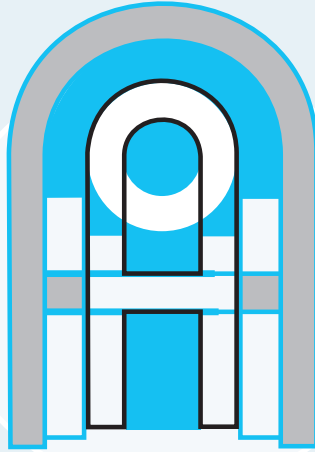


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



ЗБОРНІК НАВУКОВЫХ ПРАЦ АКАДЭМІІ ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ АДУКАЦЫІ

Выпуск 21

2023

Мінск

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»

Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 21

Мінск ♦ АПА
2023

УДК 082

ББК 94

3-41

*Зборнік уключаны ў пералік
навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў*

Рэдакцыйная калегія:

канд. філас. навук, дац. **А. В. Дзячэнка** (галоўны рэдактар);
д-р пед. навук, праф. **Г. І. Нікалаенка** (нам. галоўнага рэдактара);
В. Г. Гоман (адказны сакратар); канд. фіз.-мат. навук, дац.
І. А. Дзюба; канд. сацыял. навук, дац. **Н. А. Залыгіна**; канд. пед. навук,
дац. **А. М. Змушко**; д-р псіхал. навук, праф. **Т. У. Казак**; д-р пед.
навук, праф. **Т. А. Лапацік**; канд. псіхал. навук, дац. **Н. В. Смірнова**;
д-р філас. навук, дац. **С. М. Сакалова**; д-р пед. навук, дац.
І. У. Таяноўская; канд. пед. навук **С. В. Уклеяка**; д-р псіхал. навук,
праф. **І. А. Фурманаў**; канд. псіхал. навук, дац. **В. М. Шашок**

Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі.
3-41 Вып. 21 / рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад.
паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2023. – 514 с.

У навуковым зборніку абмяркоўваюцца і высвятляюцца актуальныя
праблемы педагогікі і псіхалогіі, у тым ліку сутнасць даследчыцкага
падыходу ў навучанні, спецыфіка фарміравання педагагічнага
прафесіяналізму і працэсу яго развіцця, вызначаюцца тыпы кіравання
ў сістэме адукацыі, выяўляюцца механізмы фарміравання міжасобасных
адносін і інш.

Адрасуецца навуковым супрацоўнікам, выкладчыкам, метадыстам,
аспірантам.

УДК 082
ББК 94

Содержание

<i>Аверков А. Н.</i> К вопросу о стратегических ориентирах патриотического воспитания учащихся в современной Республике Беларусь.....	11
<i>Агеенкова Е. К.</i> Феномены молодежной субкультуры: актуальные тенденции увлечения молодежи аниме.....	20
<i>Бакун Н. Н.</i> Модель формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий.....	30
<i>Бровко И. Н.</i> Школьный сайт как средство оптимизации деятельности методической службы учреждения образования	40
<i>Будрик Е. Г.</i> Модель формирования культуры отцовства.....	50
<i>Викторович А. Н.</i> Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности полиграфологов...	64
<i>Воронюк Д. С.</i> Приоритеты воспитания молодежи в информационном обществе	74
<i>Вязгина В. И.</i> Эффективные способы педагогической поддержки учащихся в ситуации выбора военной профессии	81
<i>Вязгина В. И., Ерманок В. А.</i> Способы формирования функциональной грамотности у учащихся в дополнительном образовании детей и молодежи туристско-краеведческого профиля.....	91
<i>Глушакова А. В.</i> Психологические факторы формирования жизненных ценностей личности	105
<i>Голуб И. А.</i> Феномены «ценность» и «ценностные ориентации» в социально-гуманитарных науках.....	118
<i>Денисевич Т. И.</i> Управленческие компетенции педагога как фактор эффективного взаимодействия с семьей учащегося	129
<i>Егоренко Е. Е.</i> Музейная педагогика как фактор патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования	137

<i>Ерманок В. А.</i> Формирование функциональной грамотности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля путем реализации программ повышения квалификации	145
<i>Зайцев И. С.</i> Модель педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи.....	155
<i>Залыгина Н. А.</i> Вариативный подход к работе с родителями учащихся в рамках проекта «Родительский университет»	166
<i>Захарова Э. В.</i> Патриотическое воспитание в традиционной белорусской семье.....	175
<i>Змушко А. М.</i> Некоторые теоретические аспекты современного понимания инклюзивного образования в повышении квалификации и переподготовке педагогических работников	185
<i>Ковчур С. А.</i> Факторы развития инновационной культуры педагога	199
<i>Козловицкая О. Н.</i> Эвристическая диалоговая составляющая в процессе обучения английскому языку учащихся III ступени общего среднего образования	207
<i>Кондратьева И. П.</i> Повышения квалификации педагогов в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения.....	215
<i>Кузьмич О. В.</i> Ресурсные центры по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию – неотъемлемый компонент воспитания молодого поколения в современных условиях	222
<i>Кулик В. С.</i> Коллективная сетевая экспертиза при проведении аттестации педагогических работников на высшую квалификационную категорию	232
<i>Курейчик В. М.</i> Метод проектов как средство развития функциональной грамотности	250
<i>Лаврентьева Н. Л.</i> Личностно-центрированный аспект внедрения модели оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования	257

<i>Маковчик А. В., Шеститко И. В., Бессмертная Л. В.</i> Этапы развития национальной системы педагогического образования Беларуси в 1917–2020 гг.	267
<i>Максимова А. И.</i> Детские и молодежные инициативы: анализ понятия	279
<i>Маришук Л. В., Воровко О. В.</i> Факторы профессиональной деятельности работников торговли, приводящие к эмоциональному выгоранию.....	290
<i>Маслов И. С.</i> Развитие опыта творческой деятельности учащихся III ступени общего среднего образования: потребностно-мотивационный аспект	300
<i>Мишинева М. В.</i> Индивидуализация образовательного процесса в современной школе как основа профессионального самоопределения учащихся	313
<i>Николаенко Г. И.</i> Ключевые для построения факультативного курса «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» дефиниции и их соотношение	322
<i>Николаенко Г. И., Таяновская И. В.</i> Учебно-методический комплекс для проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма»: научно-методические основы построения (III ступень общего среднего образования).....	335
<i>Певнева А. Н.</i> Компоненты психологической модели ригидности как предикторы психологического благополучия личности	350
<i>Поликарпов В. А., Святохо Л. В.</i> Отношение учащихся колледжа к употреблению наркотических веществ.....	369
<i>Пыжова Н. Н., Пономарева М. А.</i> Взаимосвязь самооценки студентов и мотивации достижения успеха	376
<i>Резник Т. М.</i> Единая государственная система дополнительного образования педагогических работников в Беларуси: зарождение и становление	387
<i>Свередюк Е. В.</i> Критерии здоровой личности в зарубежной и отечественной психологии.....	395

<i>Смык А. А.</i> Апробация проекта для педагогов-психологов, осуществляющих сопровождение профессиональных замещающих семей «Prof-опора»	415
<i>Соколова С. Н.</i> Педагогическое общение и культура безопасности личности.....	423
<i>Солдатова О. В.</i> Развитие творческой активности детей 5–6 лет посредством исследовательских методов обучения в образовательном процессе учреждения дошкольного образования	432
<i>Тарантей Л. М.</i> Развитие компетентности педагогов в аспекте формирования национальной идентичности учащихся на основе системного подхода.....	444
<i>Тарасевич Т. Н., Пономарева М. А.</i> Взаимосвязь организационной среды и профессионального здоровья специалистов помогающих профессий	455
<i>Таяновская И. В., Шлег А. В.</i> Совершенствование организационных аспектов внедрения интерактивных образовательных методов (на примере тренингового взаимодействия)	466
<i>Томильчик Э. В.</i> Трансформация системы воспитания в информационном обществе: история и современность	475
<i>Шаповалова О. В.</i> Вариативный подход к развитию компетентности педагогов на основе определения профессиональных дефицитов	486
<i>Шепетюк В. В.</i> Основные подходы к определению понятия психологической устойчивости в современных исследованиях	498

Contents

<i>Averkov A. N.</i> To the question of strategic guidelines for patriotic education of students in the modern Republic of Belarus	11
<i>Ageenkova E. K.</i> Phenomena of youth sub-culture: current trends in passion for anime by the youth	20
<i>Bakun N. N.</i> The model of formation of readiness of pre-school teachers to implement health-saving technologies	30
<i>Brovko I. N.</i> School website as a means of optimizing the activities of the methodological service of an educational institution	40
<i>Budrik E. G.</i> Model of fatherhood culture formation	50
<i>Viktorovich A. N.</i> Psychological determinants of effectiveness of professional activity of polygraphologists.....	64
<i>Voronyuk D. S.</i> Priorities for youth education in the information society	74
<i>Viazgina V. I.</i> Effective ways of pedagogical support for students in the situation of choosing a military profession.....	81
<i>Viazgina V. I., Yermanok V. A.</i> Ways of forming functional literacy in students in additional education of children and youth of tourist and local history profile	91
<i>Hlushakova A. V.</i> Psychological factors of formation of life values of the personality.....	105
<i>Golub I. A.</i> Phenomena «value» and «value orientations» in social sciences and humanities	118
<i>Dzenisevich T. I.</i> Managerial competencies of the teacher as a factor of effective interaction between school and family	129
<i>Yegorenko E. E.</i> Museum pedagogy as a factor of patriotic education of students of institutions of general secondary education	137
<i>Yermanok V. A.</i> Formation of functional literacy of teachers of additional education of tourism and local history through the implementation of advanced training programs.....	145

<i>Zaytsev I. S.</i> Model of pedagogical work on professional and personal self-determination of high school students with severe speech disorders	155
<i>Zalygina N. A.</i> Variate approach to work with parents of students within the framework of the Parent university project	166
<i>Zakharova E. V.</i> Patriotic upbringing in a traditional belarusian family	175
<i>Zmushko A. M.</i> Some theoretical aspects of the modern understanding of inclusive education in advanced training and retraining of teaching staff.....	185
<i>Kouchur S. A.</i> Factors of innovative culture development of the teacher.....	199
<i>Kozlovitskaya O. N.</i> Heuristic dialogue component in the process of teaching english to students of the III level of general secondary education	207
<i>Kandratsyeva I. P.</i> Improving the qualifications of teachers in the field of forming functional literacy of students in the field of health	215
<i>Kuzmich O. V.</i> Resource centers for spiritual, moral and patriotic education are an integral component of educating the younger generation in modern conditions.....	222
<i>Kulik V. S.</i> Collective network expertise during certification of teaching staff for the highest qualification category	232
<i>Kureychik V. M.</i> Project method as a tool for developing functional literacy.....	250
<i>Lavrentieva N. L.</i> Personal-centered aspect of implementing the optimization model of pedagogical self-education management in an educational institution	257
<i>Makouchyk A. V., Shastsitka I. V., Bessmertnaya L. V.</i> Stages of development of the national pedagogical system in Belarus from 1917 to 2020.....	267
<i>Maksimova A. I.</i> Children and youth's initiatives: analysis of the notion	279

<i>Marischuk L. V., Vorovko O. V.</i> Factors of professional activity of trade workers leading to emotional burnout	290
<i>Maslov I. S.</i> Development of creative activity experience of high school students: need-motivational aspect.....	300
<i>Mishneva M. V.</i> Individualization of the educational process in the modern school as a basis for professional self-determination of students	313
<i>Nikolayenko G. I.</i> Key definitions and their correlation for constructing the optional course «Fundamentals of spiritual and moral culture and patriotism»	322
<i>Nikolayenko G. I., Tayanovskaya I. V.</i> Educational and methodological complex for conducting optional classes «Fundamentals of spiritual and moral culture and patriotism»: scientific and methodological fundamentals of construction (III level of general secondary education).....	335
<i>Pevneva A. N.</i> Components of rigidity psychological model as predictors of personality psychological well-being.....	350
<i>Polikarpov V. A., Svyatoho L. V.</i> Colledge students' attitude to drugs substances consumption.....	369
<i>Pyzhova N. N., Ponomareva M. A.</i> The relationship between students' self-esteem and motivation to achieve success	376
<i>Reznik T. M.</i> Unified state system of additional education of teaching staff in Belarus: origin and formation	387
<i>Sveredyuk E. V.</i> Criteria of a healthy personality in foreign and domestic psychology.....	395
<i>Smyk A. A.</i> Approbation of the project for teachers-psychologists who provide support for professional substitute families «Prof-support»	415
<i>Sokolova S. N.</i> Pedagogical communication and culture of the personality security.....	423

<i>Soldatova O. V.</i> Development of creative activity of children of 5–6 years old through research methods of teaching in the educational process in preschool education institutions	432
<i>Tarantsei L. M.</i> Development of teachers' competence in the aspect of forming national identity of students based on the system approach.....	444
<i>Tarasevich T. N., Ponomareva M. A.</i> Relationship of the organizational environment and professional health of helping professionals	455
<i>Tayanovskaya I. V., Shleg A. V.</i> Improvement of the organizational aspects for introduction of interactive educational methods (based on the example of training interaction).....	466
<i>Tamilchuk E. V.</i> Transformation of the system of education in the information society: history and modernity.....	475
<i>Shapovalova O. V.</i> Variate approach to development of teachers' competence based on professional deficits determination	486
<i>Shapiatsiuk V. V.</i> Basic approaches to definition of the concept of psychological stability in modern research	498

УДК 37.017.4

А. Н. АВЕРКОВ,

соискатель кафедры психологии, содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье представлен взгляд на проблему патриотического воспитания учащихся в современной Республике Беларусь, что связано с актуализацией традиционных ценностей, исторической памятью и национальной идеей. Сегодня патриотическому воспитанию уделяется большое внимание на государственном уровне, так как именно это направление является смыслообразующим в подготовке молодого поколения к защите своей Родины, а значит, стратегическим ориентиром в работе всех образовательных учреждений Республики Беларусь.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, традиционные ценности, национальная идея, народное единство.

Стратегические ориентиры патриотического воспитания учащихся в Республике Беларусь связаны, во-первых, с глобальными изменениями, происходящими в современном мире, и в такой сложной и неоднозначной ситуации международной неопределенности белорусская стратегия развития может быть только одна: идти своим путем, думать своей головой, жить собственным умом, строить будущее на прочном фундаменте народного единства [1, с. 3]. На фоне непрекращающегося информационного противоборства и вследствие ожесточенной борьбы между странами за ресурсы планеты наблюдаются деструктивные тенденции, которые порождают трансформацию ценностей личности, что приближает многополярный мир к геополитической нестабильности и гуманитарной катастрофе.

Во-вторых, в связи с этим смыслообразующей составляющей дальнейшего прогресса и успешного развития современной Республики Беларусь является молодое поколение, объединенное общей исторической памятью, национальными традициями, ценностями

славянской цивилизации, единой историей и культурой. Важно понимать, что педагоги, учащиеся и их родители сегодня несут особую ответственность за стабильность и сохранение независимости, процветание своей Родины. Существующая реальность непосредственно касается базовых вопросов, связанных с традиционными ценностями славянской цивилизации, постоянно изменяющимися в информационном обществе.

В-третьих, в процессе цифровизации современного социума трансформируются экзистенциальные основы современной личности, кардинально изменяются стереотипы, убеждения, моральные установки человека, что особым образом актуализирует реализацию стратегических ориентиров патриотического воспитания учащихся в Республике Беларусь [2, с. 863].

И, в-четвертых, сегодня в Республике Беларусь патриотическому воспитанию, которое является профессионально-аксиологической парадигмой педагогического сообщества, уделяется большое внимание на государственном уровне, так как именно это направление является смыслообразующим в подготовке молодого поколения к защите своей Родины, стратегическим ориентиром в работе всех образовательных учреждений. Неслучайно важная роль принадлежит именно патриотизму, которому «... нельзя научить. Можно только показать пример своей искренней любовью к родной земле, гордостью достижениями своего народа, бережным отношением к историческому наследию, уважением традиций и ценностей многих поколений белорусов, конкретными делами во благо страны» [3, с. 1]. Патриотическое воспитание – одна из самых важных и первоочередных задач государства, так как именно патриотизм является цементирующим основанием современного белорусского общества, которое аккумулирует «... просвещенных и созидательных граждан, осмысленно вовлеченных в создание родного дома – нашей Беларуси» [4, с. 5]. Становится особенно актуальным осмысление национальной идеи как стратегического ядра идеологии белорусской государственности. Однако ни одна национальная идея не может осуществиться, если она не пронизана идеей патриотизма, и ни один социум не может добиться социально-экономического и технологического прогресса без осознанного отношения современной личности к труду и к службе своему Отечеству.

Содержание патриотического воспитания раскрывается в процессе комплексной реализации базовых компонентов:

- социально-педагогический компонент (позитивные установки, стереотипы, мировоззренческие взгляды учащихся и их родителей по основным социальным, историческим, нравственным, политическим, военным проблемам);

- духовно-нравственный компонент (деятельностные качества, выражающиеся в любви к Родине, уважении к законности, ответственности за выполнение конституционной обязанности по защите своего Отечества);

- процессуальный компонент (изучение и учет уровня патриотической воспитанности учащихся и их родителей, определение целей, задач, выделение основополагающих направлений на каждой ступени обучения, выбор оптимальной структуры, содержания, отбор, сочетание форм, методов и средств патриотического воспитания);

- специфический компонент (характеризуется значительно большей конкретной и деятельностной направленностью по формированию основных качеств, свойств, навыков, привычек, необходимых для успешного выполнения обязанностей по защите своего Отечества).

Патриотизм можно рассматривать как моральный принцип, позволяющий сохранить здоровье и жизнь людей, мир на нашей планете. К моральной составляющей относится миролюбие, созидание и любовь ко всему отечественному: от местности, где человек родился, и его народа, языка, национальной культуры и до государства, гражданином которого он является. На современном этапе развития белорусского общества становится наиболее важным именно патриотизм, который в политическом смысле характеризуется как неиссякаемая преданность всему, что связано с независимостью и суверенитетом белорусского государства и безупречным выполнением гражданских обязанностей, связанных с защитой своего Отечества.

Фундаментальные ценности, выступающие основанием традиционных ценностей славянской цивилизации и патриотизма, необходимо рассматривать как точку отсчета для созидания, что также

включает в себя гордость за свою страну, верность традициям, уважение к историко-культурному наследию Беларуси.

Актуализация стратегических ориентиров патриотического воспитания учащихся в конечном итоге должна быть направлена на социально-экономическое процветание и политическую стабильность белорусского общества. При этом особое значение фундаментальных ценностей имеет то, что им свойственна нацеленность на добро, справедливость, миролюбие, единство и консолидация белорусского общества для реализации ключевых общественных и государственных интересов, направленных на распространение, утверждение системы традиционных ценностей славянской цивилизации [5].

Патриотизм проявляется не в словах и лозунгах, а в жизненной позиции педагога, учащихся и их родителей, в повседневных делах на благо и процветание Беларуси. Именно патриот всегда искренне переживает за судьбу своей Родины, стремится созидать и служить интересам своего Отечества, обязательно знать историю и уважать традиции белорусского народа (что совершенно не исключает уважения и к другим народам), а главное, подчинять свои интересы интересам Родины.

В Республике Беларусь стратегическим ориентирам патриотического воспитания на государственном уровне уделяется особое внимание, так как приоритетом при успешной социализации молодого поколения является подготовка учащихся к защите своего Отечества. И неслучайно в современном мире особую актуальность приобретает патриотизм, который является константой и особой ценностью, объединяющей прошлое, настоящее и будущее белорусского народа. И поэтому необходимо отметить, что на современном этапе развития белорусского социума перед учреждениями образования «... стоит задача воспитать гражданина-патриота, одухотворенного идеалами добра и социальной справедливости, способного творить и созидать во имя Отечества» [6, с. 3].

Нельзя не согласиться с тем, что ответственное отношение к своим гражданским обязанностям, мировоззренческая позиция современного педагога, его активное участие в общественно-политической жизни страны должны стать позитивным примером, на котором обязаны воспитываться учащиеся, потому что именно

в этом случае в учреждении образования формируются ценностные ориентиры молодого поколения. Патриотическое воспитание учащихся основывается на фундаментальных и традиционных ценностях, национально-исторических традициях белорусского народа. Истинный патриот ищет и находит место, где он действительно необходим людям и может принести наибольшую пользу своему Отечеству.

В связи с этим отметим, что в учреждениях образования регулярно проводятся факультативные занятия «Основы духовной культуры и патриотизма», а также повсеместно работают и продолжают открываться профильные классы, центры военно-патриотической направленности, организована работа патриотических лагерей для учащихся.

В учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь расширяется арсенал форм и методов патриотического воспитания в учреждениях образования, что включает в себя как использование традиционного воспитательного потенциала учебных дисциплин, информационно-пропагандистскую работу, так и воспитательные мероприятия с использованием средств музейной педагогики, целенаправленно активизируется туристско-краеведческая работа (восстановление и уход за памятниками, воинскими захоронениями), волонтерское движение, взаимодействие с воинскими частями, подразделениями, ветеранскими организациями, а также инициирована на более высоком уровне деятельность БРСМ, БРПО и ученического самоуправления.

Сегодня активно практикуются вахты памяти, героико-патриотические акции, велопробеги, посвященные Дню Великой Победы, а также проводятся торжественно-праздничные мероприятия, способствующие обновлению таких форм воспитания, как внеклассная работа (кружки, факультативные занятия по изучению военного дела, военно-спортивные соревнования, спартакиады школьников по различным видам спорта с использованием компьютерных технологий). Недавно созданное в стране объединение «Патриоты Беларуси» провело достаточно значимые мероприятия патриотической направленности (автопробеги, велопробеги), которые нашли широкий отклик в учреждениях образования каждой области нашей страны. Программа поездки предусматривает посещение различных

предприятий патриотической направленности, воинских частей, исторических мест для привлечения внимания общественности к истории, культуре и достижениям белорусского народа. Именно это объединение инициировало проведение республиканской акции «Под мирной звездой» (Курган Славы) и фестиваля «Шаг в историю. Брест 2021», целью которого стала реконструкция начального периода войны на территории Беларуси, что особенно важно в связи с геополитическими изменениями и международными событиями последних лет.

Важно, что обновленный импульс для максимально успешной реализации стратегических ориентиров патриотического воспитания учащихся в современной Республике Беларусь придает практическая реализация идеи проведения очередного года под определенным девизом: Год малой родины (2018–2020 годы), Год народного единства (2021), Год исторической памяти (2022), Год мира и созидания (2023). Так, например, в Год исторической памяти особую актуальность приобретали вопросы исторической тематики, мероприятия, нацеленные на сохранение героического наследия и правды обо всех периодах жизни белорусского народа, усиление работы по патриотическому воспитанию детей и молодежи с опорой на факты героических подвигов предков. Так, в городе Могилеве в Год исторической памяти был успешно реализован проект «Музей под открытым небом», что стало актуализированным направлением деятельности учреждений образования, инициировавшее создание новых музейных выставок и обновление музейных экспозиций. Молодое поколение, ориентируясь на общепринятые в белорусском обществе нравственные константы: труд, долг, совесть, ответственность, достоинство, миролюбие и патриотизм, – проявляет позитивную активность, постоянно доказывая победами в труде свою любовь к родной Беларуси.

Современным педагогам важно учитывать тот факт, что учащимся предстоит жизнь в новом времени, постоянно изменяющемся и опасном. Нельзя не учитывать и тот факт, что «... социальные медиа стали все более активно применяться в деструктивных целях» [7, с. 47]. Следовательно, сегодня главная задача для общества и государственной власти – это сделать все необходимое, чтобы

преодолеть деструктивные вызовы, угрозы, опасности, возникающие в существующей гибридной реальности [8, с. 94].

Таким образом, стратегические ориентиры патриотического воспитания учащихся в современной Республике Беларусь предполагают «... гордость за достижения и культуру своей Родины, желание сохранять ее культурные особенности, стремление защищать интересы Родины и своего народа» [9, с. 113]. Стратегические ориентиры патриотического воспитания учащихся раскрываются в стремлении молодого поколения к участию в модернизации страны, повышению эффективности народного хозяйства, а также к волевой концентрации всех социальных сил и прорыва вперед для выхода из затянувшейся социальной апатии, вследствие глобального коронакризиса, повлиявшего на ценностные ориентации современной личности [10, с. 40].

Патриотизм выступает мобилизационным ресурсом прогрессивного развития общества и государства, так как именно любовь к Родине активизирует энергию молодого поколения для решения проблем государственного развития, ориентируя личность на высокую самоотдачу для достижения прогресса Республики Беларусь, а также нацеливает общественность на актуализацию социально-экономической сферы на основе общественных идеалов, национально-исторических традиций белорусского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукашенко, А. Г. 2022-й станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Бел. думка. – 2022. – № 2. – С. 3–9.
2. Соколова, С. Н. Фундаментальные ценности и образовательная среда: психосоциальный аспект / С. Н. Соколова // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 нояб. 2022 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; Акад. последиплом. образования. – Минск, 2023. – С. 863–870.
3. Лукашенко, А. Г. Главное в идеологической сфере – работа с конкретным человеком / А. Г. Лукашенко // Народная газета. – 2003. – 14 жн. – С. 1.

4. Лукашенко, А. Г. 2022-й станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Бел. думка. – 2022. – № 2. – С. 3–9.
5. Роль историко-культурного наследия Беларуси в формировании гражданственности и патриотизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minsk.gov.by/ru/actual/view/209/2021/inf_material_2021_06.shtml.
6. Лукашенко, А. Г. Отдавать талант служению Родине и народу: [Выступление и концептуал. замеч. Президента Респ. Беларусь на встрече с представителями творч. интеллигенции] / А. Г. Лукашенко // Бел. думка. – 2004. – № 2. – С. 3–26.
7. Арчаков, В. К пониманию феномена современных «сетевых революций» в контексте обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь / В. Арчаков, А. Баньковский, Ю. Александров // Бел. думка. – 2021. – № 12. – С. 47–57.
8. Соколова, С. Н. Безопасность человека в информационном обществе и гибридная реальность / С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2020. – № 1. – С. 94–101.
9. Метлицкая, Т. И. Патриотическое воспитание учащихся в столичном регионе: условия и критерии / Т. И. Метлицкая, Н. Н. Захожая // Теория и методика профессионального образования. Сб. научных статей. Выпуск 1. – Минск : РИПО, 2014. – С. 112–120.
10. Соколова, С. Н. Коронакризис и трансформация ценностных ориентаций личности / IV international scientific conference. – Madrid. Spain, 2023. – P. 40–44.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

A. N. AVERKOV,
Applicant for the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

TO THE QUESTION OF STRATEGIC GUIDELINES
FOR PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS
IN THE MODERN REPUBLIC OF BELARUS

Summary

The article presents the author's view on the theoretical and methodological aspects of patriotic education of students in the modern Republic of Belarus, which is associated with the actualization of traditional values, historical memory and the national idea. Today, the patriotic education is paid great attention at the state level, since it is this direction that is semantic in preparing the young generation to defend their homeland, which means a strategic guideline in the work of all educational institutions of the Republic of Belarus.

Keywords: patriotism, patriotic education, traditional values, national idea, national unity.

УДК 37.015.3

Е. К. АГЕЕНКОВА,

доцент кафедры психологии, содержания и методов воспитания,
кандидат психологических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

ФЕНОМЕНЫ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ:

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ АНИМЕ

Статья содержит результаты исследования, направленного на выявление актуальных тенденций увлечения молодежи субкультурой аниме. Проведен анализ основных дефиниций, связанных с этой проблемой: молодежная субкультура, молодежная субкультура аниме, культура аниме. Проведен анализ отдельных фактов негативного влияния субкультуры аниме на сознание молодежи.

Ключевые слова: молодежная субкультура, молодежная субкультура аниме, массовая культура, культура аниме, ментальность японцев, негативное влияние, профилактика.

Актуальность исследования молодежной субкультуры аниме обусловлена озабоченностью общества Беларуси и России широким распространением среди подростков увлечения японским аниме-сериалом «Hunter x Hunter», который и послужил основанием формирования специфической субкультуры аниме под названием «Редан». В средствах массовой информации широко обсуждается агрессивное поведение последователей данного молодежного направления и озабоченность властей и силовых органов массовыми драками среди подростков [12; 17].

Данная общественная проблема требует от специалистов ее изучения, однако анализ публикаций по данному вопросу выявил ряд работ только молодых исследователей – школьников и студентов [10; 16].

Настоящее исследование направлено на выявление актуальных тенденций увлечения молодежи субкультурой аниме, которые могут ответить на вопросы поиска алгоритмов и рекомендаций по организации работы, направленной на профилактику и недопущение распространения среди молодежи информационных материалов аниме, способных оказать деформирующее влияние на ее психическое раз-

витие. Для решения данной задачи в исследовании проведен анализ следующих основных дефиниций, связанных с этой проблемой: молодежная субкультура, молодежная субкультура аниме, культура аниме.

При определении понятия субкультура в «Новейшем философском словаре» отмечается, что субкультура – это термин в социологии, антропологии и культурологии, обозначающий систему норм и ценностей, отличающих группу от большинства общества. Это понятие, характеризующее культуру группы или класса, которая отличается от господствующей культуры или же является враждебной этой культуре (контркультура). При этом современное общество, базирующееся на разделении труда и социальной стратификации, рассматривается как система многообразных групп и субкультур [13].

В настоящее время в социальном явлении «субкультура» получило распространение понятие «молодежная субкультура», которое определяется как общность молодых людей, обладающих специфическим образом жизни, стилем поведения, разделяющих особые групповые нормы, ценности и установки, отличающиеся от базовой культуры общества. Для нее характерны собственная идеология, мировосприятие, сленг, наличие символики и внешней атрибутики, обычаев, отражающих специфику потребностей и мышления молодых людей [4; 7; 11]. В современной молодежной субкультуре выделяют, например, следующие движения: haul-герлз, хип-хоп, граффити, роллеры, диггеры, ролевики, толкинисты, натуралисты, зеленые, эмо, готы, скины и др. [16]. Субкультура аниме (анимешники) сформировалась на основе увлечения молодежи японскими анимационными фильмами, созданными в стиле, названном «аниме».

А. Х. Габдуллина полагает, что привлекательность аниме для современной молодежи обусловлена следующими факторами: стилистикой аниме, похожей на граффити; множеством видов аниме, ориентированных на различные возрастные группы; тщательной прорисовкой характера и поведения различных персонажей, которые могут стать объектом для подражания; специфической эстетикой японского кинематографа, основанного на мировоззрении дзен-буддизма и ориентированного на созерцание и умиротворение [6, с. 36].

Формирование этих направлений проявления данной субкультуры относится к самоорганизующимся явлениям. Субкультура аниме

проявляется как в повышенном интересе к самим фильмам аниме, так и в стремлении многих молодых людей следовать стилистике внешнего вида (прически, одежда, аксессуары), подражанию характерам и внешнему поведению главных персонажей аниме. Поддержание данного интереса обусловлено, по мнению некоторых исследователей, рядом факторов: 1) ориентация стиля аниме на разные половозрастные группы населения; 2) ориентация на актуальные запросы и психологические потребности данных половозрастных групп, в связи с чем создатели этих фильмов постоянно мониторят данные запросы и реализуют их в своих сценариях; 3) создание фильмов в стиле аниме коммерческими киностудиями, в связи с чем они применяют специфические маркетинговые приемы для формирования потребительского интереса к своей продукции; 4) поддержание интереса к аниме за счет деятельности самоорганизующихся групп, создающих сайты, форумы, аниме-фестивали; 5) фильмы аниме основаны на мировоззрении дзен-буддизма и буддизма-синтоизма, ориентированного на созерцательность; 6) в сюжетах аниме отражены индивидуальные жизненные пути разных персонажей и способы становления и развития личности их главных героев, что способствует активизации личностных архетипов у зрителей [6; 9].

Таким образом, предположим, что в настоящее время может сохраняться тенденция увлечения молодежи субкультурой аниме при условии сохранения перечисленных выше факторов.

Аниме является культурным социокультурным феноменом Японии, оказавшим влияние в том числе и на западное искусство. Основоположителем традиций современного аниме стал Осаму Тэдзука, который заложил основы того, что позднее преобразовалось в современные аниме-сериалы. Формирование культуры аниме началось в 70-х годах прошлого столетия.

Согласно современным публикациям об особенностях культуры аниме, она основана на ключевых мировоззренческих позициях ментальности японцев [3]. Так, при анализе фильмов в стиле аниме Е. Л. Катасонова отмечает, что он реально отражает основные особенности когнитивной картины жизни японцев, в частности философии буддизма-синтоизма. В культуре аниме нет стремления приукрашивать действительность и умышленно облагораживать героев. Это направление искусства лишь в малой степени ограждает общество

от соприкосновения с малопривлекательными сторонами жизни. Такая философия, как полагает Е. Л. Катасонова, помогает японцам изображать мир и человека в нем такими, какие они есть, а не такими, какими они должны казаться. При этом данный стиль отражает все аспекты повседневной жизни [9, с. 129]. С другой стороны, как пишет Е. Л. Катасонова, в аниме прослеживается склонность к идеалистическому мироощущению, его героям свойственны наивные чувства и романтические порывы, они переживают любовные страдания, стремятся к героическим приключениям во имя благородных целей. Причем эмоциональные переживания персонажей и человеческие взаимоотношения имеют более важное значение, чем развитие сюжетной линии [9, с. 129–131].

Согласно данным Б. А. Иванова, в аниме не пропагандируются какие-либо идеи, т. к. прямой цензуры и «социального» заказа правительства на производство анимации на те или другие темы в стране не существует, а основным заказчиком данной кинопродукции являются коммерческие компании, в первую очередь заинтересованные в получении прибыли. При этом, как он полагает, в аниме, как и в любой массовой культуре, прослеживаются общие идеологические тенденции, сложившиеся под влиянием представлений о том, что может быть близко и интересно зрителям. Согласно сложившейся традиции аниме, в этих фильмах все темы, связанные с политикой, экономикой и другими глобальными вопросами, выносятся в фантастические и фэнтези-аниме и демонстрируются на примере вымышленных государств, но не затрагиваются интересы современных стран. Также в аниме не акцентируется внимание на социальном расслоении и происхождении главных героев [8, с. 180–181]. В сюжетах фильмов аниме обычно идет речь не о выборе своего пути в жизни, а о готовности или не готовности соответствовать выбору, который сделала судьба. Отрицательные персонажи или, точнее, враги главных героев – те, кто в аналогичной ситуации не справились со своей ответственностью перед судьбой. У каждого такого персонажа есть предыстория, почти никто в аниме не становится злодеем «просто так» – это всегда сочетание обстоятельств жизни и личного выбора [8, с. 181–182].

По данным современных публикаций, в настоящее время имеются аниме-сериалы, рассчитанные на подростковую аудиторию,

которые нашли поклонников и среди взрослых. Культурологи отмечают, что аниме представляет собой уникальный культурный пласт, объединяющий как сериалы для детей (жанр «кодомо»), так и подростковые произведения, зачастую, достаточно серьезные и для просмотра взрослыми, аниме для юношей (сёнэн), аниме для девушек (сёдзё), а также полноценное «взрослое» аниме (сэйнэн и дзёсэй) [8, с. 184]. В отдельное направление выделились хентай – аниме порнографической направленности, яой и юри – аниме, повествующее об отношениях (как правило романтических) между людьми одного пола – мужчинами либо женщинами соответственно [3]. Одной из особенностей аниме является определенный графический стиль – характерная манера отрисовки персонажей и фонов [8, с. 203–209]. Это дало основание для издания пособий по обучению рисовать в стиле аниме [15].

Интерес к фильмам аниме очень высок во всем мире. Фильм в стиле аниме «Унесенные призраками» режиссера Хаяо Миядзаки выиграл премию «Оскар» в номинации «Лучший анимационный полнометражный фильм» в 2003 году, а также приз «Золотой медведь» на Берлинском кинофестивале в 2002 году [14].

Таким образом, аниме представляет собой уникальный культурный пласт современного общества. Однако в интернет-пространстве имеются и ссылки на отдельные публикации, в которых выражается критика аниме как жанра мультипликации. Наиболее серьезную критику вызывает чрезмерное, по мнению многих, количество насилия и эротики в аниме, неадекватное поведение людей, увлекающихся просмотром и коллекционированием аниме, выливающееся порой в патологические формы (уход от реальности, агрессивность, зависимость, близкая к наркотической). В европейских странах и США японская мультипликационная продукция проходит предварительную оценку, с определением возрастной аудитории; иногда, с целью уменьшить возрастную планку, издатель вырезает из произведения слишком откровенные или жестокие кадры. Многим не нравится аниме, т. к. считается, что мультфильмы создаются только для детской аудитории, поэтому многие дети и их родители испытывают шок при просмотре аниме, рассчитанного на юношескую или взрослую аудитории. Также часто зрителям не нравится графическое решение в аниме – «большие глаза», или голоса персонажей,

из-за непривычного для европейца звучания слов и выражения эмоций в японском языке [3].

Внутри Японии стиль прорисовки аниме и аниме-персонажей подвергается критике из-за их излишней нереалистичности, в частности «красивым» персонажам придают выраженные европеоидные черты лица и тела, например светлые волосы и глаза, узкие нос и губы, высокий рост и т. д. Это, по мнению критиков, закрепляет внутри японского общества еще сильнее стереотип, что быть белым – априори быть красивым. Это становится причиной того, что многие молодые японцы страдают комплексами из-за своей внешности и стремятся изменить себя, прибегая с разным косметическим или даже операционным изменениям, чтобы больше быть похожими на персонажей из аниме [3].

Таким образом, анализ современных источников по проблемам молодежной субкультуры, молодежной субкультуры аниме и культуры аниме позволяет сделать следующие выводы.

1. Аниме является социокультурным и культурно-информационным феноменом Японии, в связи с чем основные публикации и диссертационные исследования посвящены именно данному аспекту этого явления [5].

2. Культура аниме явилась основой для формирования специфического движения в молодежной среде или молодежной субкультуры, обозначаемой как «Аниме» или как «Анимешники».

3. Молодежная субкультура аниме в научных публикациях рассматривается и как феномен культуры, и как социальный феномен. В связи с этим он изучается в рамках как культурологии, так и социальных наук – социологии, психологии, антропологии, философии.

4. Молодежная субкультура аниме относится к проявлению массовой культуры, а также к социокультурным самоорганизующимся феноменам, распространенным в настоящее время в подростковой и юношеской средах. В современных исследованиях молодежной субкультуры аниме это социальное явление обычно рассматривается как культурологический факт, не имеющий деструктивного значения.

5. В части исследовательских работ отмечаются факты негативного влияния молодежной субкультуры аниме на психику человека. Эти негативные факторы заключаются в основном в чрезмерной демонстрации в аниме сцен насилия, жестокости и эротики. Этот

аспект является естественным в культуре Японии, но часто рассматривается как неприемлемый в культуре европейских стран и США, в связи с чем она подвергается здесь цензуре.

6. Имеются факты неадекватного поведения людей, увлекающихся просмотром и коллекционированием аниме, часто выливающегося в патологические формы (явления зависимости, уход от реальности, агрессивность). В Японии мультипликационная продукция проходит предварительную оценку с определением возрастной аудитории. Однако распространение видеопродукции в интернете не позволяет осуществить такую оценку при распространении аниме в западных странах.

7. При анализе негативных проявлений при распространении культуры аниме в современных публикациях подчеркивается, что большая часть критики, высказываемой в адрес аниме, также справедлива и по отношению к любой ветви современной массовой культуры, к таким как игры, музыка, современные телесериалы и кинофильмы.

8. Критика культуры аниме распространилась в белорусских СМИ в связи с активностью подростковых анимешных групп, являющихся поклонниками японского анимационного фильма «Hunter x Hunter» («Редан»). В связи с этим необходимо отметить, что критику поведения отдельной молодежной группы неправомерно распространять на такое совокупное проявление японской культуры, как аниме.

9. Молодежная субкультура аниме, как и любая другая субкультура, требует своего объективного изучения в направлении выявления как позитивных, так и негативных сторон ее деятельности.

10. В связи с тем, что негативные стороны проявления молодежной субкультуры аниме обнаружены только в отдельных аниме-сериалах и отдельных их сценах, то необходимо проводить исследования этой кинопродукции на предмет их обнаружения и цензурирования.

11. В связи с тем, что у части последователей молодежной субкультуры аниме обнаруживаются негативные последствия увлечения данным искусством, возникает необходимость разработок мер реабилитации лиц с выявленными психическими и поведенческими нарушениями.

12. При изучении основных публикаций за последние годы в области аниме как культурного и социокультурного феномена не были обнаружены специально ориентированные исследования по негативному влиянию субкультуры аниме на психику молодежи.

Анализ современных публикаций по проблеме распространения молодежной субкультуры аниме не позволил обнаружить в них алгоритмов, рекомендаций, методик по организации работы по профилактике и недопущению распространения среди молодежи информационных материалов, способных деформировать психику человека. Однако подобные алгоритмы и рекомендации присутствуют при работе с психосоциальной зависимостью от новых религиозных культов [1]. В данных случаях рекомендованы: просветительная работа, индивидуальное психологическое консультирование по проблеме зависимости, групповая психотерапия. Однако данные формы психологической работы возможны только при условии наличия факта зависимости, а также обращения к специалисту за помощью.

При массовых социальных негативных проявлениях религиозной деятельности, например, радикального ислама, в последнее время рекомендованы такие противодействующие методы, как формирование контрнарративов [2]. Данная практика вполне может быть распространена и в отношении деструктивных проявлений культуры аниме.

При этом основными аргументами организации работы по профилактике и недопущению распространения среди молодежи информационных материалов, способных деформировать психику человека, являются следующие факторы в деятельности тех или иных социальных движений: нарушение законов Республики Беларусь, нарушение этических и моральных норм, нарушение правил общежития, а также научно обоснованное заключение о негативном влиянии конкретных информационных материалов на психику человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеенкова, Е. К. Причины и признаки психосоциальной зависимости учащейся молодежи от культов «нового времени» / Е. К. Агеенкова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 9. – С. 64–69.

2. Агеенкова, Е. К. К вопросу о проблеме нарративов и контрнарративов в деятельности международного исламистского движения Хизб ут-Тахрир / Е. К. Агеенкова // Исламоведение. – 2023. – Т. 13, № 3 (53). – С. 5–17.
3. Аниме [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – 2023. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B8%D0%BC%D0%B5>. – Дата доступа: 21.09.2023.
4. Васильев, И. В. Личность и политика. Проблемы современной молодежной субкультуры / И. В. Васильев // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2010. – Т. 12, № 3 (2). – С. 519–525.
5. Воробьева, Е. С. Субкультура аниме в современном российском социокультурном пространстве (на примере Юга Дальнего Востока) : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Е. С. Воробьева. – Владивосток, 2020. – 234 л.
6. Габдуллина, А. Х. Язык и субкультура аниме в контексте глобализации / А. Х. Габдуллина // Челяб. гуманитарий. – 2012. – № 1. – С. 34–37.
7. Глебова, Е. А. Обзор современных молодежных субкультур в эпоху медийной глобализации / Е. А. Глебова, С. В. Баталин // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018 – № 6. – С. 36–47.
8. Иванов, Б. А. Введение в японскую анимацию / Б. А. Иванов. – 2-е изд. – М. : Фонд развития кинематографии : РОФ «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры», 2001. – 336 с.
9. Катасонова, Е. Л. Японцы в реальном и виртуальном мирах: очерки современной японской массовой культуры / Е. Л. Катасонова. – М. : Вост. лит. РАН, 2012. – 357 с.
10. Конопелько, С. Н. Распространение субкультуры анимешников в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // С. Н. Конопелько // poisk-ru.ru. – 2023. – Режим доступа: <https://poisk-ru.ru/s71247t1.html>. – Дата доступа: 21.09.2023.
11. Омельченко, Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е. Л. Омельченко. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2000. – 264 с.
12. Православный священник о «Редан»: кто-то умело использует идею мультика [Электронный ресурс] // Sputnik.by. – 2023. – Режим доступа: https://dzen.ru/a/Y_9FF6TA02U63XvK. – Дата доступа: 24.09.2023.
13. Субкультура // Новейший филос. слов. / сост. А. А. Грицанов. – Минск, 1998. – С. 687–688.

14. Унесенные призраками [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – 2023. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BD%D0%B5%D1%81%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B7%D1%80%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8. – Дата доступа: 21.09.2023.
15. Харт, К. Аниме-мания / К. Харт. – Минск : Попурри, 2006. – 143 с.
16. Якшина, Т. В. Субкультуры как способ самоорганизации молодежи / Т. В. Якшина // Вопр. студенческой науки : сб. науч. ст. – СПб., 2019. – Вып. 1 (29). – С. 139–142.
17. Я паук, все меня боятся [Электронный ресурс] // ГМС. – 2023. – Режим доступа: <https://itsmycity.ru/2023-03-06/chto-takoe-chvk-redan-ipochemu-ego-nikogda-nebylo>. – Дата доступа: 24.09.2023.

Материал поступил в редколлегию 23.10.2023.

E. K. AGEENKOVA,

Associate Professor of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PHENOMENA OF YOUTH SUB-CULTURE: CURRENT TRENDS IN PASSION FOR ANIME BY THE YOUTH

Summary

The study is aimed at identifying current trends in youth's passion for the anime subculture. The analysis of the main definitions related to this problem is carried out: «youth subculture», «youth anime subculture», «anime culture». The analysis of individual facts of the negative impact on the anime subculture was carried out.

Keywords: youth subculture, anime youth subculture, mass culture, anime culture, Japanese mentality, negative influence, prevention.

УДК 373.2.091.12+373.2.015.323

Н. Н. БАКУН,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования»,

г. Минск, Беларусь

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлено содержание и пути внедрения трех блоков модели формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий. Разработанная модель является прагматической, т. е. ориентированной к последовательному применению на практике.

Ключевые слова: модель, готовность, воспитатели дошкольного образования, здоровьесберегающие технологии.

Вопросы формирования готовности педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности рассматриваются в работах многих отечественных и зарубежных ученых (Н. Э. Власенко, Н. И. Добродомова, Ю. А. Дмитриев, О. Ф. Рудой и др.). Так, Ю. А. Дмитриев и О. Ф. Рудой рассматривают готовность воспитателей дошкольного образования к профессиональной деятельности как интегративное качество личности, являющееся результатом профессионального образования и системообразующим фактором профессиональной деятельности воспитателя [2, с. 62]. Н. А. Глузман считает целесообразным формировать у воспитателей дошкольных образовательных организаций готовность к созданию положительного профессионального имиджа, который в значительной степени является показателем качественной реализации специалиста в определенной области деятельности [1].

Вместе с тем применительно к должности «воспитатель дошкольного образования» в контексте реализации здоровьесберегающих технологий данная проблема изучена недостаточно полно. Не вызывает сомнения, что задачи создания и совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды детского сада, внедрения современных здоровьесберегающих технологий являются

актуальными для всех категорий педагогических работников дошкольного образования (воспитателей, руководителей физического воспитания, музыкальных руководителей, педагогов-психологов и др.). Однако для воспитателей дошкольного образования решение данных задач имеет особую значимость, так как именно воспитатели задействованы в реализации учебной программы дошкольного образования по всем образовательным областям и по всем направлениям развития детей раннего и дошкольного возраста.

В этой связи проблема готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий является актуальной, научно и практически значимой.

Цель статьи – представить модель формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий, которая позволила нам спланировать реальный педагогический процесс, направленный на профессионально-личностное развитие и саморазвитие данной категории специалистов.

Материалы и методы. Вопросам моделирования педагогических процессов посвящены работы С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, В. Н. Введенского, Л. Г. Ефремова, Т. Ю. Круцевич и др. Они излагают общие подходы к моделированию и доказывают необходимость применения методов моделирования в педагогике. Под моделью в науке принято понимать образец (эталон, стандарт), в более широком смысле – любой образец (мысленный или условный) того или иного объекта, процесса или явления [3]. Процесс или объект, представленные моделью, более наглядны, что, несомненно, облегчает их теоретический анализ и, следовательно, обоснование и разработку путей решения исследуемой проблемы.

Методы исследования – анализ и обобщение научно-методической литературы, энциклопедических источников; моделирование.

Результаты и их обсуждение. Структура модели предусматривает реализацию трех блоков – концептуального, содержательно-процессуального, результативно-оценочного (см. рисунок). Рассмотрим подробнее основные компоненты модели.

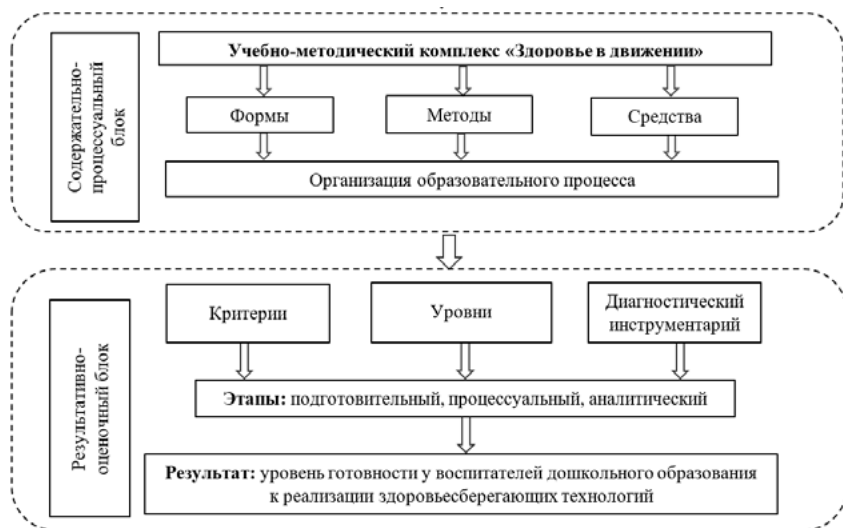
Концептуальный блок модели включает цель, задачи, методологические подходы и компоненты готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий.

Конечной целью моделирования в нашем исследовании выступает построение процесса формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий. Данная цель направлена на решение следующих задач:

- изучение методологических аспектов процесса формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий;
- определение сущности понятия «готовность воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий» и составляющих ее компонентов;
- разработка учебно-методического комплекса «Здоровье в движении» к образовательной области «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования и организация образовательного процесса в соответствии с формами, методами, средствами обучения;
- определение результативности процесса формирования готовности воспитателей дошкольного к реализации здоровьесберегающих технологий.

Создание модели формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий осуществлялось с опорой на *методологические подходы*, которые обусловили специфику выбора стратегий, методов, способов организации и построения теоретической и практической научной деятельности.





Модель формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий

В новейшем социологическом словаре понятие «подход» трактуется как «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике» [4, с. 743].

Изучение проблемы формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий базируется в нашем исследовании на *системном, технологическом, личностно-деятельностном и культурологическом подходах*.

Системный подход строится на ключевых положениях теории систем (Л. фон Берталанфи, В. П. Беспалько, Т. А. Ильиной, М. Месарович, У. Р. Эшби и др.). По мнению исследователей, главной отличительной особенностью системного подхода является целостность восприятия исследуемого объекта, состоящего из множества взаимосвязанных элементов (подсистем), имеющих выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Системный подход в исследовании проблемы формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий позволит:

- выявить системообразующие компоненты этого процесса и их взаимосвязь;

– определить объект исследования – «готовность воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий» – и изучить его как целостную систему;

– определить компоненты готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий и пути их развития.

Технологическому подходу в образовании посвящены работы В. П. Беспалько, Т. А. Ильиной, Д. Г. Левитесом, Г. К. Селевко и др. Данный подход предусматривает внедрение в образовательный процесс разных видов педагогических технологий для более эффективного достижения целей и задач обучения. По мнению М. Н. Харабаджах, «сегодня преимущественно речь идет о создании, изучении и внедрении в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций инновационных педагогических технологий, число которых непрерывно растет с развитием педагогической науки и практики» [5, с. 281].

В контексте нашего исследования технологический подход способствует изучению:

- сущности и содержания понятия «педагогическая технология»;
- понятийного аппарата здоровья и здоровьесберегающих технологий в современном образовании;
- концептуальных основ здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании.

Основы *лично-деятельностного подхода* были заложены в фундаментальных трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др., в которых профессиональная деятельность и личность педагога рассматривались в неразрывном единстве. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности. Личность, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности, ее преобразования, удовлетворяющих потребностям личностного развития и саморазвития. Поэтому с позиции данного подхода процесс формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий связан не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности педагога.

Личностно-деятельностный подход реализуется в контексте конкретного воспитателя, с учетом его профессиональных знаний, умений и навыков, жизненных планов, ценностных ориентаций и личностного опыта в области здоровьесбережения детей дошкольного возраста. Это предусматривает формирование у педагогических работников умений превращать собственную профессиональную деятельность в предмет практического преобразования, контролировать ее ход и результаты, объективно оценивать свои способности и возможности, выбирать актуальные формы, приемы, средства и методы физического воспитания и оздоровления воспитанников.

Методологические аспекты *культурологического подхода* к изучению феномена физической культуры рассматривали И. М. Быховская, М. Я. Виленский, Л. Д. Глазырина, Л. И. Лубышева и др. Культурологический подход в исследовании процесса формирования готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий – это видение данной проблемы сквозь призму понятия физической культуры, другими словами, его понимание как культурного феномена, который реализуется в культуросообразной образовательной среде и имеет широкие возможности для формирования физической культуры личности ребенка и профессионально-педагогической культуры педагога.

На наш взгляд, обращение к культурологическому подходу позволит нам решить проблему максимальной реализации творческих способностей воспитателей дошкольного образования, свободно проявляющих свою индивидуальность, способных к саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Рассмотренные выше методологические подходы (*системный, технологический, личностно-деятельностный, культурологический*) позволили нам установить концепцию и содержательную основу научного исследования.

Готовность воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий *мы трактуем как интегративное качество личности, которое проявляется в освоении и применении современных здоровьесберегающих технологий с целью решения задач оздоровления, обучения, воспитания детей дошкольного возраста и профессионально-личностного саморазвития.*

В целостной системе готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий следующие компоненты – *функциональный, научно-методический, технологический, рефлексивный*.

Функциональный компонент предусматривает готовность воспитателя к изучению правил, норм и эталонов профессии для эффективного выполнения трудовых функций, в приоритете которых охрана жизни и здоровья воспитанников; создание условий для полноценного развития личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей ребенка.

Научно-методический компонент определяет готовность воспитателя к систематизации и углублению научно-методических основ физического воспитания и развития ребенка, дошкольной педагогики и психологии, необходимых для реализации здоровьесберегающих технологий.

Технологический компонент проявляется в готовности воспитателя на практике применять здоровьесберегающие технологии физкультурно-оздоровительной направленности, использовать современное игровое и спортивное оборудование для организации занятий с детьми, в быстром, гибком применении имеющихся знаний и опыта при проведении разных форм физкультурно-оздоровительной деятельности.

Рефлексивный компонент проявляется в готовности, мысленного (ситуативного, перспективного или ретроспективного) анализа воспитателем собственной здоровьесберегающей деятельности, направленного на оценку результатов своего труда, полное и глубокое познание себя как личности, осознание своих сильных и слабых сторон, а также способность к пониманию других людей (воспитанников, родителей, коллег и др.).

Содержательно-процессуальный блок модели предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по формированию готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий. Данный блок включает учебно-методический комплекс «Здоровье в движении»; формы, методы и средства обучения; организацию образовательного процесса.

Учебно-методический комплекс «Здоровье в движении» разработан для воспитателей дошкольного образования на основе содер-

жания образовательной области «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования и объединяет три части: теоретическую, методическую и практическую. Практическая часть комплекса представляет собой целостную здоровьесберегающую технологию, объединяющую разные формы организации физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждении дошкольного образования с авторским подходом к их реализации. Материал практической части разработан для воспитанников трех возрастных групп (от 3 до 4 лет, от 4 до 5 лет, от 5 до 7 лет):

- календарно-тематическое планирование образовательного процесса по образовательной области «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования (с сентября по август);
- комплексы утренней гимнастики (с сентября по август);
- комплексы упражнений для профилактики плоскостопия (с сентября по август);
- комплексы упражнений для профилактики нарушения осанки (с сентября по август);
- комплексы дыхательной гимнастики (с сентября по август);
- методические рекомендации по использованию учебно-методического комплекса «Здоровье в движении».

Обучение воспитателей дошкольного образования использованию учебно-методического комплекса «Здоровье в движении» запланировано в рамках опытно-экспериментальной работы без отрыва от производства в системе занятий учебно-методического объединения. Данная работа предусматривает применение следующих форм, методов и средств обучения:

- формы организации обучения: групповые (лекционные, семинарские, практические занятия); индивидуальные (консультации, беседы, самостоятельная работа педагогов);
- методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский;
- средства обучения: нормативные правовые документы, печатные и электронные носители информации, программы, учебники, учебно-методическая литература, физкультурное оборудование и инвентарь и др.

Результативно-оценочный блок модели представлен:

- критериями готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий (специальные знания, специальные умения, способность к применению специальных знаний и умений в реализации здоровьесберегающих технологий);
- уровнями готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий (элементарный, базовый, творческий);
- диагностическим инструментарием (анкеты, серии заданий, карты наблюдений и др.);
- этапами процесса (подготовительный (январь 2022 – май 2023), процессуальный (июнь 2023 – май 2024), аналитический (июнь 2024 – август 2024)).

Данный блок направлен на выявление уровня готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, разработанная модель является прагматической, т. е. ориентированной к последовательному применению на практике, что позволяет нам спланировать и организовать реальный образовательный процесс, направленный на формирование готовности воспитателей дошкольного образования к реализации здоровьесберегающих технологий. Модель целостна по внутренним отношениям и связям между составляющими ее компонентами. Отсутствие какого-либо из компонентов, а также изменение их последовательности нарушит системность и логичность образовательного процесса. Результативность реализации модели зависит от тщательной подготовки содержательной составляющей всех ее блоков (концептуального, содержательно-процессуального, результативно-оценочного).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глузман, Н. А. Позитивный имидж будущего воспитателя дошкольной образовательной организации / Н. А. Глузман // Азимут науч. исслед.: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 59–62.
2. Дмитриев, Ю. А. Подготовка педагогов к использованию технологий дошкольного образования / Ю. А. Дмитриев, О. Ф. Рудой // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 38–43.

3. Модель // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. – Дата доступа: 22.09.2023.
4. Новейший социологический словарь / сост. А. А. Грицанов [и др.]. – Минск : Книжный дом, 2010. – 1312 с.
5. Харабаджах, М. Н. Технологический подход в образовании: сущность и перспективы / М. Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65 (1). – С. 279–281.

Материал поступил в редколлегию 11.10.2023.

N. N. BAKUN,
Postgraduate Student of the Department
of Pedagogy and Management of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE MODEL OF FORMATION OF READINESS OF PRE-SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Summary

The article presents the content and ways of introduction of three blocks of the model of formation of readiness of pre-school teachers to implement health-saving technologies. The developed model is pragmatic, i. e. oriented towards consistent application in practice.

Keywords: model, readiness, teachers of pre-school education, health-saving technologies.

УДК 371+004

И. Н. БРОВКО,

соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования»,

г. Минск, Беларусь

ШКОЛЬНЫЙ САЙТ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Подчеркивается значимость сайта учреждения образования как средства совершенствования методической деятельности. На основании изучения и анализа сайтов описываются существующие здесь типичные недочеты отражения методической деятельности учреждения образования, предлагаются пути содержательно-структурного усовершенствования сайтов с целью управления данным аспектом работы.

Ключевые слова: сайт учреждения образования, типизированная структура сайта, методическая деятельность, методическая служба.

Роль и значение официальных сайтов учреждений образования сложно переоценить. В различных источниках констатируется неуклонный рост развития и использования школьных сайтов, наполнение которых выступает в качестве своего рода «визитной карточки» учреждения образования. В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании современных информационно-коммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году» именно такого рода сайты учреждений названы первыми в представленном перечне основных образовательных ресурсов [4]. Требования к содержанию, формам и методам использования сайтов становятся все более разветвленными и конкретными и связываются с учетом интересов представителей различных целевых групп. Одновременно отметим, что значимость сайтов государственных учреждений столь велика, что в настоящее время наличествует значительная и регулярно – прежде всего, в связи с постоянным развитием интернет-технологий и изменениями в социально-политической и социокультурной обстановке – обновляемая законодательная и нормативная правовая база, имеющая отношение к сай-

там государственных органов и организаций. В данном контексте необходимо упомянуть в первую очередь Закон Республики Беларусь от 10.11.2008 № 455-3 «Об информации, информатизации и защите информации»; Закон Республики Беларусь от 07.05.2021 № 99-3 «О защите персональных данных»; Закон Республики Беларусь от 05.06.2004 № 301-3 (ред. от 07.02.2023) «О государственных символах Республики Беларусь»; Указ Президента Республики Беларусь от 01.02.2010 № 60 (ред. от 14.02.2023) «О мерах по совершенствованию использования национального сегмента сети Интернет»; Указ Президента Республики Беларусь от 16.04.2013 № 196 (ред. от 22.06.2023) «О некоторых мерах по совершенствованию защиты информации»; Указ Президента Республики Беларусь от 18.09.2019 № 350 (ред. от 09.09.2022) «Об особенностях использования национального сегмента сети Интернет»; Указ Президента Республики Беларусь от 09.12.2019 г. № 449 «О совершенствовании государственного регулирования в области защиты информации»; Указ Президента Республики Беларусь от 14.02.2023 г. № 40 «О кибербезопасности»; государственный стандарт Республики Беларусь СТБ 2105-2012 «Информационные технологии. Интернет-сайты государственных органов и организаций. Требования».

В настоящее время возможно говорить об определенной типизации содержания и представления информации на сайте учреждения образования.

Следует отметить, что при первом приближении обращает на себя внимание представительская функция сайта учреждения образования. На это прямо указывают, к примеру, О. Г. Сорока, И. Н. Васильева, отмечающие: «Анализ сайтов учреждений образования республики показал, что большинство из них являются презентационными, то есть стараются побольше рассказать о себе и своей деятельности» [5, с. 1]. Информационная открытость учреждения образования выступает как условие его взаимодействия с социумом (И. А. Вальдман), интернет-представительством образовательного учреждения (М. А. Горюнова, Л. Г. Мелихова, М. Г. Мельников). Очевидно, что современные сайты учреждений общего среднего образования реализуют две основные цели: служат информационными системами для посетителей сайта и являются посредниками между участниками образовательного процесса. Со-

гласно проведенному нами экспресс-опросу, участниками которого явились 36 педагогических работников различных учреждений образования, в качестве конкретных, особенно важных для средней школы задач сайта учреждения осознаются: знакомство с нормативными правовыми документами, историей и задачами педагогического коллектива, интересными формами работы, выдающимися достижениями коллектива, советы родителям и обучающимся, сведения о контактных лицах, представление оперативной информации. Заслуживает внимания тот факт, что среди задач были названы также представление творческих и исследовательских работ учащихся. Информанты подчеркивали, что такое действие в еще большей степени демонстрирует достижения учреждения образования, оказывает мотивирующее действие на участников образовательного процесса. Положительно оценивалось и предоставление эффективного и подробного ознакомления с отдельными структурными подразделениями школы. Перечисляя вопросы, на которые следует ориентироваться при оценке программного обеспечения сайтов, опрошенные указали, в частности, на необходимость обратить внимание на то, способствует ли наполнение сайта обучению и воспитанию, результативности образовательного процесса; предлагает ли оно законным представителям учащихся контроль за их обучением; есть ли здесь качественные технические компоненты; доступно ли оно для школьников и их законных представителей и под. Была отмечена также необходимость того, чтобы образовательное программное обеспечение отвечало потребностям учителей и учащихся и предоставляло рекомендации по структурированию процесса общего среднего образования.

Таким образом, становится очевидным: 1) осознание педагогическими работниками того факта, что наличие сайта учреждения образования, несомненно, способствует созданию представления о конкретном учреждении образования; 2) наличие у педагогов типизированного представления о структурных компонентах сайта; 3) существующее у учителей понимание, что важнейшей и приоритетной для сайтов учреждений образования является их направленность на комплексное решение управленческих задач и совершенствование образовательной деятельности.

Полагая безусловным выраженное в Приложении 3 («Требования и рекомендации к официальным интернет-сайтам учреждений образования на 2023/2024 учебный год») упомянутых рекомендаций Министерства образования Республики Беларусь [4] суждение о том, что сайты отражают специфику деятельности учреждения образования, считаем правомерным отметить, что наличие в структуре школьного сайта рубрики, посвященной тому или иному направлению деятельности, свидетельствует об осознании актуальности данного направления. Это в полной мере относится к отражению на сайте деятельности методической службы.

Ранее нами отмечался тот установленный при изучении сайтов образовательных учреждений факт, что более 90 % таких сайтов имеют соответствующие рубрики, связанные с деятельностью методической службы либо отдельных компонентов ее структуры [1]. В то же время возникает резонный вопрос не только о наличии, но и о содержательной полноте отражения данного аспекта на школьном сайте.

В соответствующей литературе имеет место весьма подробное описание своего рода типового плана отражения методической деятельности учреждения образования: 1) та информация о методической работе учреждения образования, где рекомендуется отразить проблему, над которой работает школа, единую методическую тему школы, модель организации, содержание и формы методической работы в школе; 2) информация о профессиональных и методических объединениях педагогов учреждения образования (по предметам, по уровням мастерства, различным психолого-педагогическим проблемам и др. с указанием контактной информации); 3) материалы творческих отчетов учителей; анонсы и отчеты научно-методических конференций, круглых столов, семинаров, тренингов, мастер-классов и др.; 4) методические выставки; педагогические публикации для родителей – мини-лектории (текстовые и/или видеоматериалы) по актуальным педагогическим проблемам; 5) педагогическое консультирование (информация, представленная в виде ответов на наиболее актуальные вопросы) [6].

В рамках проводимого исследования с целью конкретизации особенностей отражения деятельности методической службы учреждения образования нами было посещено и проанализировано 140 сайтов учреждений общего среднего образования (по двадцать

сайтов учреждений общего среднего образования всех регионов Республики Беларусь и г. Минска). Результатом анализа явилось выявление типичных недостатков представления деятельности учреждений образования на сайтах по следующим направлениям:

1. Наличие методической цели и задач, над которыми работает педагогический коллектив в текущем учебном году. В подавляющем большинстве (73 %) посещенных сайтов такого рода цели и задачи на текущий учебный год отражены. На 21 % сайтов, однако, присутствуют цели и задачи с очевидностью устаревшие (на прошедший и более ранние учебные годы), а на 6 % сайтов цели и задачи отсутствуют вовсе.

2. Отражение на сайте структуры методической службы учреждений образования. Безусловно, унификация данной позиции не является рациональной, поскольку структура методической службы одной школы может отличаться от другой. Структура методической службы учреждения напрямую зависит от количества педагогических работников, работающих здесь, а также в немалой степени – от наличия заместителей директора по учебной и учебно-методической работе. Но все же нельзя не отметить, что на 37 % из посещенных школьных сайтов структура методической сети школы не имела, а на 19 % сайтов она не соответствовала реальной картине представленного на других страницах сайта кадрового состава школы (возможно предположить, что была проведена реорганизация учреждения образования или сокращение штатной численности заместителей директора и педагогов, однако данные изменения не были внесены в структуру методической сети учреждения образования).

3. Размещение анализа методической деятельности учреждения образования. Ежегодно, при составлении общего плана работы учреждения образования на следующий учебный год, осуществляется анализ работы педагогического коллектива в завершающемся учебном году, компонентом которого выступает анализ методической работы за истекший период, с учетом проблемных моментов которого намечаются цели и задачи методической службы на следующий учебный год. Тем не менее на 50 % сайтов учреждений образования анализ методической работы школы за прошедший учебный год отсутствует, а на пятой части сайтов (20 %) он не менялся несколько лет подряд. Более того, ознакомившись с имеющимся на сайтах

итоговым анализом годичной деятельности методической работы, возможно утверждать, что поставленные перед методической службой учреждения образования перспективные цели и задачи не связываются с итогами предшествующего этапа, а на сайтах отдельных учреждений образования они просто повторяют цели и задачи прошлого учебного года.

4. Наличие плана методической работы на учебный год. На 42 % сайтов школ он отсутствовал (выскажем допущение, что это не является свидетельством того, что такого плана нет в учреждении образования вообще). На 19 % сайтах он датировался прошлым учебным годом, и на нем не было отметок о выполнении пунктов плана.

5. Размещение на сайтах учреждений образования соответствующих нормативных правовых документов. На отдельных сайтах фиксируется очевидный недостаток такого рода информации, в особенности положения о методическом объединении и методическом совете учреждения образования. В качестве недочета полагаем возможным квалифицировать также отсутствие рекомендаций и памяток для педагогов, в частности молодых, по различным аспектам деятельности.

Учитывая полученные при анализе содержания и структуры сайтов учреждений образования данные о методической работе школ, полагаем целесообразным включить в данный раздел следующие значимые компоненты:

* Анализ методической работы за прошедший учебный год. Целью данного анализа является формирование аналитического обоснования для планирования, постановке целей и задач на будущий учебный год, для чего необходимо выявить положительные или отрицательные факторы влияния на результаты деятельности учреждения образования в текущем учебном году. Анализ может подлежать: деятельность педагогов школы в данном направлении; возникшие проблемы и пути их решения; выработка целей и задач для годового плана работы; нахождение путей совершенствования работы методической службы. В качестве материала для анализа могут выступать: данные внутришкольного контроля; результатов контрольных работ; итоговой аттестации учащихся; школьная документация. Свое отражение должна получить работа с педагогическими кадрами (повышение профессиональной компетенции, само-

образование): итоги проведения аттестации педагогов; деятельность методических объединений; результативность участия педагогов и учащихся в мероприятиях разного уровня.

* Определение цели и задач методической службы на учебный год, которые вытекают из анализа достигнутого, наличия проблем и недостатков методического обеспечения образовательного процесса, выводов и предложений по совершенствованию методической работы. На основе этого и происходит определение целей и задач методической службы на новый учебный год.

* Отражение структуры методической службы учреждения образования.

При этом необходимо принимать во внимание [5], что ведущую роль в управлении методической службой в учреждении образования как целостной системе принадлежит методическому совету, который координирует всю методическую работу учреждения и руководствуется следующими целями: достижение оперативности и гибкости методической работы; повышение квалификации педагогических работников; становление профессионально значимых качеств наставника, педагога, рост их профессионального мастерства; координация и организация методического обеспечения образовательного процесса, методической учебы педагогических кадров; исследование динамики формирования и совершенствования профессиональной компетенции педагогов; оценка их работы.

Еще одним звеном методической службы учреждения образования служат методические объединения, в которые входят учителя одной образовательной области. Методические объединения, как правило, устойчивы по составу и через разнообразные виды работы выполняют такие задачи, как достижение профессионального, творческого, культурного роста и развития учителей: освоение нового образовательного содержания, методов и технологий обучающей деятельности; организация инновационной деятельности в контексте учебной дисциплины или их цикла; формирование атмосферы индивидуальной и взаимной ответственности за итоги своего труда; анализ и оценка состояния преподавания учебной дисциплины или группы дисциплин той или иной определенной образовательной области; обобщение и систематизация перспективного педагогического опыта, его популяризация и расширенное внедрение в практику работы.

В структуру методической службы входят проблемные и творческие группы педагогов – временные формы работы педагогического коллектива, функционирующего в режиме развития. Временные проблемные группы педагогов создаются для решения определенных образовательных проблем и могут объединять в своем составе учителей одной или нескольких учебных дисциплин; временные творческие группы педагогов функционируют в целях апробации инновационных учебных программ, образовательных технологий, согласно стратегии развития образовательного учреждения.

Вместе с тем следует учитывать, что резервы структурных подразделений не всегда способны полностью обеспечивать эффективность профессионального роста и развития педагогических работников и в силу этого в методическую систему образовательных учреждений оправданно включать учителей-лидеров, обладающих позитивным опытом в реализации задач современного образования, – педагогов, которые не только будут транслировать опыт продуктивной деятельности и итоги своей инновационной работы, но и явятся организаторами инновационной деятельности по своему направлению, наставниками для молодых учителей. Таким образом, в составе методической службы возникает еще одно звено – школа прогрессивного образовательного опыта.

* План работы методической службы учреждения образования. Основанная на современных достижениях науки об образовании методическая деятельность должна быть направлена на развитие творческих способностей педагогических работников, учитывать необходимость дифференциации и индивидуализации повышения квалификации педагогических работников. План методической работы учреждения образования на учебный год составляется в соответствии с актуальными направлениями деятельности, и на его основе руководители методических объединений представляют соответствующие планы методической работы.

Важными аспектами в определении направления методической работы являются: работа с молодыми специалистами, повышение квалификации и аттестация педагогических работников, участие учащихся в различных конкурсах, внеурочная и внеклассная деятельность, республиканские олимпиады, разработка методических пособий и материалов и т. д. Годовой план методической работы может быть представлен в виде таблицы, состоящей, например, из

шести колонок: номер по порядку, мероприятие, направления работы, срок, ответственный, отметка о выполнении.

Таким образом, следует отметить, что отражение на сайте методической деятельности учреждения образования является весьма значимым для ее авторитетности и успешности и с целью большей эффективности должно ориентироваться на типизированное структурно-содержательное наполнение, обновляясь в соответствии с нормативными требованиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бровко, И. Н. Методическая служба учреждения образования : к уточнению и конкретизации объема понятия // Збірник наукових прац Академії паслядыпломнай адукацыі. Вып. 19 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2021. – С. 84–95.

2. Вальдман, И. А. Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. [Электронный ресурс] / И. А. Вальдман. – Режим доступа: <http://goo.gl/09w5re>. – Дата доступа: 14.09.2023.

3. Горюнова, М. А. Интернет-представительство образовательного учреждения [Электронный ресурс] / М. А. Горюнова, Л. Г. Мелихова, М. Г. Мельников. – СПб. : ЛОИРО, 2003. – Режим доступа: <http://goo.gl/Tdw7Tu>. – Дата доступа: 15.10.2023.

4. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании современных информационно-коммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году».

5. Смирнова, В. Л. Разработка системы школьной методической службы [Электронный ресурс] / В. Л. Смирнова. – Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/vsem_Uchitelam/prochee/razrabotka_sistemy_shkol_noi_mietodichieskoi_sluzhb.

6. Сорока, О. Г. Официальный сайт учреждения образования / О. Г. Сорока, И. Н. Васильева // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа: Университет педагогического самообразования. – 2014. – № 10. – С. 1–8.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

I. N. BROVKO,
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Management of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

SCHOOL WEBSITE AS A MEANS OF OPTIMIZING
THE ACTIVITIES OF THE METHODOLOGICAL SERVICE
OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary

The importance of the website of an educational institution is emphasized as a means of improving of methodological activities. Based on the study and analysis of sites, the typical shortcomings existing in reflecting of the methodological activities of an educational institution are described, ways of content-structural improvement of sites are proposed in order to manage this aspect of work.

Keywords: website of an educational institution, typified website structure, methodological activities, methodological service.

УДК 37.018.11

Е. Г. БУДРИК,

методист методического управления менеджмента образования,
сопровождения научной, инновационной деятельности,
выполнения информационно-аналитических, экспертных,
прогнозирующих функций в сфере образования

Государственное учреждение образования
«Гродненский областной институт развития образования»,
г. Гродно, Беларусь

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОТЦОВСТВА

В статье Е. Г. Будрик характеризует авторскую модель формирования культуры отцовства у учащихся, раскрывает ее сущность, уровни формирования культуры отцовства, условия, при которых данная модель будет эффективной на практике.

Ключевые слова: отцовство, «новые» модели отцовства, культура отцовства, модель формирования культуры отцовства.

Тенденции развития культуры отцовства в современном обществе характеризуются целым рядом проблем, связанных с обесцениванием ценностей семейной жизни, рождения и воспитания детей, а также с изменениями ценностно-нормативной культуры семьи в целом. Пристальное внимание ученых из различных областей науки (философов, культурологов, психологов, педагогов, социологов и др.) привлечено к анализу кризиса семьи и отцовства, нахождению путей решения данной проблемы, к выявлению антикризисных стратегий. Изучением феномена отцовства занимались С. П. Акутина [1; 2], Ю. В. Борисенко [3], Т. В. Гурко [6], Е. Е. Евсеенкова [8; 9], И. С. Кон [11] и другие ученые. Однако проблема отцовства является малоизученной. Во-первых, в психолого-педагогической литературе не существует единых подходов к исследованию данного феномена, не раскрыты структурные компоненты и не выявлена глубинная сущность отцовства. Во-вторых, налицо социальные практики по формированию «новых» моделей отцовства – продуктивного отцовства, вовлеченного отцовства, ответственного отцовства. Подобные стратегии, социальные технологии, практики, проекты и программы необходимы сегодня для формирования продуманной семейной политики со стороны государства, продуктивной деятель-

ности общественных организаций, образовательного процесса в учреждениях образования.

Мы констатируем, что существует объективная необходимость создания новой модели формирования культуры отцовства, что предполагает поиск стратегических направлений, в наибольшей степени адекватно соответствующих этой проблеме. В нашем понимании, здесь должен быть применен концептуальный подход, ориентирующий социальные институты на:

- формирование психологической установки на воспитание ребенка;
- формирование компетентности, развитие умений и навыков, применяемых на практике;
- ценностное осознание семейных и смысловых ценностей;
- знание и использование институциональных воспитательных практик;
- приближение (достижение) к развитому уровню культуры отцовства;
- координация работы учреждений образования в интеграции усилий педагогов, отцов и учащихся, намеченных на формирование культуры отцовства.

Опираясь на идеи С. П. Акутиной [1; 2], Ю. В. Борисенко [3], Э. Галински [5], Ю. В. Евсеевской [8; 9], О. А. Карабановой [10], Р. В. Овчаровой [12], С. И. Радченко [13] и др., мы разработали авторскую модель формирования культуры отцовства.

Таблица 1. Модель формирования культуры отцовства



Составляющая целеполагания является первой в нашей модели. Она включает цель и задачи формирования культуры отцовства. Цель определена подготовкой учащихся 8–11 классов, готовых к сотрудничеству с коллективом учреждений общего среднего образования, к отцовству и представляет собой формирование культуры отцовства. В составляющую целеполагания мы отнесли ряд задач, которые направлены на развитие личности самих учащихся. А именно:

- организовать практическую деятельность в форме Школы будущих отцов;
- обеспечить развитие внутренних психологических установок учащихся на рождение ребенка (мотивация) через организацию практической деятельности в Школе будущих отцов;
- включить в программу Школы будущих отцов вопросы отцовского воспитания;
- включить в деятельность Школы будущих отцов формирование умений и навыков по вопросам воспитания ребенка.

Концептуальная составляющая модели формирования культуры отцовства включает подходы (системный, деятельностный, личностный, культурологический, аксиологический), принципы (научности, природосообразности, культуросообразности, принцип связи с жизнью, открытости, вариативности и самообразования) и механизмы (внутренние (психологические механизмы, мотивационно-потребностная сфера и др.) и внешние (социологические и психолого-педагогические, социальная микросреда, условия семейного воспитания и др.)) реализации отцовства.

Системный подход предоставляет возможность найти общие особенности и качественные свойства обособленных элементов, которые являются целой системой. Главной характеристикой педагогических процессов и явлений является системность. Системный подход позволяет разрабатывать стройную систему теории воспитания и теории обучения, охарактеризовать все его основные элементы (цель, содержание, средства, методы).

Под деятельностным подходом понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Деятельность – это

основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Перед педагогом стоит задача организовать деятельность учащихся с позиции субъекта познания труда и общения. Этот процесс предполагает осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организацию, оценку результатов и самоанализ.

Личностный подход рассматривает личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры и не допускает сведение личности к натуре. Личность воспринимается как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Педагогу необходимо создать условия для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

Основное положение культурологического подхода – культуросообразное развитие человека как личности, как субъекта культуры.

Аксиологический подход в педагогике – это инструмент, являющийся связующим звеном между познавательным и практическим подходами, устанавливающий взаимосвязи между ценностями, социальными и культурными факторами и личностью. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания, обучения и образования в целом. Здесь личность рассматривается как наивысшая ценность общества. Предлагаемый подход дает возможность изучать, с одной стороны, явления с точки зрения удовлетворения ими потребностей человека, а с другой – решать задачи гуманистической педагогики [14].

В основу построения модели формирования культуры отцовства положены следующие принципы:

1. Принцип научности. В рамках данного принципа педагог, используя достижения педагогической, психологической и др. наук, выбирает оптимальные формы и методы работы с опорой на психологические половозрастные особенности учащихся. Проведенная работа позволяет сделать рефлексию и спрогнозировать результат деятельности.

2. Принцип природосообразности. В процессе обучения педагог выстраивает свою деятельность на основе психофизиологических особенностей учащихся и их индивидуальных задатков с учетом современных социальных и информационных явлений нынешнего общества.

3. Принцип культуросообразности. Еще А. Дистервег [7] выделял различные «ступени» и «состояния» культуры. Для того чтобы

добиться положительных результатов, необходимо действовать адекватно требованиям соответствующей «ступени и времени», т. е. действовать культуросообразно. Если осуществляемая деятельность не отвечает требованиям современности, не учитывает реальные условия, достижение результатов ставится под сомнение. Конкретно-исторический тип организации культуры зависит от ведущих типов деятельности и от способов передачи их культурных образцов. В программе обучающий процесс строится с технологическим типом культуры.

4. Принцип связи с жизнью. Результат педагогической деятельности зависит не только от особенностей экономических, экологических и социальных условий жизни учащихся, но и от социально-экономических условий развития современного социума, в котором проживают учащиеся.

5. Принцип открытости. Создание социально-педагогических и социокультурных, образовательно-культурных комплексов строится на основе сочетания различных моделей воспитания и оптимального сочетания различных воспитательных моделей с опытом личности.

6. Принцип вариативности. Данный принцип позволяет организовать педагогическую деятельность в соответствии с интересами и возможностями субъектов деятельности, учитывая меняющиеся обстоятельства развития общества в целом, и жизни учащихся в частности.

7. Принцип самообразования. Результатом образования выступает человек, сам себя формирующий. И в этом смысле образование – это всегда самообразование, т. е. в каждом конкретном случае возможность для индивида раскрытия его сущностных сил. Эта возможность реализуется человеком, прежде всего, в поисках смысла своего существования.

В качестве механизмов реализации отцовства выступают внутренние (внутренние психологические механизмы, мотивационно-потребностная сфера, личностные качества и др.) и внешние (социокультурные и психолого-педагогические аспекты, социальная микросреда, условия семейного воспитания и др.) факторы. Внешние факторы не играют роли фатально действующего фактора, они преломляются и присваиваются через внутренние.

К третьему компоненту составляющей модели мы относим организационную составляющую, которая рассматривается как единство теоретических (содержательных) и процессуальных аспектов модели формирования культуры отцовства. Это обусловило развитие представлений о формировании культуры отцовства и процессе ее становления, а также выделение критериев и уровней формирования культуры отцовства, которые представляют собой оценочную составляющую модели. Критерии формирования культуры отцовства можно определить как возможность и готовность к профессиональной педагогической деятельности в сфере образования. К основным критериям формирования культуры отцовства мы относим: установку на воспитание ребенка; формирование компетентности, развитие умений и навыков, применяемых на практике; ценностное осознание семейных и смысложизненных ценностей; знание и использование институциональных практик, приближение к развитому уровню культуры отцовства или достижение его учащимися.

Четвертой составляющей модели формирования культуры отцовства мы определили оценочную, целью которой является оценка эффективности модели формирования культуры отцовства. При разработке модели развития культуры отцовства мы не могли не учесть аспект выделения критериев и уровней формирования, которые представляют собой оценочную составляющую модели. Критерии формирования культуры отцовства можно определить как возможность и готовность к профессиональной педагогической деятельности в сфере образования. К основным критериям формирования культуры отцовства мы относим: повышение престижа отцовства в социуме, осведомленность учащихся в вопросе культуры отцовства, принятие учащимися позиции активного участия в воспитании, создание в учреждениях образования дисциплин или мероприятий по вопросам формирования культуры отцовства, и, как результат, формирование культуры отцовства на развитом уровне.

На основе анализа результатов изучения научной литературы по проблеме отцовства [1; 2; 3; 6; 8; 9; 10; 11; 12], а также результатов собственного диссертационного исследования нами было выделено 3 уровня формирования культуры отцовства.

Таблица 2. Уровни формирования культуры отцовства и их содержательная характеристика

Компоненты		Уровни		
		Развитый	Допустимый	Недопустимый
Внутренний	Мотивация	Установка на воспитание ребенка	Фрагментарное воспитание ребенка	Нет установки на воспитание ребенка
	Компетентность	Высокий уровень	Фрагментарные, поверхностные знания	Низкий уровень или отсутствие
	Умения, применяемые на практике	Сформированы	Недостаточная сформированность умений	Владение на обыденном уровне или отсутствие
	Навыки по применению знаний	Применяемы на практике	Фрагментарное применение на практике	Отсутствие навыков
	Ценности	Осознание семейных и смысложизненных ценностей	Частичное осознание семейных и смысложизненных ценностей	Неосознание семейных и смысложизненных ценностей
Внешний	Институциональные практики	Знание и использование институциональных практик	Знание и неиспользование институциональных практик	Незнание и неиспользование институциональных практик
	Поддержка (со стороны супруги)	Активная поддержка	Поддержка лишь по некоторым аспектам	Поддержка отсутствует

На *развитом уровне*, по нашему мнению, культура отцовства будет характеризоваться следующими базовыми составляющими:

- а) пробужденный инстинкт отцовского поведения;
- б) осознание будущими отцами семенных и смысложизненных ценностей;
- в) понимание отцовской роли как способа творческой самореализации и служения каждому целому, отцовские чувства любви, жертвенности и принятия каждого ребенка;
- г) адекватная позиция по отношению к нуждам и особенностям поведения детей, отцовская ответственность и компетентность;

д) активная педагогическая и культуротворческая позиция юношей-будущих отцов, деятельный подход к освоению и передаче отцом ребенку «текстов» культуры.

Допустимый уровень культуры отцовства характеризуется поверхностными знаниями в области воспитания детей и, как следствие, фрагментарным применением этих знаний на практике, недостаточной сформированностью умений, применяемых на практике, частичным осознанием семейных и смысловых ценностей, лишь фрагментарным воспитанием ребенка, поддержкой со стороны жены только по некоторым аспектам воспитания. На данном уровне отец обладает знаниями в области существующих институционных практик, но их не использует.

На *недопустимом уровне* рождение детей у мужчины связано с материальными (пособие на рождение ребенка, материнский или семейный капитал и т. п.), психологическими (реализация через ребенка своих желаний, достижений и т. п.) или социальными (в социуме принято, что семья должна иметь ребенка) причинами, но не с мотивом установки на воспитание детей. Недопустимый уровень – это отсутствие компетентности отца в вопросах воспитания детей, владение умениями на обыденном уровне, отсутствие навыков по применению своих знаний по воспитанию детей, неосознание семейных и смысловых ценностей. На данном уровне отцы не используют институциональные практики в аспекте семейного воспитания детей в силу незнания о их существовании. Отсутствие поддержки отца со стороны жены – также признак недопустимого уровня культуры отцовства.

Теоретические представления об отцовстве формируются в социуме с начала жизни мужчины, затем изменяются, преломляясь через собственный опыт, изменения самосознания, самооценки и образов Я. В связи с этим необходимо создать социально-педагогические условия формирования культуры отцовства у учащихся-будущих отцов 8–11 классов учреждения общего среднего образования.

Таким образом, опираясь на выводы исследователей С. П. Акутиной [1; 2], Ю. В. Борисенко [3], Ю. В. Евсеенковой [8; 9], И. С. Кона [11] и др., а также на основе результатов диссертационного исследования и исследования, проведенного на базе учреждений общего среднего образования, мы определили условия, необходимые

для формирования культуры отцовства у учащихся-будущих отцов учреждения общего среднего образования, для формирования культуры отцовства на развитом уровне. При определении данных условий мы опирались на сущность культуры отцовства [4], модель и уровни ее формирования. Под условиями понимается смоделированная совокупность организационно-методических и педагогических процедур, обеспечивающих оптимальное протекание процесса формирования культуры отцовства в соответствии с поставленными целью и задачами. Все условия рассматриваются нами как необходимое основание для реализации модели формирования культуры отцовства у учащихся учреждений образования. К условиям формирования культуры отцовства у учащихся учреждений образования отнесем следующие:

- ценностно-смысловые условия;
- средовые условия;
- деятельностные условия.

Раскроем подробнее специфику реализации условий по формированию культуры отцовства у учащихся учреждений образования.

Таблица 3. Условия формирования культуры отцовства

<i>Условия</i>		
<i>Ценностно-смысловые</i>	<i>Средовые</i>	<i>Деятельностные</i>
– осознанность нравственных норм, формирование нравственного сознания, поведения и активизация деятельности в сфере семейных отношений; – актуализация смысловых жизненных доминант и идеалов; – позитивное отношение к партнеру и другим членам семьи; – ролевое взаимодействие между членами семьи (соответствие исполнению ролей ожиданиям, четкость ролевой регламентации);	– представления социума об отцовстве; – опыт семьи; – семейные традиции и устои; – собственный опыт в имеющейся семье; – политика государства в отношении феномена культуры отцовства	– активное включение учащихся в воспитательно-образовательную деятельность по формированию культуры отцовства; – просвещение учащихся в вопросах семейного воспитания; – погружение в среду образовательного процесса посредством различных мероприятий, тренингов и т. п.; – формирование умений и навыков в области отцовского воспитания; – расширение сферы взаимодействия педагога

Окончание табл. 3

<i>Условия</i>		
<i>Ценностно-смысловые</i>	<i>Средовые</i>	<i>Деятельностные</i>
– взаимодействие (общность хозяйственных обязанностей, степень взаимодействия по достижению семейных целей, эффективность решения межличностных проблем); – самоосознание и самооценка Я-образа; – эмпатийность		(классного руководителя) с учащимися по вопросам семейного воспитания; – взаимодействие и взаимопонимание педагога и учащихся

1. Ценностно-смысловые условия, включающие осознание ценностных норм жизни; формирование нравственного сознания, поведения и деятельности у учащихся в сфере семейных отношений; актуализацию смысловых доминант и идеалов; развитие и формирование позитивного отношения к партнеру и другим членам семьи. Необходимым же условием в данной группе является и ролевое взаимодействие между членами семьи, а также их взаимодействие.

2. Средовые условия влияют на формирование культуры отцовства у учащихся посредством общего представления и отношения социума к феномену отцовства. Социум не только предъявляет определенные требования к возрастному, экономическому, профессиональному, социальному статусу отца, но и регламентирует поведение человека, обладающего определенным статусом в системе социальных ролей. Ведь социум диктует и выстраивает правила, по которым живет большинство. Нельзя исключать и опыт пророков и родителей. От их традиций и устоев зависит формирование культуры отцовства у подрастающего поколения. Личный опыт старшеклассников в имеющейся семье, их роль, обязанности, взаимоотношения в семье и т. п. также относятся к средовым условиям формирования культуры отцовства. Политика государства (игнорирующая или поддерживающая) в целом касательно феномена культуры отцовства является неотъемлемым средовым условием формирования культуры отцовства.

3. Деятельностные условия формирования культуры отцовства у учащихся характеризуются активным включением учащихся в воспитательно-образовательную деятельность; просвещением учащихся в вопросах семейного воспитания; полным погружением учащихся в образовательный процесс через различные практики, мероприятия, тренинги и т. п.; формированием умений и навыков, необходимых будущим отцам для ухода за ребенком, а также слаженной работой педагога и учащихся по формированию культуры отцовства через их взаимодействие и взаимопонимания.

Таким образом, формирование культуры отцовства является сложным многоступенчатым процессом, на который влияют различные факторы, в том числе социальные, семейные и личностные. Отсутствие теоретической подготовки к отцовству способствует возникновению тревожности у будущих отцов. Однако на формирование представлений об отцовстве оказывает влияние не только семейная ситуация. Модель формирования культуры отцовства у учащихся представляет собой совокупность целеполагающей, организационной и оценочной составляющих. Формирование культуры отцовства проходит три уровня развития: недопустимый, допустимый и развитый. Для достижения развитого уровня необходимо соблюдение ценностно-смысловых (осознанность нравственных норм, формирование нравственного сознания, поведения и деятельности в сфере семейных отношений; актуализация смысложизненных доминант и идеалов; взаимодействие; самосознание и самооценка Я-образа; эмпатийность и т. п.), средовых (представления социума об отцовстве; опыт семьи; семейные традиции и устои; собственный опыт в имеющейся семье; политика государства в отношении феномена культуры отцовства и т. п.) и деятельностных (активное включение учащихся в воспитательную деятельность по формированию культуры отцовства; просвещение учащихся в вопросах семейного воспитания; формирование умений и навыков в области отцовского воспитания; расширение сферы взаимодействия педагога (классного руководителя) с учащимися по вопросам семейного воспитания; взаимодействие и взаимопонимание педагога и учащихся и т. п.) условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акутина, С. П. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей старшеклассников / С. П. Акутина // Образование и о-во. – 2009. – № 1 (54). – С. 35–38.
2. Акутина, С. П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив [Электронный ресурс] / С. П. Акутина // Изв. высш. учеб. заведений Поволж. регион. Гуманитар. науки. – 2009. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osoznannogo-roditelstva-u-starsheklassnikov-kak-duhovno-nravstvenny-imperativ>. – Дата доступа: 23.09.2023.
3. Борисенко, Ю. В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Борисенко. – Кемерово, 2018. – 538 л.
4. Будрик, Е. Г. Культура отцовства: структура понятия и его сущность / Е. Г. Будрик // Вестн. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 58–66.
5. Галински, Э. Я сам! Или как мотивировать ребенка на успех / Э. Галински ; пер. с англ. А. Степановой. – М. : Эксмо, 2010. – 448 с.
6. Гурко, Т. А. Трансформация института родительства в постсоветской России : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Т. А. Гурко. – М., 2008. – 342 л.
7. Дистервег, Адольф [Электронный ресурс] // Википедия. Сводная энциклопедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистервег,_Адольф. – Дата доступа: 23.09.2023.
8. Евсеенкова, Ю. В. Роль отца в современной семье / Ю. В. Евсеенкова // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы Всерос. науч. конф., М., 14–16 окт. 2003 г. : в 3 ч. / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; отв. ред. О. А. Карабанова. – М., 2003. – С. 110–116.
9. Евсеенкова, Ю. В. Система отношений в диаде «отец – ребенок» как фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30–48.
10. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.

11. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – М. : Время, 2009. – 496 с.
12. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Москов. психол.-соц. ин-т, 2006. – 496 с.
13. Радченко, С. И. Стратегические направления формирования культуры отцовства в социальной среде [Электронный ресурс] / С. И. Радченко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-napravleniya-formirovaniya-kultury-ottovstva-v-sotsialnoy-srede>. – Дата доступа: 23.09.2023.
14. Студопедия. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.ru/14_55495_aksiologicheskijpodhod-v-izuchenii-pedagogicheskikh-yavleniy.html. – Дата доступа: 23.09.2023.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

E. G. BUDRIK,

Methodologist of the Methodological Department of Management
of Education, Support of Scientific and Innovative Activities,
Performance of information-analytical, expert,
forecasting Functions in the Field of Education

State Education Institution

«Grodno Regional Institute for Educational Development»,
Grodno, Belarus

MODEL OF FATHERHOOD CULTURE FORMATION

Summary

In the article, E. G. Budrik characterizes the author's model of the formation of fatherhood culture among students, reveals its essence, the levels of formation of fatherhood culture, and the conditions under which the model of the formation of fatherhood culture will be effective in practice.

Keywords: fatherhood, «new» models of fatherhood, fatherhood culture, model of the formation of fatherhood culture.

УДК 159.9

А. Н. ВИКТОРОВИЧ,

аспирант кафедры кадровой политики и психологии управления

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,

г. Минск, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИГРАФОЛОВОГ

В статье автор проводит анализ пилотного исследования, посвященного изучению психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности полиграфологов.

Ключевые слова: полиграф, полиграфолог, деятельность, профессиональная эффективность, детерминанты профессиональной эффективности.

В настоящее время опросы с использованием полиграфа прочно вошли в деятельность правоохранительных органов Республики Беларусь. Специальные психофизиологические исследования с применением полиграфа (далее – СПФИ) широко проводят как при раскрытии, расследовании преступлений, так и для решения различных кадровых вопросов. Учитывая высокую востребованность в проведении СПФИ, эффективное применение полиграфа в первую очередь зависит от специалиста-полиграфолога. Актуальным является вопрос выявления психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности полиграфологов.

Первоначально эффективность труда рассматривалась как важнейший экономический показатель, характеризующий результативность трудовой деятельности людей, который выражается в достижении наибольшего эффекта при минимальных затратах труда [3]. Однако в данном понятии кроме экономической составляющей присутствует и психологический фактор. «Эффективность достигается благодаря работе людей, поэтому при описании процессов управления эффективностью целесообразно сосредоточиться на том, как улучшить результаты индивидуальной и групповой работы посредством планирования личной эффективности и развития» [8, с. 235]. По нашему мнению, уместно говорить об эффективности сотрудника.

Эффективность, как психологический феномен, привлекает внимание многих исследователей. Различные аспекты эффективности труда изучали Л. А. Буцык, Д. М. Зиновьев, Е. В. Дворцова, Е. А. Родионова и другие. В большинстве исследований эффективность сотрудника приравнивается к его производительности. Производительность труда измеряется количеством продукции, произведенной работником за определенное время, или количеством времени, затраченным на производство единицы продукции. А. К. Маркова при оценке эффективности труда сотрудника различает объективные и субъективные показатели. К объективным показателям относятся:

- производительность (количество продукции, выпущенное в единицу времени);
- трудоемкость (время, затрачиваемое на единицу продукции);
- качество;
- надежность.

К субъективным показателям эффективности относят:

- заинтересованность человека в труде;
- удовлетворенность трудом;
- социальный статус, достигнутый человеком в труде;
- уровень притязаний;
- самооценку;
- психологическую цену труда (величину психических и физиологических усилий);
- степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих получение нужного результата [5].

Субъективные показатели эффективности сотрудника выражаются в объективных показателях его труда: чем выше у человека заинтересованность в труде, чем больше его удовлетворенность трудом, удовлетворенность социальным статусом в труде, тем ниже психологическая цена труда, в результате чего повышается производительность сотрудника. В рамках данной работы эффективность профессиональной деятельности полиграфолога мы оценивали по количеству опросов, проведенных конкретным специалистом. В качестве критериев эффективности профессиональной деятельности использовали:

- результативность (количество опросов, проведенных специалистом за отчетный период – 1 год);

- работоспособность (возможность выполнять работу на высоком уровне в течение рабочего дня);
- надежность (качество проведенных опросов);
- трудоемкость (время, затрачиваемое специалистом на проведение опроса).

Для оценки эффективности специалистов использовали экспертное интервью, где экспертами выступали руководители структурных подразделений полиграфологов.

Цель пилотного исследования – выявление психологических детерминант эффективности деятельности полиграфологов.

Для пилотного исследования обследовали 20 % полиграфологов из генеральной выборки. Стаж работы с полиграфом каждого специалиста превышает 10 лет.

Исследование психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности полиграфологов проводили с помощью психодиагностических методик:

- «Краткий ориентировочный тест» В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика [2, с. 76–87];
- методика «Фигуры Готтшальдта» [10];
- опросник типологии личности Майерс-Бриггс [9];
- опросник «Стили мышления» А. Алексеева, Л. Громовой [1];
- «Мотивационный профиль в работе» Ф. Герцберга [6];
- методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной [7];
- методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко [4].

По результатам профессиональной деятельности выборку полиграфологов разделили на две группы:

- 1) с высоким уровнем эффективности профессиональной деятельности (66 %),
- 2) со сниженным уровнем эффективности (34 %).

Мы предположили, что одной из психологических детерминант эффективности полиграфологов является общий уровень интеллектуальных способностей, для диагностики которого использовали краткий ориентировочный (отборочный) тест В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика. По результатам проведенного тестирования уровень общих умственных способностей во всей профессиональной выборке – выше среднего (25 баллов) и высокий (44 балла), что

вполне согласуется с требованиями профессии, так как все исследуемые имеют высшее образование, прошли профессиональную переподготовку на право проведения опросов с использованием полиграфа, проходили кадровый отбор перед назначением на должность. На основании вышесказанного можно сделать промежуточный вывод о том, что для полиграфологов обязательным требованием является уровень интеллектуальных способностей выше среднего.

Также мы предположили, что профессиональная эффективность полиграфологов зависит от индивидуальных различий в познавательной деятельности, так как полиграфолог при принятии решения о результатах опроса должен ориентироваться на имеющиеся у него знания и профессиональный опыт, игнорировать внешние ориентиры. Для определения такой психологической детерминанты эффективности, как полнезависимость/полезависимость, использовали методику включенных фигур Готтшальдта.

Полученные результаты (табл. 1) указывают, что в группе с высоким уровнем эффективности сотрудников средний балл выше порогового значения в 2,5 балла, в то же время в группе с низкой эффективностью средний балл ниже. На основании этого можно утверждать: полнезависимость детерминирует профессиональную эффективность специалистов полиграфа, что вполне согласуется с требованиями профессии.

Таблица 1. Средние значения показателей по методике «Фигуры Готтшальдта» в группах полиграфологов, балл

Показатель	Уровень профессиональной эффективности	
	Высокий (1)	Низкий (2)
Полнезависимый (> 2,5)	2,8	
Полезависимый (< 2,5)		2,2

Далее рассмотрим в качестве детерминанты профессиональной эффективности стиль мышления специалистов. Для определения предпочитаемого стиля мышления использовали опросник, разработанный Р. Брэмсоном и А. Харрисоном в адаптации А. А. Алексеева.

Анализ полученных результатов (табл. 2) свидетельствуют о том, что все представители исследуемой выборки предпочитают

аналитический стиль мышления. Участники первой группы отдают сильное/очень сильное предпочтение аналитическому стилю мышления, в то время как во второй группе – умеренное предпочтение данному стилю. В обеих группах наблюдается игнорирование синтетического и идеалистического мышления. По количеству набранных баллов в обеих группах прагматический и реалистический стили мышления исключили из рассмотрения. На основании изложенного можно сделать вывод о том, что для полиграфолога более предпочитаемым стилем мышления является аналитический с игнорированием синтетического и идеалистического стилей.

Таблица 2. Предпочитаемые стили мышления в группах полиграфологов, балл

Стиль мышления	Уровень профессиональной эффективности	
	Высокий (1)	Низкий (2)
Синтетический	38–42	43–45
Идеалистический	45–49	44–51
Прагматический	52–56	52–56
Аналитический	67–74	63–65
Реалистический	54–56	53–59

В качестве следующей детерминанты рассмотрим тип личности. Тип личности определяли методикой, разработанной Майерс-Бригс. Согласно полученным результатам (табл. 3), у эффективных специалистов чаще всего встречается экстраверсия (так как необходимо работать с людьми), на втором месте стоит сенсорика (в работе полиграфолога необходима конкретика), на третьем – реальный опыт (все внимание сосредоточено на опросе), а далее – логическое принятие решения на основе анализа полученных в ходе опроса полиграмм и рациональность, т. е. организованность, нацеленность на результат. В то же время их менее эффективные коллеги в большинстве своем являются интровертами (возможные проблемы в общении с опрашиваемым лицом), при принятии решений ориентируются на собственный опыт (сенсорика, ощущение), что мешает объективному анализу полиграмм, им свойственна иррациональность в принятии решений, и они часто сомневаются в правильности принятого решения (восприятие).

Таблица 3. Тип личности полиграфологов

Показатели	Уровень профессиональной эффективности	
	Высокий (1)	Низкий (2)
Тип энергии и фокус внимания	Е (экстраверсия)	И (интроверсия)
Тип мышления и способ получения информации	S (сенсорика, ощущение)	S (сенсорика, ощущение)
Принятие решений	T (мышление)	F (чувство)
Стиль поведения и жизни	J (суждение)	P (восприятие)

Исходя из полученных результатов, можно определить более эффективный тип личности полиграфолога как ESTJ: экстраверт, сенсорик, логик, рационал – работоспособный сотрудник, который объективно воспринимает окружающую действительность, склонен планировать свою деятельность и доводить до конца начатые дела, что напрямую коррелируется с детерминантой типа мышления (склонность к аналитическому мышлению), а также с полнезависимостью.

Следующей важной детерминантой эффективности профессиональной деятельности является мотивация в работе. Указанную детерминанту мы изучали при помощи методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребительской сфере» Р. Ф. Потемкиной, а также адаптированного теста Ф. Герцберга «Гигиенические и мотивационные факторы». С помощью методики Р. Ф. Потемкиной мы выявили степень выраженности социально-психологических установок «свобода – власть», «труд – деньги». При помощи теста Ф. Герцберга выяснили влияние материальных и нематериальных факторов на мотивацию полиграфологов.

Согласно полученным результатам (табл. 4), гигиенические и мотивационные факторы средне выражены в обеих группах, что говорит о гармоничной организации работы и присутствии мотиваторов у сотрудников. Среди гигиенических преобладают финансовые мотивы, на втором месте – признание, затем – отношение с руководством, в заключение – сотрудничество в коллективе. Выраженность гигиенических факторов говорит об удовлетворенности сотрудников условиями труда, организацией работы и материальным обеспечением. В мотивационных факторах в первой группе наибольшую роль играет карьера, на втором месте – личные достижения. В то же время во второй группе сотрудников наоборот в первую очередь – ориентация на личные достижения, а затем – карьера. Важную роль

в обеих группах играет содержание выполняемой работы, мотив «ответственность работы» занимает последнее место в мотивации, однако он также является средне выраженным.

Таблица 4. Мотивационный профиль полиграфологов

Факторы	Уровень профессиональной эффективности	
	Высокий (1)	Низкий (2)
Гигиенические:	71	65
Финансовые мотивы (А)	23	22
Признание (Б)	18	15
Отношение с руководством (Г)	17	14
Сотрудничество в коллективе (З)	13	14
Мотивационные:	66	70
Ответственность (В)	12	14
Карьера (Д)	20	19
Достижения (Е)	17	20
Содержание работы (Ж)	16	17

Для выявления мотивов, побуждающих выполнять работу, а также степени мотивации мы использовали методику диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. В целом результаты в баллах (табл. 5) в первой и второй группах схожи: в обеих группах преобладает ориентация на альтруизм, свободу, низкая ориентация на власть и деньги. В то же время в группе с высоким уровнем профессиональной эффективности в работе чаще встречаются лица, ориентирующиеся на достижение результата, в то время как в группе с низкой эффективностью – на сам рабочий процесс.

Таблица 5. Социально-психологические установки полиграфологов в баллах

Ориентация	Уровень профессиональной эффективности	
	Высокий (1)	Низкий (2)
Процесс	5	5
Результат	7	3
Альтруизм	6	6
Эгоизм	2	1
Труд	4	2
Свобода	7	7
Власть	2	2
Деньги	2	3

Далее в качестве отрицательной детерминанты эффективности рассмотрим профессиональное выгорание сотрудников. Для определения профессионального выгорания мы использовали методику диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

Полученные результаты (табл. 6) свидетельствуют о том, что в целом представители всей выборки устойчивы к формированию психологического выгорания. Такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и психовегетативные нарушения не превышают порогового значения 9 баллов и оцениваются как несложившиеся симптомы в обеих группах. В то же время в группе с низким уровнем профессиональной эффективности встречаются симптомы «неадекватное избирательное реагирование» и «редукция профессиональных обязанностей», складывающиеся симптомы – «эмоционально-нравственная дезориентация» и «расширение сферы экономии эмоций». Для представителей первой группы характерны складывающиеся показатели «неадекватное избирательное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация» и отсутствие редукции профессиональных обязанностей.

Таблица 6. Эмоциональное выгорание полиграфологов

Симптомы	Уровень профессиональной эффективности	
	Высокий (1)	Низкий (2)
Напряжение:	1	14
Переживание психотравмирующих ситуаций	1	3
Неудовлетворенность собой	1	3
«Загнанность в клетку»	0	0
Тревога и депрессия	0	8
Резистенция:	25	58
Неадекватное избирательное реагирование	11	16
Эмоционально-нравственная дезориентация	11	13
Расширение сферы экономии эмоций	2	13
Редукция профессиональных обязанностей	1	16
Истощение:	9	32
Эмоциональный дефицит	0	9
Эмоциональная отстраненность	3	9
Деперсонализация	4	9
Психосоматические и психовегетативные нарушения	2	5

По результатам пилотного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для обеих групп специалистов характерны: уровень умственных способностей выше среднего, предпочтение аналитического стиля мышления, игнорирование синтетического и аналитического стилей мышлений.

2. Эффективные полиграфологи полнезависимы, в принятии решений ориентируются на имеющиеся знания и профессиональный опыт.

3. Тип личности эффективного специалиста мы определили как экстраверта, сенсорика, логика, рационала.

4. В мотивационной сфере эффективный сотрудник ориентируется на альтруизм, свободу, достижение результата.

5. Респонденты группы с низким уровнем эффективности продемонстрировали большую склонность к профессиональному выгоранию, у них сформировались следующие симптомы: неадекватное избирательное реагирование, редукция профессиональных обязанностей.

Пилотное исследование показало направление проведения исследования всей генеральной выборки полиграфологов. Данные, полученные при исследовании, могут быть использованы при рассмотрении проблематики эффективности в психологии труда, организационной психологии, а также иметь прикладное значение, выявленные детерминанты позволят повысить эффективность профессиональной деятельности полиграфологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, А. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб. : Экономич. шк., 1993. – 350 с.
2. Бендюков, М. А. Ступени карьеры: азбука профориентации / М. А. Бендюков, И. Л. Соломин. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.
3. Большой экономический словарь : 25000 терминов / авт. и сост.: А. Н. Азрилиян [и др.] ; под ред. А. Н. Азрилияна. – Изд. 6-е, доп. – М. : Ин-т новой экономики, 2004. – 1376 с.

4. Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2008. – 416 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Мескон, М. Х. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Х. Мескон, Ф. Хедоури. – 3-е изд.: – М. : И. Д. Вильямс, 2007. – 254 с.
7. Райгородский, Д. Я. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
8. Стоу, Б. М. Антология организационной психологии / Б. М. Стоу. – М. : Вершина, 2005. – 701 с.
9. Шалаева, Т. И. Использование типологического опросника Маейрс-Бригс в практике работников службы занятости : метод. пособие / Т. И. Шалаева. – Саратов : ПМУЦ, 2012. – 49 с.
10. Belykh, T. Field Dependence / Field independence as a factor of financial decision making with varying degrees of risk among students / T. Belykh, E. M. Zinchenko // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2020. – Vol. 8, № S. – P. 113–120.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

A. N. VIKTOROVICH,
Postgraduate Student of the Department
of Personnel Policy and Psychology of Management
Academy of Public Administration
under the President of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF POLYGRAPHOLOGISTS

Summary

In the article the author analyzes a pilot study dedicated to the studying of psychological determinants of effectiveness of professional activity of polygraphologists.

Keywords: polygraph, polygraphologist, professional activity, effectiveness of activity, determinants of effectiveness of professional activity.

УДК 37.017.4

Д. С. ВОРОНЮК,

соискатель кафедры психологии, содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

ПРИОРИТЕТЫ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье автор акцентирует внимание на современной молодежи как активном участнике трансформаций, происходящих в информационном обществе. Уточняются вопросы, связанные с приоритетами воспитания в условиях активного вовлечения молодежи в средства сетевых коммуникаций, обмена информации посредством сети Интернет, а также обосновывается актуальность идеологии и традиционных ценностей как жизненно необходимых констант в воспитании молодежи в современной Республике Беларусь.

Ключевые слова: информационное общество, молодежь, приоритеты воспитания, идеология, традиционные ценности, патриотизм, социальные медиа.

Современный социум играет большую роль в формировании ценностных ориентаций и гражданской позиции молодежи, от которых во многом зависит перспектива социально-экономического и научно-технического развития стран, равно как и отдельных регионов мира. И сегодня традиционные ценности (ценностный ряд) молодежи как особого субъекта общественных отношений находится под непосредственным влиянием как внутренних, так и внешних геополитических процессов, происходящих в информационном обществе, где существует угроза серьезного кризиса современного человека. Противоречивая динамика экономических, политических и социальных процессов, как правило, сегодня дополняется интенсивным развитием разноформатных коммуникаций, что существенно изменяет характер и содержание жизнедеятельности молодежи как наиболее мобильной части информационного общества, которая находится в условиях «... реконструкции политической системы, социально-экономических и морально-этических изменений» [1, с. 16].

Теоретическо-методологические подходы современных исследователей во многом апеллируют к социально-психологическим и половозрастным особенностям различных категорий молодежи, что явилось одной из причин использования молодого поколения для проведения радикальных изменений в информационном обществе. Кроме того, во многом современные события с массовым выступлением молодых людей происходили и происходят под воздействием информационных технологий, трансформирующих ценностно-смысловую экзистенцию личности.

В эпоху гибридных войн и масштабной цифровизации «... на смену глобализации приходит региональный эгоизм с элементами протекционизма», и Беларусь сегодня находится в новом перестроенном мире [2, с. 6], реализация потребностей и интересов человека, общества и государства в процессе коммуникации и социальной активности все больше сосредоточивается в сети Интернет.

Возрастные границы вовлечения населения в активных пользователей электронных социальных средств сетевых коммуникаций (социальных медиа) ежегодно изменяются. Движение верхних границ происходит медленнее и обусловлено реализацией различных государственных программ по оказанию помощи пенсионерам в освоении цифровых средств коммуникации. Изменение нижних границ, или же омоложение пользовательской среды интернет-ресурсами, происходит сегодня намного быстрее, чем несколько лет назад.

Современная молодежь, как правило, активно использует современные социальные медиа как средства общения и досуга, чему способствуют родители, родственники, сверстники, общество. И в этой связи перед национальной системой образования стоят задачи по корректировке и разработке обновленных программ, способствующих сохранению традиционных ценностей, воспитанию молодого поколения, при том что становление и развитие институтов образования «... есть продукт культурно-исторической эволюции» [3, с. 45].

Активное развитие медиакommunikации на современных условиях обозначили деструктивный характер воздействия на молодое поколение посредством использования социальных медиа (в основном TikTok, Instagram, YouTube), что является одним из главных информационных вызовов для существующей системы образования и воспитания в Республике Беларусь. Так, позиционировавшие себя в

начале создания социальные сети и мессенджеры как средство самовыражения личности сегодня являются средством и манипулирования, и управления общественным сознанием. Однако в русскоязычном пространстве сети Интернет не определена регламентация использования социальных сетей подрастающим поколением.

Следовательно, идеологическая неопределенность и отсутствие четко регулируемых правил, линий поведения и контроля неизбежно приводят к эмоциональному перенасыщению и шоку, информационному напряжению и нередко разочарованию. Молодое поколение социализируется в эпоху информационной революции, так как именно информация и ее трансфер играют сегодня ключевую роль в жизни общества, поэтому нельзя забывать о «цифровом эффекте толпы», когда случайные или специально сформированные деструктивные информационные поводы находят отклик у сотен тысяч или миллионов пользователей социальных медиа. Умышленно в такой «... навязываемой мировоззренческой парадигме ценность собственного Отечества уходит на второй план, а патриотическая убежденность в необходимости его защиты принижается и обесценивается» [4, с. 52].

В этой связи при актуализации традиционных ценностей и формировании системы знаний жизненно необходимы своевременные исследования данной проблематики и принятие оперативных решений на законодательном уровне. В современных реалиях при создании методик и корректировки содержания воспитания молодежи, обновления подходов к образовательным технологиям на первый план выходят факторы, которые минимизируют затраченные ресурсы времени на проведение исследований, разработку и внедрение соответствующих технологий. И неслучайно, что сегодня наиболее актуальны мобильность, динамичность, скорость в принятии решений и выполнении задач. Причем важна также и скорость выстраивания системы от разработки методических рекомендаций до их внедрения в учреждениях образования Республики Беларусь.

Однако система образования и воспитания не может и не должна молниеносно подстраиваться под современные информационные и политические тренды, ориентируясь только на ежеминутные потребности информационного общества. И эти задачи, несмотря на антропологический кризис в полицивилизационном мире и пан-

демию, решаются в рамках внеклассной и внешкольной работы посредством функционирования различных кружков, клубов, общественных объединений, организаций для проведения своевременной и соответствующей ситуации информационной работы с молодежью [5, с. 74].

Приоритеты воспитания молодежи в информационном обществе должны быть реализованы на основе традиционных ценностей, идеологии белорусского государства для поступательного развития социума и эффективной преемственности поколений, сохранения исторической памяти, определения перспектив эволюционного поэтапного развития родной страны с активным участием различных категорий молодежи. И нельзя забывать о том, что события последних лет «... в общественно-политической жизни многих стран, в том числе и в Беларуси, заставляют ученых, политиков, журналистов и простых граждан внимательнее присматриваться к идеологии как специфическому духовному феномену» [5, с. 56].

Система образования и воспитания нуждается сегодня в особом пиаре, артикуляции и продвижении, обязательной рекламе, как новый телефон, чипсы или музыкальный альбом современной группы. При этом необходимым правилом формирования информационной повестки является не запрещающий контент, а системный процесс формирования мировоззрения молодого поколения на фундаменте традиционных ценностей (доброта, трудолюбие, толерантность, честность, бережное отношение к своей земле и родному Отечеству, миролюбие, уважение к власти, законопослушание, хозяйственность, бережливость, выносливость, коллективизм, патриотизм).

В Республике Беларусь есть примеры, свидетельствующие о том, что в учреждениях образования по частной инициативе педагогов активно внедряются видеоролики уроков, школьных опытов, лабораторных работ и других форм педагогического общения, которые «загружаются» в социальные сети и адекватно воспринимаются молодым поколением, одновременно способствуя консолидации белорусского общества на основе патриотизма, «... отражающего комплекс характерных отношений человека к своему Отечеству» [6, с. 90].

В данном контексте становится очевидным тот факт, что современным педагогам важно поддерживать такие инициативы, создавая наиболее приемлемые условия для их развития, таким образом,

осуществляя контакт с молодежью в фарватере информационных новинок рекламируемых социальных медиа. При таком варианте развития событий необходимо учитывать, что это, как показывает практика, касается обеспечения информационной безопасности, так как в Республике Беларусь сегодня осуществляется серьезная работа по подготовке соответствующих нормативно-правовых актов. И здесь важную часть государственных документов должны корректировать вопросы, которые будут регламентировать пребывание пользователей в интернете, контроль и обеспечение ответственности со стороны официальных представителей молодежи и учреждений образования.

Итак, в результате такой работы должен быть сформирован государственный стандарт пользования интернет-ресурсами с учетом мирового опыта. Но вместе с тем основные принципы ужесточения законодательства не должны опираться на одни лишь ограничения, а могут способствовать сосредоточению сил на формировании медиаграмотности, цифровой гигиены, фактчекинга и безопасного серфинга в интернете для населения, и особенно молодежи.

Следует также отметить, что приоритеты воспитания молодежи в информационном обществе должны быть нацелены на реализацию позитивно-созидающего аксиологического потенциала личности, способствующего консолидации социума, детерминированного характером социально-экономических отношений, в которых молодое поколение, обладая самым большим потенциалом и реальными возможностями, активно участвует в жизни своей страны. И сложно не согласиться с тем, что «... молодой человек должен понимать, что ничто не возникает из ниоткуда и не достается просто так. Результат приходит через напряженный труд» [7, с. 11].

Резюмируя, можно сделать вывод, что в условиях трансформации информационного общества именно социальные инициативы молодежи приобретают сегодня приоритетное значение, направленность которых (прогрессивная или регрессивная) может и должна быть, по возможности, регулируемой (скорректированной) государством с участием наиболее активных групп (организаций) молодежи.

В условиях развития позитивных молодежных инициатив и в стремлении к гармонии посредством достижения единства интересов человека, общества и государства важно пояснить, что приори-

теты воспитания молодежи связаны с информационной безопасностью в эпоху гибридных войн [8, с. 66].

Приоритеты воспитания молодежи в информационном обществе на современном этапе становятся основополагающим ориентиром для системы. И совершенно неслучайно, что сегодня объектом деструктивного информационного, несанкционированного воздействия, имеющего военно-политические, экономические и социокультурные основания, становится учащаяся молодежь, от которой во многом зависит сохранение территориальной целостности, национальной культуры, экономическая, политическая стабильность и будущее независимой Республики Беларусь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слука, О. Г. Система воспитания молодежи в процессе консолидации общества / О. Г. Слука // Высшая школа. – 2021. – № 2. – С. 16–21.
2. Лукашенко, А. Г. У нас есть понимание ситуации и план действий / А. Г. Лукашенко // Бел. думка. – 2021. – № 2. – С. 3–24.
3. Волнистая, М. Г. Институциональная устойчивость университета как предмет социологического исследования / М. Г. Волнистая // Высшая школа. – 2021. – № 4. – С. 42–46.
4. Арчаков, В. Обеспечение национальной безопасности в контексте тенденций развития современного мира / В. Арчаков, А. Баньковский, Ю. Александров // Бел. думка. – 2021. – № 9. – С. 50–55.
5. Соколова, С. Н. Антропологический кризис: безопасность человека и общества в период пандемии / С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2021. – № 1. – С. 74–81.
6. Бобков, В. А. Идеология: что посеешь – то и пожнешь / В. А. Бобков // Бел. думка. – 2021. – № 9. – С. 56–62.
7. Вальковский, М. А. Феномен постправды в современной медиасфере: вызовы и реакции / М. А. Вальковский // Бел. думка. – 2023. – № 1. – С. 98–103.
8. Соколова, А. А. Информационная безопасность в эпоху гибридных войн / А. А. Соколова, С. Н. Соколова // Sciences of Europe (Praha, Czech Republic). Vol. 1. – 2020. – № 58. – P. 66–69.

9. Залыгина, Н. А. Коррекция деструктивного информационного воздействия на учащихся в системе воспитательной работы / Н. А. Залыгина // Актуальные проблемы воспитания молодежи: от педагогической теории к практике : сб. науч. ст. по материалам межвузов. науч.-практ. семинара, Минск, 30 окт. 2019 г. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; под науч. ред. В. А. Капрановой. – Минск, 2020. – С. 104–106.

Материал поступил в редколлегию 25.09.2023.

D. S. VORONYUK,
Applicant for the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PRIORITIES FOR YOUTH EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Summary

In the article the author focuses on the modern youth as an active participant in the transformations taking place in the information society. The issues related to the priorities of education in the context of the active involvement of young people in the means of network communications, the exchange of information through the Internet, as well as the relevance of ideology and traditional values, as vital constants in the education of young people in the modern Republic of Belarus, are being clarified.

Keywords: information society, youth, education priorities, ideology, traditional values, patriotism, social media.

УДК 37.048.45

В. И. ВЯЗГИНА,

доцент кафедры психологии, содержания и методов воспитания,
кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ

Материал представляет собой описание способов педагогической поддержки учащихся в ситуации выбора военной профессии, в условиях реализации инновационного проекта. Выделяются основные значения, отражающие смысловое содержание понятия «педагогическая поддержка», раскрывается ее сущность в контексте ориентации учащихся на выбор военной профессии в инновационной деятельности учреждений общего среднего образования. Описывается алгоритм проведения профессиональной пробы.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, профессия, выбор профессии, ориентация на военную профессию, эффективные способы, профессиональная проба.

Военно-патриотическое воспитание становится доминирующим направлением в деятельности учреждений образования Республики Беларусь как составная часть патриотического воспитания. Все более неотложным становится решение задач, накопившихся в деятельности учреждений образования по воспитанию патриотизма, по развитию стремления молодежи посвятить свою жизнь бескорыстному служению Отечеству. Данная ситуация обусловлена изменениями в политической обстановке в мире, наличием внешних угроз, которые актуализируют проблему военно-патриотического воспитания учащейся молодежи. Вооруженные Силы Республики Беларусь являются гарантом обеспечения военной безопасности страны и ежегодно пополняются молодежью, которая в короткие сроки должна овладеть сложными военными специальностями и быстро адаптироваться к условиям военной службы. Актуален социальный заказ общества на формирование готовности личности в нужный момент стать на защиту своей Родины. Потенциал готовности Вооруженных Сил к защите государства зависит от профес-

сиональной подготовки офицеров. Поэтому так важно ориентировать учащихся на выбор военной профессии. Военная профессия – это выбор сильных духом, смелых, мужественных людей, которым доверена важная миссия – защита Отечества.

Проблеме профессионального самоопределения и выбора военной профессии учащимися уделяли многие исследователи: Г. В. Блях, Д. Г. Борисов, Р. А. Денисов, Е. В. Ермолов, М. В. Ильин, Л. А. Кандыбович, Г. Г. Коберниченко, С. В. Михайлова, О. Г. Морев, И. Б. Нагаев, А. Т. Ростунов, Н. А. Сухарев и другие. Однако, несмотря на имеющиеся работы, необходимо отметить ряд возникающих вопросов в данной области. Отсутствует целостный подход к ориентации учащихся на военные профессии, не разработаны способы подготовки учащихся на всех этапах к военно-профессиональной деятельности. Это ставит задачу поиска способов педагогической поддержки, которые будут способствовать формированию личности, обладающей высоким уровнем военно-профессиональной направленности, готовности к выбору одного из видов военной профессии и успешному ее освоению.

К решению данной задачи мы подошли через реализацию инновационного проекта «Внедрение модели военно-патриотического воспитания учащихся в открытом образовательном пространстве учреждения образования» (2022–2027 гг.) в 21 учреждении образования Республики Беларусь. Одним из направлений реализации проекта является ориентация учащихся на выбор военной профессии.

С введением должности руководителя по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь ответственность за военно-профессиональную ориентацию возложена в основном на него. На эту должность часто на практике принимаются бывшие военнослужащие, не имеющие педагогического образования. Поэтому в инновационной деятельности мы опираемся на опытных учителей, руководителей методических формирований, которые активно взаимодействуют с руководителем по военно-патриотическому воспитанию и ищут эффективные способы оказания педагогической поддержки учащихся в ситуации выбора военной профессии.

Понятие «профессия» происходит от латинского *professio* – объявляю своим делом – и немецкого *profession* – собственное официальное заявление о своем звании, занятии. В Толковом словаре

С. И. Ожегова понятие «профессия» — это основной род занятий, трудовой деятельности [1]. В научной литературе существуют различные трактовки понятия «профессия»: общность людей, занятых данным видом труда (Е. А. Климов); длительно существующий комплекс трудовых обязанностей (К. М. Гуревич). Согласно определению С. В. Паниной и Т. А. Макаренко, профессия – вид трудовой деятельности человека, который требует определенного уровня знаний, специальных умений, подготовки человека и при этом служит источником дохода [2, с. 70].

Профессия военного специалиста характеризуется многообразием задач, дефицитом времени для принимаемых в нестандартных ситуациях самостоятельных решений, связанных с риском для жизни в обеспечении национальной безопасности страны.

Ситуация выбора военной профессии, в нашем понимании, – это совокупность условий, обстоятельств, побуждающих учащегося к активному выявлению и определению своей «Я-позиции», к выстраиванию собственной образовательной траектории с целью осуществления им в дальнейшем трудовой деятельности на военном поприще. Находясь в ситуации выбора военной профессии, учащийся пытается определить для себя приоритетные нормы жизни, ценности, путь и способ образования, часто не обладая при этом объективными знаниями об особенностях выбираемой военной профессии. И в этом ему особенно важна педагогическая поддержка, которая выражается в оказании помощи по приобретению им знаний о различных видах военной профессии и их специфике.

Педагогическая поддержка – особая сфера педагогической деятельности. Согласно утверждению О. С. Газмана, это оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию обучающегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, успешным обучением, коммуникацией и жизненным самоопределением [3]. Мы рассматриваем педагогическую поддержку в ситуации выбора военной профессии как систему мер, способов и средств, которая обеспечивает помощь учащимся в самостоятельном профессиональном выборе; в воспитании психологической культуры, а также помощь в преодолении трудностей и проблем в процессе самовоспитания и самореализации в учебной, трудовой, игровой и коммуникативной видах деятельности.

Целью педагогической поддержки является помощь в определении учащимися собственной субъектной позиции (термин О. С. Газмана) в выборе военной профессии, которая предполагает: наличие развитого сознания; наличие воли – внимания и усилий, направленных на практическую деятельность; наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, наличие специфических умений [4].

Педагогическая поддержка учащихся в процессе инновационной деятельности носит индивидуальный и групповой характер и обладает вариативностью. Вариативность – в общем смысле слова подразумевает наличие нескольких или многих вариантов чего-либо: деятельности, результатов действий, нескольких способов решения той или иной задачи [5]. Она осуществляется в разнообразии направлений военно-профессиональной ориентации учащихся, в использовании различных технологий, форм и методов организации педагогической деятельности и в различных путях повышения ее эффективности.

Ориентация на выбор военной профессии учащегося означает подведение его к осознанному желанию стать профессионалом в военном деле, кадровым военным, в одной или нескольких военных специальностях. Одним из способов педагогической поддержки в ориентации учащихся на выбор военной профессии является специально организованная, целенаправленная, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность педагогов новаторов и самих учащихся, направленная на развитие у них мотивов, потребностей, склонностей и увлеченности военно-профессиональной деятельностью. Важным способом данного вида поддержки является планирование и организация взаимодействия с Вооруженными Силами, другими силовыми структурами, с общественными организациями военно-патриотической направленности, с музеями, патриотическими клубами, военкоматами, Военной академией Республики Беларусь, высшими военными учреждениями образования и другими заинтересованными социальными институтами. Развитию у учащихся интереса к военной профессии способствуют мероприятия: экскурсии в воинские части, военные учебные заведения, встречи с преподавателями и курсантами военных учебных заведений, представителями военных профессий, воинами-интернационалистами, показательные мероприятия военных (рукопашный бой, виртуозное владение оружием, танковый биатлон, выступления представите-

лей десантных войск и так далее), проведение экскурсии в военные учебные заведения «День открытых дверей», организация совместных конкурсов и другие мероприятия.

Чтобы заинтересовать учащихся и вызвать у них желание выбрать профессию военного, педагоги новаторы предлагают им разнообразные задания. В процессе решения заданий предоставляется свобода выбора в использовании методов, средств, нестандартных подходов. Например, предлагается создать лэпбук в электронном виде, объяснив требования и технологию его создания, на тему особенности военной профессии, например, военного летчика, или артиллериста, или пограничника и так далее. Учащиеся выполняют задания по созданию ТВ-сообщений, видеороликов, виртуальных игр военной направленности. Выполнение заданий позволяет учащемуся понимать особенности военной профессии, а также помогает формировать критический и аналитический подход к ее выбору. Практика показывает, что использование активных, игровых методов, деловых игр, виртуальных экскурсий, встреч с представителями различных военных профессий, демонстрация военного мастерства позволяет привлечь внимание учащихся к профессии военного и повысить их мотивацию к выбору одного из видов военной профессии.

Как способ педагогической поддержки в выборе одного из видов военных профессий, согласно Е. А. Климову, учащимся предлагается следующая схема:

- 1) составить для себя общую ориентировку в мире военных профессий;
- 2) определить совокупность личностных качеств, важных при выборе данной профессии;
- 3) использовать разнообразные источники для получения знаний о военных профессиях: встречи с людьми разных видов военных профессий, фильмы, книги, телевидение, экскурсии в воинские части, интернет и др.;
- 4) сделать заключение о наиболее подходящем для себя виде военной профессии;
- 5) сделать первый шаг на пути освоения избранной военной профессии [5].

Один из способов педагогической поддержки учащихся является помощь в формировании правильных представлений о требованиях, предъявляемых к профессии военного, к психофизиологическим и

личностным качествам человека, а также в познании себя как субъекта военно-профессиональной деятельности. Это достигается при организации ролевой практики (элементов профессиональной пробы).

Проба (от латинского *probo* – испытываю) – всякое действие, необходимое для узнавания качества чего-либо, для опыта, что каковым является, что нельзя или что можно (В. Даль). Профессиональная проба – профессиональное испытание или проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая заверченный вид, способствующая сознательно-му, обоснованному выбору профессии [6].

Профессиональная проба как ролевая форма практико-ориентированной деятельности является одним из эффективных способов педагогической поддержки в ситуации выбора военной профессии. Сущность профессиональной пробы в испытании учащимися себя, своих возможностей, способностей в конкретном виде военной деятельности. Ее функции:

- информационная (о мире военных профессий),
- диагностическая (способностей, намерений),
- образовательная (начальных военных профессиональных знаний, умений),
- формирующая (проба сил в военной профессии, получения опыта взаимодействия),
- коррекционная,
- прогностическая.

Основные задачи профессиональных проб:

получение информации учащимися о группе родственных или смежных военных профессий, об их особенностях;

знакомство с содержанием, характером и условиями различных военных профессий;

получение учащимися элементарных знаний, умений, навыков практической деятельности в военной профессии;

практическая апробация элементов конкретной военной профессии в условиях, приближенных к реальным, в учреждениях образования военизированной направленности, в воинских частях, в клубах.

Проводятся профессиональные пробы в несколько этапов:

1 этап – подготовительный (справочно-информационный), который направлен на приобретение учащимися основных сведений о профессиях, входящих в данную сферу профессиональной дея-

тельности, на составление технологических, медицинских и психологических характеристик данной профессиональной деятельности. На этом этапе осуществляется проведение экскурсий в воинские части, военную академию, встречи с военными специалистами, изучение специальной литературы и так далее.

2 этап – диагностический – направлен на выявление профессионально важных качеств, необходимых для выполнения работы в определенных видах военной профессии и готовности к ее выполнению. На этом этапе важна работа психолога. Предлагаются задания для диагностики способностей и склонностей в данной сфере профессиональной деятельности.

3 этап – практический, позволяющий непосредственно попробовать себя в выбранной военной профессиональной деятельности. На этом этапе осуществляется комплекс теоретических и практических заданий, моделирующих элементы военной профессиональной деятельности. В качестве этих заданий используются: краткое изложение теоретических сведений, связанных с технологией выполнения заданий, правилами безопасности; работа с инструкциями, технологическими картами; показ правильных приемов использования вооружения при выполнении простейших технологических операций, видов работ; планирование и осуществление действий для решения конкретных задач; определение направлений деятельности в организации дел. Одним из ярких примеров практической деятельности является проведение совместно с высшими военными учреждениями образования мероприятия «День курсанта», в течение которого учащиеся проживают день и ночь как курсанты. В течение дня учащимся демонстрируются современные военные достижения, происходит виртуальное обучение на различных видах вооружения (они учатся стрелять в электронном тире, управлять военной техникой, дронами, узлами связи), а также знакомятся с бытом, условиями обучения и досуга. Данные мероприятия успешно мотивируют их на выбор военной профессии.

На практическом этапе у обучающихся пробуждается тяга к познанию и пониманию собственных интересов, профессиональных устремлений, формируется установка: «Хочу знать, для того чтобы...».

4 этап – рефлексивный. Профессиональные пробы завершаются подведением итогов. Это рефлексия (самоанализ), в ходе которого выясняется, изменились ли профессиональные намерения каждого

из учащихся, какие трудности и сомнения каждый из них испытывал при выполнении пробы, какие индивидуальные черты характера не позволили, или позволили ему выполнить задание на требуемом уровне. В качестве рефлексивного задания выбирается один или несколько из вариантов: тест, опрос, эссе, сочинение, творческий отчет, дневник и так далее.

Важным способом педагогической поддержки является организация различных видов обеспечения элементов профессиональной военной подготовки в образовательном пространстве учреждения образования (путем введения в учебный план профильных специализированных классов, объединений по интересам, факультативных занятий военной направленности, организации работы клубов, секций и прочего). Например, в учебный план школ вводятся следующие объединения по интересам: «Основы нравственного этикета», «Юный стрелок», «Рукопашный бой», «Туризм и спорт», «Патриот», «Юный защитник Отечества», «Юный пограничник», «Основы оказания первой помощи» и так далее.

Педагогическая поддержка оказывается в процессе включения механизмов формирования волевой готовности к профессиональной деятельности военного и предусматривает:

- психологическую устойчивость к психологической мобилизации;
- способность управлять собственными психическими состояниями;
- формирование выдержки, дисциплины, повышенного самоконтроля;

- развитие волевых качеств;

готовность преодолевать значительное психическое и физическое напряжение. Данный вид поддержки осуществляется в условиях работы в профильных классах (группах) военно-патриотического направления, при организации системы самоуправления и соуправления, работы психолога и всех субъектов образования. Проводится цикл информационных и практических мероприятий «Воинская дисциплина», «Я и дисциплина», «Поддержка правопорядка в классе (группе)», «Из чего складывается авторитет военного», «Каким должен быть офицер?», «Для чего нужен Устав?», конкурс «Солдатский чемоданчик», эссе «Военный, на которого я хотел бы равняться», игра «Юный защитник», шоу-конкурс «Хороший боец – и в семье молодец!» и другое.

В классах военно-патриотической направленности соблюдаются определенные ритуалы общения, принятые в военной среде.

Объединенные во взводы, учащиеся данных классов находятся под дисциплинарным воздействием командира взвода, согласно принятым правилам. По итогам четверти проводится конкурс на лучшее отделение в классе.

Для развития необходимых в профессии военного профессионально важных качеств используются методы и формы организации практической деятельности: военизированные игры, эстафеты, квест-игры, интерактивные задания, веб-квесты, чат-боты, военно-спортивные игры, конкурсы, военно-спортивные соревнования, учебно-полевые сборы, военно-спортивные лагеря, поисковая, исследовательская, проектная деятельность, различные игры-задания, которые позволяют учащимся развивать военно-патриотические качества и способствуют выбору военной профессии.

В качестве вариативного способа педагогической поддержки учащихся предоставляется возможность работать в группах или индивидуально (деловые игры, конкурсы, викторины, командные игры, индивидуальные задания и так далее). Данные способы позволяют организовать и развивать тимбилдинг и лидерские качества, необходимые в военной профессии, а также ориентировать учащихся на выбор вуза, в котором можно получить профессию военного.

Важным показателем результативности педагогической поддержки является мотивационная готовность учащихся инновационных площадок к поступлению в военные вузы страны.

Таким образом, педагогическая поддержка в условиях инновационной деятельности является важным фактором развития военно-патриотических качеств учащихся и способствует обеспечению готовности учащихся к выбору одного из видов военной профессии и успешному ее освоению. Осознание учащимся того, что «я – сам» выбрал военную профессию, является условием успешного развития его воли в планировании, проектировании и организации собственной образовательной и специфической деятельности для достижения цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1993. – 955 с.

2. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014. – 312 с.
3. Газман, О. С. Концепция педагогической поддержки [Электронный ресурс] / О. С. Газман. – Режим доступа: <https://lektsii.org/14-81342>. – Дата доступа: 14.08.2023.
4. Педагогическая поддержка ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/72729.html>. – Дата доступа: 14.08.2023.
5. Что значит «вариативный»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/design/variable-prostyimi-slovami>. – Дата доступа: 14.08.2023.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

V. I. VIAZGINA,

Associate Professor of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

EFFECTIVE WAYS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS IN THE SITUATION OF CHOOSING A MILITARY PROFESSION

Summary

The material is a description of methods of pedagogical support for students in the situation of choosing a military profession, in the context of the implementation of an innovative project. The main meanings reflecting the semantic content of the concept of «pedagogical support» are highlighted, its essence is revealed in the context of students' orientation towards choosing a military profession in the innovative activities of general secondary education institutions. The algorithm for conducting a professional test is described.

Keywords: pedagogical support, profession, choice of profession, orientation towards the military profession, effective methods, professional testing.

УДК 374+379.85

В. И. ВЯЗГИНА,

доцент кафедры психологии,
содержания и методов воспитания,
кандидат педагогических наук, доцент
Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

В. А. ЕРМАНOK,

аспирант кафедры психологии, содержания и методов воспитания
Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье описываются способы развития функциональной грамотности у учащихся в сфере дополнительного образования в процессе реализации программы объединения по интересам «Туристско-прикладное многоборье в технике пешеходного туризма». Раскрываются основные компоненты структуры функциональной грамотности учащихся дополнительного образования в области туризма и краеведения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, структура функциональной грамотности, способы, мотивация, педагогические условия формирования функциональной грамотности, подходы.

Одной из главных задач современного образования (в том числе дополнительного образования) является подготовка учащихся такого уровня, который позволил бы им, попадая в проблемную ситуацию, найти несколько вариантов ее решения, выбрать рациональный способ, обосновать свое мнение. В современном мире выросло количество и изменился характер проблем, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизнедеятельности и которые ему необходимо решать. Объем информации, которую учащемуся нужно усвоить и «пропустить через себя», каждый год растет. Это связано с появлением новых технологий, новых профессий, сфер

экономики и с социально-психологическими изменениями самого обучающегося.

Рынок труда все больше и больше требует от человека знаний, которые не описываются исчерпывающе фиксированным набором правил, а требуют умения приспосабливаться к конкретной ситуации, предлагать новые решения, понимать текст, обрабатывать информацию, взаимодействовать с другими людьми (клиентами, структурами, организациями, коллегами), уметь убеждать и аргументировать.

Одним из стратегических вопросов социально-экономического развития страны считается качество подготовки специалиста, профессионала своего дела. Получение специального профессионального образования во многом зависит от предварительной подготовки в учреждениях образования и в том числе дополнительного образования. Однако, у многих учащихся часто наблюдается проявление функциональной малограмотности, которая находит свое выражение в том, что человек не может работать с информацией, строить взаимоотношения с окружающими людьми, не способен к изложению своих мыслей в доступной форме, к восприятию текста, который не связан с повседневной жизнью, не может самостоятельно написать заявление, объявление, доверенность, понять инструкцию, при условии, что он не утратил навыки письма и чтения. Учащиеся часто имеют знания, но не умеют пользоваться этими знаниями.

Современное образование призвано не только осуществлять личностно-профессиональное становление учащегося, но и учитывать его потребности в самореализации, адаптировать его к жизни в современном обществе, научить пользоваться полученными знаниями и умениями в своей деятельности. Необходимо понимать, что после окончания учреждения образования выпускник должен быть готов к включению в дальнейшую жизнедеятельность, к решению встающих перед ним личностных и профессиональных задач. Он должен быть готов постоянно развиваться и приобретать необходимые для успешной социализации знания, умения, навыки, обеспечивающие развитие функциональной грамотности, приобретение компетенций. Актуальность проблемы еще более усиливается в связи с необходимостью подготовки выпускников учреждений образования к деятельности в условиях, которые характеризуются

демократизацией общественной жизни, информатизацией, компьютеризацией, появлением высоких технологий, поскольку им приходится действовать в постоянно изменяющихся условиях. Чтобы соответствовать вызовам глобального мира XXI века, обучающийся как гражданин, как личность обязан быть функционально грамотным, компетентным, он должен достаточно полно ориентироваться в новшествах, гибко перестраивать старые способы деятельности, творчески использовать свои силы и способности.

Термин «функциональная грамотность» был введен в 1957 г. ЮНЕСКО для обозначения уровня грамотности, который дает возможность осуществлять полноценную деятельность индивида в социальном окружении [1]. В современном мире необходимостью является определение составляющих уровня грамотности (функциональной грамотности), которая позволит охарактеризовать функционирование личности как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, что актуализирует проблему ее исследования.

Понятие «функциональная грамотность» представлено в словарях и работах А. И. Жук, О. Л. Жук, В. Ю. Панариной, В. А. Ермоленко, Б. М. Бим-Бада, Э. Г. Азимова, Н. Ф. Виноградовой, В. С. Безрукова, Г. А. Рудик, В. Ф. Русецкого, А. А. Леонтьева, Л. А. Ясюковой, на официальном сайте PISA.

Теоретическую основу исследования составили: концепция функциональной грамотности как уровня образованности личности (С. А. Тянган, В. А. Ермоленко, О. Е. Лебедев, Б. С. Гершунский и др.); особенности и тенденции развития современного дополнительного образования детей и молодежи (Н. Н. Чаленко, Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, О. Е. Лебедева и др.); выявление потенциала туризма и краеведения в воспитании личности (Ю. С. Константинов, С. С. Митрахович, А. Г. Маслов, А. В. Поплевко, С. И. Луговая и др.); исследования по проблемам педагогической диагностики, контроля, оценки, диагностики образованности, обучения и воспитания (Ю. К. Бабанский, В. С. Аванесов, Я. Г. Плинер, А. Н. Саврасова и др.).

Термин «функциональная грамотность» имеет множество определений.

Функциональная грамотность – это степень готовности человека с максимальной эффективностью выполнять все действия, с которыми он сталкивается на протяжении жизни, совокупность

личного совершенства и соответствия личных качеств человека его профессии [2].

Функциональная грамотность – это мера культурного или гуманитарного развития нации, страны или группы людей [3].

Функциональная грамотность – понятие интегральное, затрагивающее все сферы человеческой деятельности. Жизнь человека с каждым годом становится все сложнее, а составляющие функциональной грамотности увеличиваются. Важно понимать, что не сам факт наличия знаний по математике или, скажем, юриспруденции делает человека функционально грамотным, а то, как человек умеет пользоваться этими знаниями.

Основные теоретические и эмпирические исследования в области функциональной грамотности позволили определить в качестве методологической основы исследований личностно ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы. Личностно ориентированный подход позволяет рассмотреть проблему формирования функциональной грамотности через призму уникальности, самобытности и неповторимости каждого отдельного учащегося (М. В. Кларин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, З. М. Шевченко, Е. Н. Степанов, Т. В. Машарова, С. М. Гульянц, Н. А. Алексеев, А. А. Плигин и др.). Компетентностный подход позволяет акцентировать внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность учащегося действовать в различных проблемных ситуациях (С. А. Писарева, М. А. Бочарникова, М. С. Евстюхина, Н. И. Запрудский, Ж. Б. Бейсбекова, И. П. Мединцева, И. А. Зимняя, А. Г. Гаспржак, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин, Е. Я. Коган и др.). Деятельностный подход позволяет акцентировать внимание на максимальном раскрытии потенциальных возможностей развития функциональной грамотности через деятельность, которая мотивирует учащегося на активное участие в процессе обучения (Г. А. Цукерман, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, М. В. Дзюба, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Г. В. Суходольский, Б. М. Теплов, В. П. Дружинин, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков, П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, А. А. Ухтомский и др.).

Несмотря на повышенный исследовательский интерес к проблеме формирования функциональной грамотности у учащихся, структура, содержание данного феномена, а также механизмы и средства ее формирования в достаточной степени не разработаны, что отражается на педагогической практике в дополнительном образовании и требует дальнейших исследований.

Функциональная грамотность учащихся дополнительного образования туристско-краеведческого профиля понимается нами как уровень их образованности, который характеризует способность решать стандартные жизненные и профессиональные задачи в различных сферах жизнедеятельности на основе прикладных и специфических знаний и умений. Функциональная грамотность учащихся рассматривается нами в качестве основы для дальнейшего развития компетентности, так как наличие определенного уровня функциональной грамотности обуславливает образовательный базис в развитии компетентности.

Проведенный анализ исследований феномена «функциональная грамотность» позволил нам определить следующие компоненты структуры функциональной грамотности учащихся дополнительного образования в области туризма и краеведения:

мотивационный (направленность на осознание собственных потребностей, целей и положительную мотивацию к проявлению компетентности);

когнитивный (знания: академические, предметные, межпредметные, практические, специфические);

деятельностный (репродуктивные, продуктивно-творческие, функциональные умения и навыки, функциональные специфические спортивно-туристские умения и навыки, опыт деятельности);

личностный (личностные качества);

рефлексивный (аналитическое рассмотрение собственной деятельности, выработка собственной позиции в процессе сопоставления новой информации и имеющихся знаний).

Функциональная грамотность как необходимый уровень грамотности неразрывно связана с формированием компетентности и дает возможность осуществлять полноценную деятельность учащемуся в социальном окружении [4].

Говоря о функциональной грамотности, необходимо делать акцент также и на то, что она контекстно-изменяема, т. е. определя-

ется социальным контекстом конкретной страны в определенный исторический период. Для развития функциональной грамотности у учащихся необходим четкий план, отлаженный педагогический процесс, система работы. Необходимо придание воспитанию функциональной грамотности системности [5].

При этом системообразующим компонентом в структуре функциональной грамотности является осознание учащимся значимости решаемой проблемы для себя лично. Мотивация на деятельность – один из ключевых толчков для развития функциональной грамотности у учащегося. Очевидно, что процесс обучения должен протекать внутри собственной деятельности учащегося, и только на основе формирования конкретных видов деятельности у него возникают и развиваются определенные психические способности, умения и действия [6].

Дополнительное образование детей и учащейся молодежи предоставляет широкие возможности для реализации важных задач в образовании.

Одной из важнейших задач дополнительного образования туристско-краеведческого профиля является профессиональное самоопределение учащихся, а также развитие способностей использовать приобретаемые знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах жизнедеятельности, социальных отношений и общения.

Поставленные задачи позволяют говорить о проблеме формирования и развития функциональной грамотности у учащихся в сфере дополнительного образования детей и учащейся молодежи. Туристско-краеведческий профиль занимает важное место в системе дополнительного образования детей и молодежи. Учреждения дополнительного образования детей и молодежи предоставляют широкие возможности в воспитании функциональной грамотности учащейся молодежи средствами туризма и краеведения. Сфера туризма и краеведения является одной из приоритетных в работе Министерства образования Республики Беларусь. Само понимание туризма (и в науке, и в общественной жизни) сегодня определяется как эффективное средство оздоровления, физического, морально-волевого, нравственного развития и совершенствования человека: его ознакомления с историей и современностью, культурой и обычаями на-

родов и наций; воспитания бережного отношения к природе и памятникам культуры, взаимопонимания и взаимоуважения [6].

Особенности условий образовательного процесса в дополнительном образовании как фактора развития функциональной грамотности учащихся проявляются в преобразовании следующих его компонентов:

- ценностно-целевой, направленный на подготовку учащегося, готового к личностной самореализации, способного к результативной деятельности в спорте, туризме и краеведении;
- содержательный, включающий когнитивный, операциональный, творческий компонент личностного опыта, возникающего в результате организации занятий в объединении по интересам, а также участия в соревнованиях, походах, экскурсиях, краеведческой и поисково-исследовательской деятельности;
- процессуальный, означающий применение современных технологий в образовательной деятельности, опирающихся на личностно ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы, позволяющие реализовать дополнительное образование учащихся туристско-краеведческого профиля [7].

Понятие функциональной грамотности концептуально меняет измерение качества дополнительного образования: от измерения определенного набора знаний и умений идет переход на решение проблем, с которыми учащийся будет сталкиваться во взрослой жизни.

Функциональная грамотность в дополнительном образовании рассматривается как метапредметный образовательный результат, который способствует адекватному и продуктивному выбору программ дополнительного образования, помогает решать бытовые задачи, взаимодействовать с людьми, организовывать деловые контакты, выбирать программы досуга, ответственно относиться к обязанностям гражданина, ориентироваться в культурном пространстве, взаимодействовать с природной средой, работать с информацией.

Одной из задач туристско-краеведческого профиля дополнительного образования детей и молодежи является формирование функциональных знаний, умений и опыта специфической деятельности для результативного участия в соревнованиях, позитивного обще-

ния, достижения высоких спортивных результатов. Данная задача успешно решается в одном из видов спорта «Туризм спортивный» в дисциплине «Туристско-прикладное многоборье», включенного в реестр видов спорта Республики Беларусь, имеющего установленные Единой спортивной классификацией Республики Беларусь разрядные требования и свои правила соревнований [6].

Для учащегося, занимающегося туристско-прикладным многоборьем, важным является достижение высоких спортивных результатов и выполнение норм и условий для получения спортивных разрядов и званий, а также умений психологически устоять перед возникающими спортивными и эмоциональными трудностями.

Для подготовки высокорезультативных спортсменов автором создана и реализуется программа «Туристско-прикладное многоборье в технике пешеходного туризма» (далее Программа), позволяющая, в первую очередь, решать такие вопросы, как техническая и тактическая подготовка, общая и специальная физическая подготовка и подготовка психологической устойчивости к различного вида трудностям, неудачам, а также осознание выполнения правил соревнований. Содержание образовательной области программы основывается на инновационных подходах в области подготовки спортсменов, занимающихся туристско-прикладным многоборьем в технике пешеходного туризма. Программа содержит структуру поэтапного изучения материала (от простого к сложному). Содержание образовательной области программы позволяет учащимся приобретать более углубленные знания и умения на основе усвоенной программы на базовом уровне изучения образовательной области. Данная программа также является одной из важных ступеней функциональной подготовки учащихся на пути к осознанному выбору профессии (спортивно-педагогическая деятельность, промышленный альпинизм, инструкторско-методическая деятельность, МЧС и т. д.).

Реализация данной программы способствует развитию функциональной грамотности учащихся в учреждениях дополнительного образования детей и учащейся молодежи, в необходимой мере позволяет готовить учащихся к решению проблем при возникновении непредсказуемых ситуаций, которые не могут быть решены с использованием фиксированного набора знаний и правил. В процессе освоения программы учащиеся тренируются быстро реаги-

ровать на любые вызовы, осваивают новые знания и применяют их в практической деятельности при решении возникающих проблем. Спортивный туризм становится для таких учащихся школой формирования функциональной грамотности, неотъемлемой частью жизни, необходимой потребностью, что и определяет их активность в процессе организуемой деятельности. В ходе налаживания эффективной туристско-спортивной деятельности в рамках программы осуществляется подготовка туристов-спортсменов высокого класса. На занятиях по туристско-прикладному многоборью в технике пешеходного туризма осуществляется формирование знаний, умений и навыков по технической и тактической подготовке, представлений о важности техники туризма спортивного (компонентов функциональной грамотности).

В процессе реализации инновационного проекта «Внедрение модели формирования функциональной грамотности обучающихся в сфере туристско-краеведческого профиля» (2022–2025 гг.) в 12 учреждениях образования также внедряется вышеназванная программа. Организация педагогического и тренировочного процесса в ходе внедрения программы основывается на принципах сознательности и активности, доступности, наглядности, систематичности и последовательности, непрерывности процесса физического воспитания, системного чередования нагрузок и отдыха, постепенного наращивания развивающих тренирующих воздействий, циклического построения занятий, возрастной адекватности направлений физических нагрузок. При проведении занятий активно используются личностно ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы. Таким образом, создаются следующие педагогические условия:

содержательные условия, предполагающие построение содержания занятий с учетом ориентации на самостоятельную деятельность учащихся, их саморазвитие при решении практико-ориентированных задач, на смещение приоритета от преподавания чисто предметных знаний на приобретение учащимися опыта практической деятельности (прохождение спортивных дистанций, самостоятельная разработка тактики, исследовательская краеведческая работа и т. д.);

технологические условия, предполагающие применение педагогами дополнительного образования современных педагогических

технологий, направленных на развитие нестандартного мышления у учащихся, на обучение их целеполаганию и планированию, умению самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, действовать по ситуации;

организационные условия, предполагающие включение учащихся в деятельность по формированию функциональной грамотности, субъект-субъектные отношения педагога и учащихся, применение различных форм оценивания учебных достижений (участие в соревнованиях и других мероприятиях, опросы, сдача контрольных нормативов, экзаменов, ситуационные задания, самостоятельное планирование дистанций соревнований и др.) [7].

Освоение данной программы позволяет формировать такие аспекты функциональной грамотности, как самостоятельность, физическая выносливость, ответственность, психологическая устойчивость, потребность в рефлексии своей деятельности, умение использовать разнообразные способы поиска, переработки и хранения информации, умение импровизировать, принимать решение по ситуации, брать на себя ответственность, умение приспосабливаться к конкретной ситуации, предлагать новые решения, устранять проблемы, понимать текст, обрабатывать информацию, взаимодействовать с другими людьми, уметь убеждать, аргументировать и т. д. Например, вопросы выбора тактики движения на сложной спортивной дистанции практически никогда не имеют однозначно правильного ответа и требуют от учащихся развития всех вышеописанных качеств. В свою очередь, развив данные качества, учащиеся активно используют их в повседневной жизни.

Чтобы у учащихся появилась мотивация к осуществлению необходимой деятельности, применяется метод проблемной ситуации. Например, даются задания, которые без определенных знаний и умений учащиеся выполнить не могут. Для выполнения данных заданий им необходимо изучить правила соревнований и другие документы, а также опыт деятельности более сильных спортсменов, попробовать и обработать различные варианты решения проблемы и т. д. Уровень успешной деятельности достигается благодаря правильно подобранным практико-ориентированным заданиям.

В ходе реализации программы на занятиях по интересам в дополнительном образовании детей и учащейся молодежи нами ис-

пользовались традиционные туристские задания формирования универсальных образовательных действий, содержание которых дополнялось новыми данными. Дополняемое содержание способствовало эффективному накоплению каждым учащимся собственного опыта социализации средствами туризма и краеведения. При разработке практико-ориентированных заданий учитывались следующие критерии:

формулировка условий задания была в виде сюжета, ситуации, проблемы, решаемой знаниями различных разделов школьной программы или жизни;

информация была представлена в различных формах (рисунок, таблица, схема, диаграмма, график и т. д.), что требовало распознавания объектов;

задания были сформулированы таким образом, что включали в себя многообразие путей решения и возможный их поиск в ходе работы.

Вместе с тем практико-ориентированные задания соответствовали содержанию программы, обогащали основные понятия программы и раскрывали их сущность в связи с жизнью, практикой, производством. Понятия, термины были доступны для учащихся. Содержание и требования заданий были реальны, решались именно теми способами, какими они решаются в реальной жизни, были доступны учащимся с учетом их возрастных и психологических особенностей. Так, формирование коммуникативной грамотности подростков осуществлялось нами через создание ситуаций (модели деятельности), когда велся самостоятельный поиск путей решения предлагаемых заданий и упражнений. Совместно вырабатывались правила поведения и сотрудничества в коллективе сверстников – туристской команде, походной группе. Осуществлялся контроль (самоконтроль) за соблюдением правил, побуждение учащихся к обсуждению возникающих между ними разногласий (конфликтных ситуаций) и самостоятельному поиску конструктивных путей их разрешения.

Результаты данной деятельности отражаются в умениях учащихся ориентироваться в информационном потоке, искать, обрабатывать и отбирать информацию, пользоваться расписанием (общественного транспорта, магазинов, службы МЧС, пунктов связи и др.), анализировать данные, которые описываются графически,

использовать методы сравнительного, логического и графического анализов, работать с картографическим материалом и условными знаками, составлять и читать схематические карты и планы местности, делать анализ покрытия дорог, составлять таблицы метеоусловий, составлять графики дежурств, оформлять информационные стенды, плакаты, размещать информацию в социальных сетях, СМИ и др.

Реализация Программы воспитывает в учащихся функциональную грамотность даже на этапе планирования мероприятия, так как содержание туристической деятельности будет педагогически полноценным только тогда, когда вся работа построена на самоорганизации, т. е. когда учащиеся потребляют то, что сами производят.

Для достижения определенного функционального уровня развития учащиеся постоянно вовлекаются в поисково-исследовательскую деятельность, изучают и анализируют литературу, участвуют в походах, экскурсиях, конкурсах, проектах и соревнованиях в процессе реализации Программы. Они также принимают участие в создании видеофильмов, плакатов, рисунков, отчетов о социальных акциях и других видах и формах работы. Не бывает стандартных походов, не бывает стандартных дистанций. Не существует идеально одинаковой тактики или идеально спланированного маршрута. Туризм – это постоянный анализ происходящего, это планирование, умение распределять обязанности, умение договариваться, подчиняться руководителю, умение брать ответственность, умение изучать информацию, понимать текст, это и обыденные житейские проблемы: умение готовить еду, планировать финансовые расходы, умение быть самостоятельным в вопросах ухода за одеждой и обувью, умение общаться с незнакомыми людьми, изучение правил дорожного движения, расписания движения транспорта и многое другое. То есть занятия в объединениях по туризму обеспечивают усвоение знаний, умений, которые обязательно будут использованы в повседневной жизни. Без этой направленности не может существовать функциональной грамотности как феномена образования. Без акцента на решение данных задач не может воспитываться функциональная грамотность.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие функциональной грамотности в условиях дополнительного образования

детей и молодежи туристско-краеведческого профиля эффективно при системной организации образовательного процесса в объединении по интересам, в котором учащиеся обучаются. А это сложный и комплексный процесс и результат кропотливой работы педагога, методистов и всего коллектива конкретного учреждения образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы. Из портфеля главного редактора / Н. Ф. Виноградова // Нач. образование. – 2017. – № 4. – С. 3–8.
2. Константинова, М. В. О содержании понятия «функциональная грамотность» [Электронный ресурс] / М. В. Константинова. – Режим доступа: <https://filling-form.ru/turizm/17838/index.html?page=2>. – Дата доступа: 01.08.2023.
3. Жлудова, Н. С. Формирование функциональной грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. С. Жлудова ; Нац. ин-т образования. – Минск, 2016. – 28 с.
4. Жук, А. И. Организация научно-педагогических исследований по проблеме формирования функциональной грамотности и компетенций / А. И. Жук // Выш. шк. – 2022. – № 4. – С. 3–7.
5. Жук, О. Л. Направления и механизмы подготовки будущих педагогов к формированию у школьников функциональной грамотности / О. Л. Жук // Весн. БДПУ. Сер. 1. – 2021. – № 3. – С. 6–12.
6. Константинов Ю. С. Туристско-краеведческая деятельность в школе : учеб.-метод. пособие / Ю. С. Константинов, С. С. Митрахович. – М. : ИСВ РАО, 2011. – 352 с.
7. Русецкий, В. Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // Весн. адукацыі. – 2020. – № 9. – С. 15–22 ; № 10. – С. 5–13; № 11. – С. 5–13.
8. Смирнов, Д. В. Безопасность жизнедеятельности как компонент функциональной грамотности / Д. В. Смирнов // Вестн. Акад. дет.-юнош. туризма и краеведения. – 2017. – № 3. – С. 90–112.
9. What is Functional Literacy, and Why Does Our High-Tech Society Need It? [Electronic resource]. – Mode of access: <https://mindfultechnics.com/what-is-functional-literacy/>. – Date of access: 01.09.2023.

10. Functional Literacy [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/functional-literacy>. – Date of access: 13.07.2023.

Материал поступил в редколлегию 16.11.2023.

V. I. VIAZGINA,

Associate Professor of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

V. A. YERMANOK,

Postgraduate Student of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

WAYS OF FORMING FUNCTIONAL LITERACY IN STUDENTS IN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH OF TOURIST AND LOCAL HISTORY PROFILE

Summary

The article describes ways to develop functional literacy among students in the field of additional education in the process of implementing the association program of interests «Tourist-applied all-around in the technique of hiking». The main components of the structure of functional literacy of students of additional education in the field of tourism and local history are revealed.

Keywords: functional literacy, structure of functional literacy, methods, motivation, pedagogical conditions for the formation of functional literacy, approaches.

УДК 316.6

А. В. ГЛУШАКОВА,

аспирант кафедры психологии, содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются взгляды ученых различных областей знаний относительно факторов формирования жизненных ценностей личности. Автором осуществляется обобщение и преобразование имеющихся факторов формирования ценностей. Выделены следующие их группы: социальные, демографические, образовательные, средовые, личностно-индивидуальные, культурные. В статье отражается важность изучения факторов формирования ценностей с целью дальнейшего анализа социокультурно-контекстуальной интердетерминации их структуры и содержания.

Ключевые слова: ценности, жизненные ценности, факторы, психологические факторы, личность.

Термин «ценность» является одним из ключевых понятий в социальной психологии. Вопрос о понимании сущности ценностей развивается уже в трудах мыслителей периода античности (Платон, Сократ, Аристотель). Дальнейшее развитие понимания данного понятия прослеживалось в философских трудах (Р. Декарт, Э. Кант и пр.) [11], исследованиях социологов (М. Вебер, А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов и пр.) [8; 19], культурологов (О. Шпенглер, А. Тойнби и пр.) [11], психологов (Д. А. Леонтьев, М. Рокич, Ш. Шварц и пр.) [9; 21; 22].

Результаты теоретического анализа категории «ценность» в философии, психологии, социологии, культурологии и других науках позволили выделить варианты интерпретации данного понятия. Это своеобразная категория, имеющая в широком смысле два значения: значимость и существенность какого-либо объекта или явления действительности, будь то положительная или отрицательная, при этом не учитываются его качественные характеристики (предметные ценности); нормативная составляющая явлений общественного сознания (личностные ценности) [17, с. 450].

Однако среди исследователей и ученых до сих пор не существует единого мнения в понимании сущности, содержания ценностей, факторов их формирования, что находит свое подтверждение в многообразии подходов к пониманию ценностей: индивидуальный, групповой и культурный уровни анализа систематизации подходов к исследованию ценностей [4, с. 201].

К необходимости изучения факторов формирования жизненных ценностей логически привели результаты предшествующей теоретико-методологической разработки проблемы ценностей личности, в результате чего были выделены следующие аспекты анализа ценностей [17, с. 451]:

- психологический аспект анализа жизненных ценностей включает следующие их трактовки: ценность как отражение культурно-исторических норм (К. А. Абульханова-Славская, П. С. Гуревич, О. Г. Дробницкий, В. П. Тугаринов); ценность как отражение системы мотивов (А. П. Вардомацкий, С. Н. Иконников, И. С. Кон, В. А. Ядов и др.);

- социальный аспект анализа жизненных ценностей предполагает опору на следующие трактовки: ценность выступает основой механизмов социальной регуляции поведения и деятельности (М. И. Бобнева, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. А. Иванников, Д. А. Леонтьев); ценность как система убеждений (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г. Риккерт, М. Рокич, П. А. Сорокин, А. Дж. Тойнби);

- социокультурный аспект анализа жизненных ценностей позволяет охарактеризовать качественное своеобразие каждого этапа развития общества (М. Вебер и Э. Дюркгейм) и включает следующие трактовки понятия «ценность»: ценности как моральные, этические, эстетические, идеологические основания оценки субъектом окружающей действительности и ориентации в обществе (С. Б. Давлетчина); ценности как основные компоненты социума, которые выступают регуляторами, выполняющими нормативные функции по отношению к индивиду (С. О. Елишев) [6, с. 119].

В рамках социокультурного аспекта анализа жизненных ценностей З. И. Равкин считал, что ценности всегда принадлежат конкретной эпохе, но обретают новый смысл в новом этапе развития общества и могут взаимодействовать с ценностями последующего

периода [14, с. 87]. По мнению Э. Фромма, ценности – не фиксированы и биологически не заданы, являются результатом социокультурного процесса, то есть ценности являются результатом усилий и интеллектуальных достижений личности в процессе ее бесконечного жизненного опыта [18].

Отметим, что в работах ученого Ш. Шварца прослеживается комплексное определение ценностей: ценности – это убеждения, которые сложно связаны с аффектами; ценности направляют желаемые цели, которые мотивируют деятельность; ценности выходят за границы отдельных действий и ситуаций; ценности служат в качестве эталонов или критериев; ценности упорядочены по важности друг относительно друга [3, с. 189].

Обобщение результатов анализа многообразия взглядов по вопросу изучения содержания понятия «ценность» привело к выводу о том, что, несмотря на специфику понимания феномена ценности в философии, психологии, социологии, культурологии, общими и основными пунктами различных подходов ученых и наук в рассмотрении данного феномена являются: функциональное назначение ценностей, их роль в структуре личности и детерминации ее поведения; интегративная основа ценностей (как для отдельной личности, так и для определенной социальной группы, нации, культуры и человечества в целом). Представленные обобщения указывают на психологические, социально-психологические факторы в вопросе исследования природы формирования ценностей, из чего проявляется очевидная необходимость углубления психологических знаний для систематизированного понимания факторов формирования ценностей личности.

Интерес к формированию жизненных ценностей личности имеет особую значимость в современном мире, в его преобразованиях и изменениях. Так, Г. М. Андреева, В. Т. Лисовский указывали, что разного рода преобразования в обществе, несомненно, являются зарождением новых социально-психологических реалий, а именно изменением ценностей личности, а также факторов их формирования, кризисом ранее устоявшихся групповых ценностей и коллективных идеалов [2; 10].

Однако вопрос о путях формирования и изменения ценностей, преобладающих в определенном обществе, его группах, часто оста-

ется не полностью раскрытым, как и вопрос научного описания закономерностей, присущих этим процессам.

Формирование ценностей рассматривается как сложный и длительный процесс, который неотъемлемо связан со знанием психологических механизмов, лежащих в основе функционирования ценностей и условий их становления.

Что касается проблемы институтов социализации, которые могут влиять на формирование ценностей, то в настоящее время данный вопрос активно изучается, при этом многочисленные исследования (Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая, S. Goodman и др.) посвящены традиционно выделяемым институтам социализации – семье, референтной группе сверстников, образовательной среде [12].

Обобщение результатов эмпирических исследований [2; 3; 7] приводит к заключению о влиянии на процесс формирования жизненных ценностей психологических факторов, которые включают в себя социально-психологические факторы, факторы информационной среды, потребностные факторы, индивидуальные факторы и культурные факторы. Представим более подробное описание с последующей обобщенной систематизацией представленных психологических факторов формирования жизненных ценностей.

1. Социально-психологические факторы формирования ценностей личности. Г. М. Андреева рассматривает среди механизмов формирования личностных ценностей интериоризацию социальных ценностей и социализацию [2, с. 103]. При этом участие каждого отдельного индивида является значимым в процессе формирования социальных ценностей.

К данной группе факторов формирования жизненных ценностей можно отнести ценности социального окружения, которые выступают в качестве внешнего фактора развития индивидуальной системы ценностей личности. Г. М. Андреева в качестве основных выделяет следующие институты такого развития, называемые ею «трансляторами социального опыта», в которых личность приобщается к системам норм и ценностей: семья, школа, трудовой коллектив [2, с. 104–107].

В «модели экологических систем» У. Бронфенбреннера жизненная среда человека представляет собой концентрически расширяющиеся системы, как бы вложенные одна в другую: микро-

система (например, мать), мезосистема (семья, школа, сверстники, соседи), экзосистема (расширенная семья, место работы родителей, средства массовой информации), макросистема (общество в целом, его законы, традиции и собственно ценности) [5, с. 45].

При этом система более высокого уровня оказывает влияние на нижележащие, и наиболее значительную роль играет макросистема, воздействуя на все другие уровни экологической модели [7, с. 25]. По существу, данная модель отражает последовательные стадии динамики системы ценностных ориентаций личности, соответствуя постепенному освоению жизненных сред, границы которых собственно и определяются усвоенными на данном уровне развития ценностями.

2. Информационная среда как фактор формирования ценностей. Д. О. Ерохин считает, что данный фактор обуславливает «интернализацию» внедряемых ценностей посредством включения информации в мотивационную структуру личности и определяет отношения между разного вида ценностями. В данном случае нерешенным остается вопрос – какие ценности интегрируются в структуру личности при взаимодействии конкретного человека и группы, которая транслирует информацию [7, с. 200].

3. Потребностно-мотивационные факторы (Д. А. Леонтьев, М. С. Яницкий). В психологии понятие ценности является родственным понятию потребности – ценности и потребности образуют мотивационную основу личности. Итак, потребности обуславливают ценности, однако, и ценности могут оказывать влияние на потребности. Потребность в психологии относится к «состоянию индивида, создаваемому испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающих источником его активности» [9, с. 7], ценность понимается как «нечто, имеющее для человека большую значимость, отвечающее его актуальным потребностям, идеалам, личностным смыслам» [20, с. 65]. Исходя из определений ценностей (то, что имеет для личности значимость, исходя из актуальных потребностей, соответствует его идеалам, личностным смыслам) и потребностей (нужда в том или ином объекте, явлении с целью необходимости существования и развития человека, источник активности личности), следует, что ценность есть смысловая производная потребности.

Д. А. Леонтьев также отмечает, что потребности определяются отношением каждого отдельного человека с миром, они непостоян-

ны, актуальны в определенной ситуации, а ценности – коллективным социальным опытом личности (то есть при взаимодействии с людьми, социальной группой), относительно стабильны на протяжении жизни человека, чаще всего мало зависят от определенной жизненной ситуации или момента [9, с. 7].

Анализируя данную группу факторов, мы пришли к выводу о том, что потребности могут создавать основу формирования ценностей. Связь потребностей и ценностей более сложная и многоаспектная, что требует более детального и всестороннего рассмотрения в рамках отдельной научной публикации.

4. Социально-индивидуальные факторы формирования ценностей. Интересным считаем рассмотреть два фактора формирования жизненных ценностей, которые выделяет Е. О. Плутатырева [12] – социальный и индивидуальный. Социальный фактор рассматривается как навязывание сложившихся норм (общепринятые социальные нормы и внутрисемейные правила, образцы поведения, моральные принципы и т. д.). Индивидуальный фактор рассматривается как личностный выбор ценностей. Однако какова степень свободы выбора данных ценностей личностью? Степень принятия личностью ценностей группы зависит от целого комплекса связанных между собой внутренних факторов, относящихся к разным уровням индивидуальности: особенностей самоотношения, самооценки, акцентирования тех или иных черт характера, типа высшей нервной деятельности, которые определяют общую стратегию взаимодействия индивида с социальной средой, сюда же можно отнести степень идентификации человека с группой.

5. Возрастной фактор. На каждом возрастном этапе развития личности преобладает тот или иной ведущий вид деятельности, который определяется местом человека в системе общественных отношений, что так или иначе может влиять на ценности индивида. Так, например, в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности ребенка является ролевая игра. В процессе ролевой игры посредством идентификации происходит усвоение критериев этической оценки, по которым ребенок осуществляет выделение социально одобряемых ценностей. Образцами поведения для детей при этом служат прежде всего взрослые, их поступки и взаимоотношения. Ролевая игра служит также и формой апробации усвоенных ценностей в са-

мых различных ситуациях, что является необходимым условием реального включения их в собственную ценностную систему [7, с. 200].

6. Вид деятельности человека, трудовая деятельность. Предыдущий фактор непосредственно связан с данным фактором формирования жизненных ценностей. По словам Е. А. Климова, основным фактором формирования ценностей является социально обусловленный, осознанный, целенаправленный труд при профессиональной и/или совместной деятельности [13]. В трудах таких ученых, как Е. А. Климова, О. М. Краснорядцевой, В. В. Собольниковой, фактором развития или изменения системы ценностей личности выступают особенности организации профессиональной деятельности, ее направленность и даже сам объект [7, с. 120].

7. Образовательная среда как фактор формирования ценностей личности. Такими учеными, как Дж. Гиллесли, Г. Оллпорт, М. Роккич рассматривались вопросы развития системы ценностей в университетской образовательной и социальной среде. Исследования, которые посвящены развитию системы ценностной ориентации студентов в период обучения в университете, проводили В. Ф. Анурин, Э. А. Баранова, О. В. Зиневич и Л. Ф. Лисе. Они считают период обучения наиболее важным для человека в плане происходящего в это время реального становления его как личности в процессах профессионального и личностного самоопределения. Мы полагаем, что именно образовательная среда создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностей [9; 21].

8. Социокультурная среда как фактор формирования ценностей. По мере взросления личности все большее влияние на формирование ее ценностной системы оказывает осознание собственной принадлежности к тем или иным большим социокультурным группам – этносу, классу, конфессии, общественно-политическим движениям. Дифференциально-психологические особенности ценностей этих групп, а также половозрастные и межпоколенные различия в этой сфере изучались прежде всего создателями методик при их стандартизации: У. Билски, Д. А. Леонтьевым, Г. Оллпортом, М. Рокичем, Ш. Шварцем, В. А. Ядовым и др. Кроме того, кросс-культурные различия ценностных ориентаций исследовались В. С. Агеевым, Т. Б. Беляевой, В. М. Бызовой, А. П. Вардомацким, Г. Г. Дилиген-

ским, Р. Ингльхартом, И. С. Коном, Н. И. Лапиным и другими социальными психологами и социологами [21; 22].

Совокупность индивидуальных свойств, являющихся внутренними факторами развития человека, и особенности социокультурной среды, выступающие в качестве внешних факторов, определяют формирование системы ценностных ориентаций личности в процессе взаимодействия, реализующегося той или иной деятельностью. А. Н. Леонтьев считал, что именно в ходе деятельности «внешнее действует через внутреннее» [17].

Исходя из этого, ценности могут изменяться, приобретая или теряя значимость, при этом подвержено изменению не только содержание ценностей, предлагаемых обществом людям, но и сам механизм их освоения.

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать вывод – основными группами факторов формирования и развития ценностей личности являются особенности социальных нормативных взаимодействий, индивидуально-личностный субъективный выбор. Первая группа факторов связана с реализацией индивидуальных потребностей, интересов, приоритетов, ценностей в условиях социального взаимодействия и познания. Вторая же группа факторов формирования и развития ценностей отражает влияние отдельной личности на систему формирования социальных ценностей группы, то есть при выражении своего отношения к ценностям люди создают условия необходимости сопоставления взглядов и выбора наиболее удовлетворительных.

Существуют различные основания для выделения психологических факторов, влияющих на формирование жизненных ценностей личности. Исходя из осознанного выбора человека в принятии или отвержении определенной ценности, Е. О. Плугатырева выделила некоторые факторы, влияющие на ценности человека [12]:

1. Культурный опыт. Человек присутствует в мире культуры изначально, с момента своего рождения, в котором уже имеется многолетний, многовековой опыт деятельности, общения и мировосприятия, посредством которого человек может перенимать готовые образцы, средства решения личностных вопросов и задач. При этом этот культурный опыт принимается человеком и становится значимым только через индивидуальный контекст. Предполагается, что

культура задает систему ценностных представлений, что в свою очередь регулирует индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач (М. М. Бахтин) [6].

2. Моральные принципы. Моральные принципы представляют собой общие правила поведения, принимаемые обществом, нормы и правила дисциплины, предъявляемые к множеству поступков, которые совершаются людьми. Существуют также обобщенные законы морального поведения, что объединяется в образ жизни и/или линию поведения. Однако только через значимость или незначимость для самой личности данных принципов определяется, является ли этот фактор существенным для формирования ценностей (Г. Оллпорт, Э. Фромм) [18].

3. Личный опыт. Можно предположить, что сам процесс оценивания значимости ценности происходит именно через приобретение личного опыта и исходя из него. Например, ценности зрелого человека отличаются гораздо большей устойчивостью по сравнению с системой ценностей ребенка. А. Г. Здравомыслов указывал, что ценности закреплены жизненным опытом каждого конкретного индивида и всей совокупностью его переживаний (В. С. Агапова, А. Г. Здравомыслов) [8].

4. Внутрисемейная атмосфера. Влияние на детей родителей, а также атмосферы в семье в целом, имеет длительный характер, поэтому является одним из важнейших факторов формирования жизненных ценностей (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Е. Личко, П. Массен, В. С. Мухина, К. Роджерс, Е. Ф. Рыбалко и другие). Можно выделить следующие основные переменные, определяющие влияние семьи на формирование ценностной системы личности: структура семьи (полный или неполный состав, наличие братьев и сестер, старших родителей); типы воспитания и стили родительского поведения; конфликтный или неконфликтный характер взаимоотношений между родителями; социальный статус, уровень образования и доходов родителей; социокультурные, религиозные и этнические корни семьи [12].

Стоит отметить факторы, влияющие на формирование и развитие ценностей, которые выделяла А. Б. Абдулкадырова [1, с. 148]:

– внутренние факторы влияния. К ним автор предлагает отнести все категории, которые участвуют в формировании социально-психологической структуры личности: жизненные установки, личностный потенциал, притязания и потребности, саморазвитие, познание своих индивидуальных особенностей, личный опыт, интеллектуальное и эмоциональное развитие и т. д.

– внешние факторы влияния. Среди них можно выделить: факторы микроуровня (семья и ее социальный статус, материальное положение, социокультурная среда общения, традиции и обычаи, группы сверстников, значимые группы); факторы мезоуровня (например, деятельность образовательных учреждений), факторы макроуровня (например, социальная структура общества).

В данной классификации внутренние факторы, влияющие на формирование ценностей, соответствуют личностным факторам, а внешние можно определить как средовые. Данная идея также прослеживается во взглядах Л. О. Ромашовой [15, с. 42].

Таким образом, существует еще множество взглядов и мнений среди ученых различных областей знаний относительно факторов формирования жизненных ценностей личности, однако основные из факторов, рассмотренных нами, можно обобщить и преобразовать в следующие группы факторов формирования жизненных ценностей: социальные, демографические, образовательные, средовые, личностно-индивидуальные, культурные.

Ценности задают активность любой деятельности личности, в том числе и социальной. Формирование ценностей имеет большое значение для устойчивости и стабильности общества. Процесс формирования и развития ценностей человека весьма сложен, каждому человеку изначально предлагается принять общепринятые социальные нормы и внутрисемейные правила, эталоны поведения, заимствованные из культуры и искусства, моральные принципы и многое другое. Однако в процессе жизненного опыта индивида выстраивается своя собственная система ценностей, которая также может изменяться и развиваться под влиянием различных психологических факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулкадырова, А. Б. Факторы, влияющие на формирование и развитие ценностной картины мира человека / А. Б. Абдулкадырова // Яз. и культура. – 2014. – № 12. – С. 147–150.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Глушакова, А. В. Концептуальные основания исследования жизненных ценностей / А. В. Глушакова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 20 / рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2022. – С. 188–202.
4. Глушакова, А. В. Жизненные ценности как объект психологических исследований / А. В. Глушакова // Сборник материалов научной конференции аспирантов и соискателей Академии последиplomного образования / Акад. последиplom. образования. – Минск, 2023. – С. 17–21.
5. Гусельцева, М. С. Триангуляция как метафорический конструкт: история и методологические перспективы / М. С. Гусельцева // Вопр. психологии. – 2014. – № 5. – С. 22.
6. Елишев, С. О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте / С. О. Елишев // Ценности и смыслы. – 2016. – № 2. – С. 118–120.
7. Ерохин, Д. О. Информационная среда как фактор формирования ценностей молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Д. О. Ерохин. – М., 2011. – 288 л.
8. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
9. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Современный социологический анализ : сб. работ авторов, получивших гранты Моск. отд. Рос. науч. фонда и Фонда Форда. – М., 1996, – С. 5–22.
10. Лисовский, В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) / В. Т. Лисовский // Тугариновские чтения : материалы науч. сессии. – СПб., 2000. – С. 40–44.
11. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; научно-ред. совет: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. – М. : Мысль, 2010. – 4 т.

12. Плугатырева, Е. О. Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций [Электронный ресурс] / Е. О. Плугатырева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Psihologia/33597.doc.htm.
13. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1999. – 429 с.
14. Равкин, З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87.
15. Ромашова, Л. О. Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций молодежи / Л. О. Ромашова // Горизонты гуманитарного знания. – 2021. – № 3. – С. 38–44.
16. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 120 с.
17. Сысоева, А. В. К вопросу о содержании понятия «ценность» / А. В. Сысоева // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева, М., 12–13 мая 2022 г. / ФГБОУ ВО МГППУ. – М., 2022. – С. 450–452.
18. Фромм, Э. Душа человека : пер. с англ. / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
19. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Ленинград / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1979. – 280 с.
20. Яницкий, М. С. Основные механизмы и факторы развития системы ценностных ориентаций личности – ценностные ориентации личности как динамическая система [Электронный ресурс] / М. С. Яницкий. – Режим доступа: http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o070_page_15.html.
21. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – N. Y. : Free Press, 1973. – 201 p.
22. Schwartz, S. H. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 58, № 5. – P. 550–562.

Материал поступил в редколлегию 26.10.2023.

A. V. HLUSHAKOVA,
Postgraduate Student of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF LIFE VALUES OF THE PERSONALITY

Summary

The article considers a variety of views of scientists of different fields of knowledge regarding the factors of formation of life values of the personality. The author generalizes and transforms the available factors of value formation into the following groups: social, demographic, educational, environmental, personal-individual, cultural. The article reflects the importance of studying the factors of value formation in order to further analyze the socio-cultural-contextual interdetermination of the structure and content of the values.

Keywords: values, life values, factors, psychological factors, personality.

УДК 37.03

И. А. ГОЛУБ,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

ФЕНОМЕНЫ «ЦЕННОСТЬ» И «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Статья посвящена отражению феноменов ценности и ценностных ориентаций в социально-гуманитарных дисциплинах, в частности в философии и педагогике. Целью статьи является дополнительный анализ содержания указанных понятий посредством теоретического анализа и сравнения существующих определений и характеристик.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, аксиологическое направление в развитии образования, ценность, ценностные ориентации.

В сложившихся на данном этапе непростых социально-экономических и политических условиях, когда общество втянуто в процесс переосмысления социальных и культурных ценностей, перед системой образования в целом и высшей школой в частности особо остро стоит проблема духовно-нравственного воспитания молодых людей, то есть воспитания, направленного на приобщение к общечеловеческим и гуманистическим ценностям, формирование нравственной культуры, что заложено в Кодексе об образовании Республики Беларусь и является социальным заказом государства в области образования. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, акцентируя внимание на значении системы образования в воспитании молодого поколения, в своих выступлениях неоднократно подчеркивал мысль о том, что основой политики в Беларуси всегда будут оставаться нравственность и духовно-нравственные ориентиры: «Крайне важно воспитать личность нравственную... Наша задача – дать поколению такие ориентиры, которые помогут каждому стать настоящим патриотом и гражданином». Этим тезисом подтверждается мысль о том, что истинные ценности являются важнейшей категорией, на которой строится государственная по-

литика в области образования в нашей республике, ибо сломанные нравственные нормы и искаженные ценностные ориентиры могут дезинтегрировать общество. С. А. Ан верно замечает, что именно ценности «упорядочивают действительность, вносят в ее осмысление оценочные моменты, выражают новые, по сравнению с наукой, аспекты окружающей действительности» [1]. В. И. Андреев в монографии «Педагогическая эвристика» также высказывает свою озабоченность этой проблемой, говоря о том, что современному человеку порой не хватает нравственной культуры и мудрости, так необходимых для эффективного разрешения сложных и трудных проблем, а в качестве прогностически приоритетной цели образования XXI в. автор видит ориентацию системы на развитие духовно-нравственной культуры человека [2, с. 45]. Образование рассматривается как одна из главных человеческих ценностей; В. А. Сластенин по этому поводу говорит, что образованный человек – это духовный человек, потому что он чувствует и поступает иначе, чем необразованный [9, с. 136]. На сегодняшний день система университетского образования представляет собой «фундаментальную научно-практическую основу формирования у молодого поколения реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности, выражающих социальные, правовые и нравственные нормы общества» [6, с. 27]. Принимая во внимание вышесказанное, мы можем говорить об аксиологическом направлении развития образования и выделить формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций как одну из задач учреждения высшего образования. Аксиологическая функция образования усматривается в разработке «ценностных подходов к организации, содержанию, управлению образованием с учетом сохранения и укрепления» не только физического, но и душевного здоровья как основополагающих ценностей человека [9, с. 139]. По мнению И. С. Кона, система ценностей формируется в течение всей жизни человека, однако особенно сензитивным периодом в восприятии ценностей является студенческий возраст. Благодаря получаемому образованию будущие специалисты приобщаются к ценностям культуры, идет формирование образа настоящего профессионала. А. А. Бодалев, рассуждая о составляющих профессионализма, говорит, что важнейшим условием

достижения профессионализма является «мощное развитие общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в собственные ценности конкретного человека, что означает нравственную воспитанность его личности» [3, с. 16].

Основополагающими категориями при изучении нравственных ценностных ориентаций являются термины «ценность», «ценностные ориентации».

Ценностная проблематика не является новой в науке: понятие «ценность» носит междисциплинарный характер, широко используется во многих гуманитарных дисциплинах, включая философию, социологию, педагогику и психологию. Но общим направлением развития теории ценностей в современном человекознании обозначено утверждение «приоритета общечеловеческого и гуманистического начал в контексте различных культур». Являясь общенаучным, данное представление служит для обозначения объектов, явлений и их свойств, абстрактных идей, которые воплощают в себе нравственные идеалы и выступают в качестве эталонов должного [7, с. 187, 189].

В философии в идентификации понятия «ценность» наблюдается многоаспектность. С точки зрения диалектико-материалистического подхода принято говорить о существовании ценности в форме идеала, выработанного общественным сознанием; в виде произведений материальной и духовной культуры или человеческих поступков, являющихся воплощением общественных идеалов; в форме личностных ценностей, которые служат источником мотивации поведения [8, с. 15]. В философских словарях понятие «ценность» трактуется по-разному. Оно понимается как явление, выступающее в качестве индивидуального или социального ориентира и характеризующее отношение человека к оцениваемым предметам: «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы)» («Философский словарь» 2001 г.); поясняется, что «ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта» («Философский энциклопедический сло-

варь» 1998 г.); рассматривается как нравственная категория, сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое, то есть понятие ценности отождествляется в некоторой степени с культурно-историческими стандартами («Современный философский словарь» 2015 г.).

Важное значение в рассмотрении проблематики нравственных ценностей и ценностных ориентаций имеют взгляды ученых-философов С. Ф. Анисимова, Б. С. Братуся, В. Вичева, А. Г. Здравомыслова, М. С. Кагана, М. А. Кирьязовой, М. Михалика, И. С. Нарского, И. Н. Попова, В. Н. Сагатовского, В. А. Титова, В. П. Тугаринова, М. Б. Туровского и др., которые идентифицируют ценности как «осознанные смыслы жизни» (Б. С. Братусь), «предмет человеческих потребностей» (М. Михалик), «моральную значимость деяния» (М. А. Кирьязова), «идеальные представления, смыслы моральных понятий» (В. А. Титов), «систему смысла вещей и явлений, окружающих человека» (В. Вичев) и др. В трактовке С. Ф. Анисимова ценности выступают в качестве смыслообразующих факторов при организации деятельности субъекта. Ученый выделяет абсолютные ценности (жизнь, здоровье, знания, духовное совершенство), антиценности (невежество, преждевременная смерть, голод, болезни, деградация человека), относительные ценности (в частности, классовые). Согласно взглядам И. С. Нарского (их разделяет И. Н. Попов), к ценностям относятся лишь идеалы общественной, а на этой основе и личной деятельности, необходимые для оценки и ориентации личности; исходя из этой позиции, ценности будут являться и целью, и должным. Основанием для классификации ценностей В. Н. Сагатовский выбрал потребности, потому что на их основе строятся интересы, цели, ценности личности. А. Г. Здравомыслов относит ценности к сфере духовной культуры (сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей, оценок). М. С. Каган разграничивает понятия норма и ценность, определяя ценность как освоенный субъектом ориентир его деятельности, вследствие чего ценность воспринимается субъектом

как его собственная духовная интенция; исследует проблемы человеческой деятельности и общения, отводит значимое место и роль в связи с их рассмотрением ценностным ориентациям. По мнению А. В. Кирьяковой, существующие разночтения в определении категории «ценность» сводятся к следующему: ценность – это значимость или значение; это свойство предмета, объекта или отношение субъекта к предмету; вопрос о том, какая система отношений фиксируется через категорию «ценность». Содержание понятия «ценность» ученые-философы характеризуют через выделение свойственных для человеческого сознания характеристик значимости, нормативности, полезности, необходимости и целесообразности. Научная необходимость в ценности появляется в том случае, когда встает вопрос о личности и окружающей эту личность духовной и материальной сфере, а также о соотношении деятельности личности, группы, класса, нации в тех объективных условиях, в которых она действует. Подчеркивается, что возникновение ценностей связано с предметами, явлениями, способами удовлетворения потребностей общества, человека; еще один подход заключается в том, что ценности – это суждения, которые связаны с оценкой человеком и обществом предметов, явлений. Утверждается, что форма проявления определенных отношений между субъектом и объектом – это и есть ценности: «только тогда, когда мы рассматриваем общественное бытие человека в аспекте объект-субъектного отношения, мы можем зафиксировать явление ценности» [6, с. 27]. В качестве ценности может выступать все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, природных явлений.

Ценностная ориентация выступает в качестве «одной из важных характеристик человеческого способа освоения действительности, а ценности составляют основу человеческого мировоззрения. По отношению к субъекту (человеку) ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют функцию повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям» [4]. На основе ценностей строится ценностная картина мира, включающая в себя коллективные и индивидуальные ценности. Обусловленная особенностями культуры, картина мира

связана с реконструкцией определенной ценностной подсистемы знаний человека. Ценностные ориентации подвергаются изменениям в соответствии с изменениями в культуре.

Аксиология является философской основой и для педагогики. В педагогической аксиологии образование рассматривается как одна из основных человеческих ценностей. Само понятие «ценность» трактуется как значимый принцип, ориентир. Педагогическая аксиология строится на принципах, которые представляют собой основу иерархии ценностей образования: принцип исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей (накопленные обществом социально значимые ценности передаются от поколения к поколению в процессе образования); принцип взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей (включаясь в социокультурные отношения, человек как носитель ценностного отношения, сознания, поведения влияет на ценностные ориентации общества); принцип соотношения общественных и личностных ценностей (эмоционально присвоенная норма становится внутренней установкой, ценностным ориентиром поведения и деятельности личности); принцип интеграции традиционных и инновационных ценностей (педагогические инновации могут рассматриваться как ценность, если они гуманистичны; недооценка педагогического наследия влияет на развитие ценностных аспектов педагогической теории и практики). Иерархия ценностей образования рассматривается в качестве взаимосвязанных звеньев цепи: доминантные ценности (знания, познавательная деятельность, ценность общения); нормативные ценности (моральные, нравственные нормы, предполагающие наличие у индивида способности нормировать и регулировать свои поступки самостоятельно); стимулирующие ценности (методики, традиционные и инновационные технологии и ценности контроля); сопутствующие ценности (учебные умения, понимание предмета) [9, с. 113–119]. Среди основных понятий педагогической аксиологии на первом плане закономерно будут ценности и ценностные ориентации. Следует сказать, что в современной педагогике не существует единого методологического подхода к определению понятия «ценностные ориентации», в педагогических словарях дается широкая формулировка данного понятия, оно рассматрива-

ется как: «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении, деятельности» («Педагогика: словарь системы основных понятий» 2013 г.); «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров» («Психолого-педагогический словарь» 2006 г.); «относительно устойчивое, социально обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности» («Педагогический словарь» 2005 г.).

Педагогическая наука опирается на то, что ценностные ориентиры индивидов формируются на основе универсальных ценностей общества, которые, воплощаясь в установки и принципы отражения социальной реальности, превращаются в регуляторы социального поведения [8, с. 28–29]. Педагогический аспект проблемы ориентации личности в окружающем мире видится в том, чтобы весь спектр объективных ценностей сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей личности; необходимо, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности (вошли в систему ее ценностных ориентаций). А. В. Кирьякова как автор многочисленных работ по педагогической аксиологии акцентирует внимание на значении исследования ценностных ориентаций индивида и видит его в том, что они «представляют собой основной «канал усвоения духовной культуры общества», превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [7, с. 191–192]. Резюмируя сказанное, ученый отмечает, что социальную ценность человека будет определять степень сформированности его ценностных ориентаций (мера его причастности к общественно значимым процессам). Процесс определения ценностной ориентации, по мнению автора, может рассматриваться как процесс восхождения личности к ценностям общества, представляющий собой ряд фаз, работающих синхронно: присвоение ценностей общества полностью; преобразование личности на основе присвоения ценностей; прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает создаваемый «образ будущего».

В работах И. В. Бабуровой ценностные ориентации интерпретируются с философской точки зрения, связываются с категорией смысла ценности и ее ранга. Следует сказать, что автор рассматривает ценностные отношения (как компонент более высокого уровня) и ценностные ориентации, формирование которых происходит на основе уже выработанных ценностных отношений, где ценностные ориентации являются их актуальным выражением. Е. А. Столбовой процесс формирования ценностных ориентаций описывается как «деятельностное распремечивание содержания общественных ценностей». В определении С. Я. Коблевой мы обнаруживаем информацию о способе фиксации ценностных ориентаций личности; автор объясняет ценностные ориентации как «осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него – то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических». Е. Н. Белова определяет ценностные ориентации как «личностное качество, являющееся результатом взаимодействия личности со средой и педагогической деятельности, в процессе которых осуществляется оценка и выбор субъектом общественных ценностей, формируется система личностных ценностей, выступающих в качестве смыслообразующих принципов, которые определяют жизненный проект личности, выбор стратегии ее поведения» [см. об этом: 5, с. 10–14]. Ценностные ориентации личности (взгляды, убеждения и идеалы) определяют направленность, отношение к явлениям действительности как ценным или неценным с точки зрения общечеловеческой морали как высшего уровня регуляции социальным поведением личности. Ценностные ориентации представляют собой единство различных компонентов: когнитивного (знания о предметах, явлениях, процессах и т. д.), эмоционально-оценочного (отношение к миру, чувствам и т. д.), поведенческого (выбор типа социального поведения). Типология ценностных ориентаций представлена различными вариантами ценностных систем: духовные, материальные и социальные (С. С. Бубнова); общечеловеческие и национальные (В. А. Сластенин); терминальные и инструментальные (М. Рокич) и др. В педагогических исследованиях рассматриваются различные механизмы становления ценностных ориентаций: идентификация, эмпатия, субъектификация, рефлексия (И. В. Бабурова); поиск – оценка – выбор – проекция

(А. В. Кирьякова); единство пяти этапов: перцепции, означивания, оценивания, выбора, присвоения (В. В. Николина) и др.

В настоящее время перед социально-гуманитарными науками, в частности перед педагогикой, остро стоит проблема поиска оптимальных путей воспитания и воспитывающего обучения подрастающих поколений. В русле нашего исследования биографический материал о выдающихся деятелях науки, истории, искусства и культуры Беларуси может использоваться в качестве средства воспитательного воздействия на формирование системы ценностей обучающихся и решать задачи духовно-нравственного воспитания. Привлечение и рассмотрение текстов биографической направленности в ходе учебно-воспитательной деятельности, о значимости которого высказывались белорусские ученые-методисты [см., например: 10, с. 90; 11], можно интерпретировать как своего рода процесс «насыщения духовными референтами» (А. С. Петелин). Биографические тексты имеют свойство наполнять учебный процесс живыми, конкретизированными образами, которые будут являться для обучающихся образцами (примерами), тем самым способствовать духовному росту и ориентации молодых людей на общечеловеческие ценности.

Таким образом, оказывается возможным связать актуальность изучения проблемы ценности и ценностных ориентаций с социальной ситуацией современного общества; дать определение и характеристику многозначным понятиям «ценность» и «ценностная ориентация» в социально-гуманитарных дисциплинах; высказать и мотивировать убеждение в том, что тексты биографической направленности о выдающихся личностях могут служить средством формирования у молодого поколения представлений о ценностях жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ан, С. А. Концептуализация ценности как философской категории / С. А. Ан, О. А. Белинова // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. – 2014. – № 2 (58). – Т. 1. – С. 230–234.
2. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.

3. Бодалев, А. А. Как становятся великими и выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 287 с.
4. Гибатова, Г. Ф. Аксиология в языке [Электронный ресурс] / Г. Ф. Гибатова // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2011. – № 2 (121). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologiya-v-yazyke>. – Дата доступа: 21.10.2023.
5. Демидова, И. А. Характеристика ценностных ориентаций в современных педагогических исследованиях / И. А. Демидова // Известия Воронеж. гос. пед. ун-та. – 2020. – № 4. – С. 10–14.
6. Кирьякова, А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2011. – № 2 (121) / февраль. – С. 27–33.
7. Кирьякова, А. В. Личность в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2003. – № 1. – С. 187–200.
8. Кирьякова, А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования / А. В. Кирьякова // Аксиология и инноватика образования. – 2010. – № 21. – С. 2–32.
9. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
10. Таяновская, И. В. Эвристически ориентированная лингвометодическая система развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся (5–11 классы) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / И. В. Таяновская ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2020. – 317 с.
11. Царева, О. И. Изучение биографии писателя как методическая проблема [Электронный ресурс] / О. И. Царева // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования / Белорус. гос. ун-т. – Вып. 8. – Минск, 2007. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/12968>. – Дата доступа: 15.10.2023.

Материал поступил в редколлегию 15.10.2023.

I. A. GOLUB,
Postgraduate Student of the Department
of Pedagogy and Education Management
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PHENOMENA «VALUE» AND «VALUE ORIENTATIONS»
IN SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

Summary

The article is devoted to reflecting the phenomena of the value and value orientations in social and humanitarian disciplines, in particular in Philosophy and Pedagogy. The purpose of the article is an additional analysis of the content of these concepts through theoretical analysis and comparison of existing definitions and characteristics.

Keywords: spiritual and moral education, axiological direction in the development of education, the value, value orientations.

УДК 37.018.26

Т. И. ДЕНИСЕВИЧ,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ УЧАЩЕГОСЯ

В статье рассматриваются вопросы организации взаимодействия школы и семьи как необходимого условия совместной, согласованной и целенаправленной деятельности по воспитанию, развитию и социализации учащихся, определяются управленческие компетенции педагога как основа для организации эффективного взаимодействия с семьей учащегося.

Ключевые слова: управленческие компетенции педагога, взаимодействие, воспитание, семья и школа.

Инновационная направленность современного общества, реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Республики Беларусь, приоритетные направления государственной политики в сфере образования обозначают потребность в профессионально мобильных педагогах и определении роли профессиональных компетенций педагога для эффективного решения задач воспитания и развития подрастающего поколения.

Кодекс Республики Беларусь об образовании одним из основных направлений государственной политики провозглашает «обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у обучающихся гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, ответственности, трудолюбия» [3, с. 4]. Перечисленные ценности не формируются исключительно в стенах учреждения образования. Развитие личности ребенка обусловлено различными влияниями, среди которых одним из основополагающих является семейное воспитание, в первую очередь пример родителей, ближайших родственников, выстроенные семейные связи, отношения и коммуникации. Взаимодействие семьи и школы явля-

ется необходимым условием совместной, согласованной и целенаправленной деятельности по воспитанию, развитию и социализации учащихся.

В настоящий момент ценностная основа взаимодействия школы и семьи представляет собой «создание условий для успешной самореализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к учению, сохранения физического и психического здоровья, социальной адаптации, гармонизация взаимоотношений между педагогами, учащимися и родителями, своевременное выявление проблем семейного воспитания» [5, с. 20]. Обеспечение данных условий под силу лишь педагогу, владеющему соответственными управленческими компетенциями.

Исходя из вышеизложенного, представляется необходимым и возможным изучение управленческих компетенций педагога, а также определение актуальных и действенных управленческих компетенций для обеспечения педагогом эффективного взаимодействия с семьей учащегося учреждения общего среднего образования. Автор статьи ставит цель: уточнить понятия «эффективное взаимодействие» и «управленческие компетенции учителя»; конкретизировать сущность управленческих компетенций педагога для обеспечения эффективного взаимодействия с семьями учащихся.

В ходе теоретического исследования использованы общенаучные методы: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение и систематизация теоретических данных.

Основу исследования природы межличностных взаимодействий в педагогической области находим в работах И. С. Батраковой, В. П. Зинченко, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика. В работах Р. Х. Шакурова, на наш взгляд, дается наиболее точное определение: «Взаимодействие – такая связь между членами группы, когда действие одной стороны вызывает в ответ определенное действие со стороны другой» [7]. Тогда «эффективное взаимодействие» рассматривается как взаимодействие, оптимально соответствующее целям каждого из его участников и достижению этих целей.

Выявлено, что в разное время исследователи уделяли внимание вопросам ценностного взаимодействия педагога с семьей (И. В. Власюк), формированию психологической готовности педагога к работе с семьей (Е. В. Баранова), общей профессиональной

подготовке будущего педагога к работе с семьей (Т. А. Савченко), определению основополагающих идей семейного воспитания, взаимодействия школы и семьи в контексте истории педагогической мысли (Е. Д. Осипов).

Признаками эффективного взаимодействия школы и семьи можно считать согласованность целей, долговременность и добровольный характер отношений, взаимную ответственность педагогов и родителей [6]. Содействует достижению эффективности педагог, осознанно включенный в построение взаимодействия и реализующий его на основе управленческих компетенций.

Научно-педагогические источники свидетельствуют об интегративности понятия «управленческие компетенции учителя». Они, по мнению исследователей, в первую очередь, предполагают наличие у педагога теоретических и практико-ориентированных знаний, умений и навыков в области управления, планирования, моделирования, проектирования и прогнозирования процессов обучения и воспитания в учреждении образования. Под управленческими компетенциями педагога следует также понимать коммуникативные способности, способности самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовывать образовательную деятельность учащихся, рефлексию собственной деятельности и деятельности всех участников образовательного процесса. Значимыми являются умения выстраивать отношения с законными представителями учащихся (кооперация), владение коучинговыми методиками.

Принимая за основу тот факт, что в структуре профессиональной деятельности учителя управленческая деятельность играет одну из ведущих ролей (В. А. Якунин, В. А. Сластенин, Н. С. Сунцов, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова), и разделяя позицию М. Голдсмита о конвергенции лидерства, обратной связи и саморазвития [8], определим необходимые в современных условиях управленческие компетенции для обеспечения педагогом эффективного взаимодействия с семьями учащихся:

- 1) глобальное мышление;
- 2) разделение управления;
- 3) построение партнерских отношений;
- 4) владение коучинговыми практиками;

- 5) принятие и использование ценности личности;
- 6) применение современных технологий.

Мы полагаем, что владение перечисленными компетенциями позволяет педагогу наиболее полно обеспечить эффективное взаимодействие с семьями учащихся. Конкретизируем сущность каждой из обозначенных управленческих компетенций, в своей совокупности являющихся фактором эффективного взаимодействия педагога с семьей.

Глобальное мышление педагога как актуальная управленческая компетенция представляет собой прежде всего признание того, что современные технологии создают глобальное пространство без границ, а это значит, что эффективное взаимодействие с семьей на современном этапе невозможно построить без учета возможностей и влияний извне образовательного процесса. Педагог, обладающий глобальным мышлением, эффективно обеспечивает актуальную помощь семье в воспитании человека с развитым целостным мировосприятием, сформированным осознанием ценностей своей культуры в контексте общемировой.

Успех во взаимодействии педагога с семьей возможен при условии обеспечения качества образования, своевременном внедрении инноваций, создании разносторонних образовательных связей, в том числе через глобальный взгляд и мультикультурный опыт, удержание баланса между глобальными и локальными культурными и образовательными потребностями.

Педагог, владеющий этой компетенцией, учитывает влияние глобальных тенденций на систему образования; осознанно адаптивен к потребностям внешнего мира; стремится к постоянному накоплению опыта; помогает семье осознавать влияния глобализации и ориентирует на будущее с учетом глобальных тенденций.

Эффективным при организации взаимодействия является *разделение управления или создание команды лидеров*. Это одна из важных управленческих компетенций, содействующая формированию авторитета педагога как личности, осознающей, что на современном этапе единоличная управленческая роль учителя по отношению к ребенку неэффективна и вредна. Педагог и семья учащегося выступают сегодня как управленческая команда, во взаимодействии развивающая свои навыки управления, добывающая экспертные

и необходимые дополнительные знания, осознающая свои ограничения и полагающаяся на свои сильные стороны.

При владении такой управленческой компетенцией педагог строит совместную работу на основе создания общего с семьей видения и плана действий по развитию личности обучающегося. Этот подход содействует возможности избежать ошибок непродуктивного воспитания на основании единственного правильного его пути. Напротив, при разделении управления у педагога возникает понимание необходимости в каждый конкретный момент видеть верный путь в воспитании и развитии ребенка и соотносить собственное понимание с идеями семьи учащегося на этот счет.

Таким образом, педагог, владеющий компетенцией разделения управления, с легкостью принимает помощь семьи, знания и опыт; осознанно разделяет ответственность; достигает результатов в воспитании и развитии ребенка совместно с семьей, а не ей вопреки.

Построение партнерских отношений с родителями учащихся на современном этапе продиктовано уровнем открытости общественных отношений. Современные прагматичные родители настроены на повышение продуктивности социальных коммуникаций в самых разных областях, а в области образования собственных детей, особенно на начальном этапе, проявляют активное стремление коммуницировать с целью обеспечения максимальной успешности их детей. Возникает необходимость закрепить и организовать это стремление через выстраивание партнерских отношений с родителями учащихся. При этом деятельность педагога может включать в себя построение доверительных отношений, основанных на умении доносить факты, быть объективным в оценке действий.

Велика роль стимулирования партнерских связей в образовательном процессе через создание условий для непосредственного участия в нем законных представителей и иных членов семей учащихся. Организация педагогом практического участия семьи в образовательных мероприятиях, использование нетворкинга для организации сообщества единомышленников, сплочения и привлечения родителей для решения общих вопросов. Привлечение иных заинтересованных с целью продуктивного взаимодействия и партнерства приводит к качественному удовлетворению образовательных потребностей ребенка.

Управление взаимодействием с помощью коучинговых практик направлено на повышение педагогической грамотности родителей и других членов семьи учащегося. Коучинг как управленческая компетенция позволяет педагогу нацелить семью на решение педагогической задачи, а не на поиск причин неудачи; мотивирует внутрисемейное общение, творчество, исследование; содействует формированию ответственности в реализации стратегически важных для ребенка направлений.

В основе взаимодействия, организованного педагогом на основе коучинговых практик, лежит интерактивное общение, дискуссия (вопрос–ответ). Результатом такого общения являются не советы и рекомендации, а лишь ответы на открытые вопросы, осознание педагогом и членами семьи собственных резервов на пути решения проблем.

Владение коучинговыми практиками позволяет педагогу строить отношения с родителями учащихся на принципах позитивного родительства, коммуникативной культуры, основанной на уважении, соучастии, сотворчестве, любви и понимании, приобщает взрослых к коучинговой культуре во взаимодействии со своими детьми и близкими [2, с. 4].

Успешность взаимодействия с семьей во многом обусловлена управленческой компетенцией педагога-менеджера, *связанной с умением ценить и использовать разнообразный опыт людей*. Такая управленческая компетенция помогает педагогу чувствовать себя комфортно во взаимодействии с людьми различного стиля мышления, культуры, религии, пола, возраста и образования. Учитывая особенности личности, в процессе взаимодействия педагог, обладающий данной управленческой компетенцией, использует разнообразие в достижении новых продуктивных перспектив. При этом конструктивно, когда педагог понимает различия в мотивации людей и обучает этому видению других, создает эффективную мотивацию для людей из разных культур, этнических групп, разного пола и поколений. Педагог, владеющий управленческой компетенцией, связанной с использованием разнообразного опыта людей, признает ценность различных взглядов и мнений, помогает другим ценить разнообразие личностей, расширять знания других культур через общение, обучение и воспитание.

Владение современными технологиями и грамотное их использование в педагогической практике является полноценной управленческой компетенцией педагога в современных условиях. Данная компетенция включает в себя знание, как применение технологий может улучшить эффективность общения для того, чтобы взаимодействие и коммуникации вели к успешному будущему их участников. Такой педагог, в большей степени, использует технологию делового общения [3], применяет приемы активизации и управления вниманием, активного слушания, аргументации, рефлексии и другие; строит конструктивные взаимовыгодные отношения на благо ребенка и в соответствии с целями его развития [1]. Обоснованное умелое управление информацией и эффективное использование современных технологий играет ключевую роль для возрастания продуктивности взаимодействия семьи и школы.

Автор полагает, что выведенные по каждой из шести обозначенных управленческих компетенций педагога логические следствия имеют особую значимость для эффективного взаимодействия с семьей учащегося. Владение учителем перечисленными компетенциями в своей совокупности служит построению партнерских отношений между школой и семьей в процессе достижения общих целей воспитания и обучения ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даутова, О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии / О. Б. Даутова. – СПб. : Каро, 2018. – 176 с.
2. Гульчевская, В. Г. Коучинг в школьном образовании : сборник избранных статей / В. Г. Гульчевская. – М. : Издательские решения, 2017. – 206 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: Принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г. Одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 г. [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=N12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 23.11.2023.
4. Культура делового общения : методические рекомендации / сост. С. Г. Туболец. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 48 с.

5. Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году: инструктивно-методическое письмо [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: https://www.adu.by/images/2023/imp/imp_2023_vosp.pdf. – Дата доступа: 23.11.2023.
6. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.
7. Шакуров, Р. Х. Социально-экономические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990.
8. Хесселбейн, Ф. Лидерство без границ / Ф. Хесселбейн, М. Голдсмит, А. Сомервилл. – М. : Альпина Паблишер, 2001. – 315 с.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

T. I. DZENISEVICH,
Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Education Management
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

MANAGERIAL COMPETENCIES OF THE TEACHER AS A FACTOR OF EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

Summary

The article discusses the issues of organization of the interaction between the school and the family as a necessary condition of joint, concerted and purposeful activity to educate, develop and socialize students. The managerial competencies of a teacher as a means and condition for organizing effective interaction between school and family are determined.

Keywords: teacher management competencies; interaction; upbringing; family and school.

УДК 37.017.4

Е. Е. ЕГОРЕНКО,

соискатель кафедры психологии, содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены вопросы, связанные с музейной педагогикой как фактором патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования в современной Республике Беларусь. Особое внимание уделяется специфике работы музеев учреждений образования, нормативно правовому и научно-методическому обеспечению деятельности музеев, а также практическому результату применения современных информационных технологий в процессе использования потенциала школьных музеев.

Ключевые слова: музейная педагогика, патриотическое воспитание учащихся, национальное самосознание, экспонирование, потенциал школьных музеев.

Вопросы воспитания учащихся и успешной социализации молодого поколения в Республике Беларусь приобретают в современных условиях особое значение, так как образовательная функция музеев государственных учреждений общего среднего образования – воспитание патриотизма в процессе участия подрастающего поколения в музейной деятельности [1, с. 82]. Известно, что корни патриотизма и гражданственности находятся в истории своего края, любви к родному дому, городу, деревне и к своей стране [2, с. 56].

Особенность работы музея в учреждении общего среднего образования состоит в том, что он обладает характерным воспитательным потенциалом, выступая специфической образовательной средой, формируя национальное самосознание у учащихся. Музей развивает способности учащихся наблюдать, систематизировать, классифицировать, синтезировать и генерировать полученную информацию и формировать на этой основе представления человека о мире в процессе всей жизни [3].

Музейная педагогика является значимым фактором воспитательного процесса, нацеленного на изменение внутреннего образа личности, так как обладает информационно-визуальными методами и мощными эмоционально-эстетическими средствами, которые обеспечиваются разнообразными формами музейной деятельности. Именно музейная педагогика, реализуемая в рамках современного образовательного процесса и внеучебной деятельности, является смыслообразующей составляющей патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования [4, с. 22].

Музейная педагогика позволяет осуществлять нетрадиционный подход к образованию с использованием информационного потенциала музейных предметов. Отличительные черты обучения в музейной педагогике – неформальность и добровольность. Особенностью обучения является возможность максимально реализовать свои способности и удовлетворить интересы, что стимулируется экспрессивностью, разнообразием и подлинностью музейных предметов [5].

Музейные предметы – вещи, ценности – выступают в качестве источника информации о людях, фактах и событиях, которые способны воздействовать на эмоциональную сферу личности, вызывать чувство сопричастности, так как позволяют увидеть и почувствовать дух прошлого и погрузиться в особый «мир героя-творца». Так прокладывается мостик к сердцу обучающегося, формируются традиционные ценности, происходит приобщение к нравственному поведению и общепринятым в белорусском обществе нормам морали, в чем и раскрывается роль и значение музейной педагогики. Кроме того, сегодня музей становится средством приобщения учащихся к национальной культуре, выступая антиподом цифровизации и виртуальной социальной реальности. Продолжая оставаться местом хранения реликвий и раритетов, музей в учреждении образования становится базой для общения, формирования нравственных ориентиров, воспитания человека высокой культуры и национальным самосознанием [6].

Актуальность музейной педагогики и патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования на современном этапе определяется необходимостью реализации непрерывного школьного образования средствами интеграции учебно-воспитательной работы с музейной деятельностью. Музейная

педагогика как область научного знания, возникающая на стыке истории, педагогики, психологии, культурологии, музееведения, искусства (как части общей и национальной культуры), а также краеведения, осуществляет связь прошлого с настоящим и будущим, создавая и привнося самое гуманное, что накопило человечество.

Сегодня музейную педагогику рассматривают как педагогическое направление, основной целью которого является приобщение к работе в музее учреждения общего среднего образования не только учащихся, но и их семей, а также творческое развитие личности на основе традиционных ценностей белорусского народа. Проведение уроков, факультативных, внеклассных занятий в школьных музеях, а также интеграция учебных предметов с музейными экспозициями позволяют объяснить сложный материал на героических примерах из жизни наших уникальных предков и выдающихся современников [7, с. 73]. Так, личное участие учащихся в поисковой работе, сборе материалов для изучения музейных предметов при создании уникальных экспозиций и проведении интересных экскурсий способствует освоению разных приемов, навыков музейной, экскурсионно-профессиональной деятельности, формированию национального самосознания на основе традиционных ценностей [8, с. 173].

В музеях учреждений общего среднего образования сохраняют и изучают историко-культурное наследие своего региона, города и деревни, так как музей является своеобразным порталом, своего рода «машиной времени», перемещающей обучающихся в прошлое, что является символическим доступом в пространство социально-культурной жизни наших предков.

Использование информационных технологий позволяет обучающимся не только самостоятельно добывать и анализировать краеведческий материал, но и делать его достоянием общественности через виртуальные музеи, выставки, интернет-конференции, форум-дискуссии. Так, виртуальная экскурсия, квест-экскурсия, театрализованная экскурсия, экскурсия мастер-класс, музейный праздник, демонстрация музейных предметов в действии активно используются музеями в своей работе.

Особое значение сегодня приобретают дистанционные формы работы: музейные квесты, челленджи, интернет-конференции, виртуальные выставки, форум-дискуссии и т. д. Сочетание совре-

менных информационно-коммуникативных технологий с интерактивными методами и формами работы в музее даст возможность сделать образовательный процесс более визуализированным, увлекательным для учащейся молодежи, так как им предоставляются широкие возможности проявить себя и расширить свои знания через музейную деятельность. Понимание специалистами разных уровней специфики музейной педагогики как значимого средства воздействия на личность делает музеи учреждений общего среднего образования уникальными культурно-образовательными центрами.

В современной Республике Беларусь сложилась эффективная система патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования. В нашей стране сегодня насчитывается 1448 музеев. Так, в учреждениях общего среднего образования – 1296 музеев, профессионально-технического и среднего специального – 71, высшего – 32, дополнительного образования – 44 музея и 5 музеев в учреждениях дошкольного образования. Звание «Народный музей» присвоено 104 музеям, что является результатом признания высоких достижений в воспитании учащихся, популяризации и сохранении историко-культурного наследия нашей Родины. И вместе с решением образовательных задач музеи учреждений общего среднего образования призваны формировать национальное самосознание молодого поколения, вести активную работу по выявлению, изучению и сохранению памятников материальной и духовной культуры, что успешно реализуется в образовательной среде [8, с. 173]. Музейная работа требует знаний нормативных документов, определенного опыта владения методикой музейного дела, обеспечения деятельности музеев, учета, комплектования, поэтому сохранности музейных фондов уделяется особое внимание.

Особенно актуальным данный вопрос встал с внесением изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «О музеях и музейном фонде Республики Беларусь».

В 2016 году был принят Кодекс о культуре Республики Беларусь. С учетом положений данного Закона в 2018 году Республиканским центром экологии и краеведения были разработаны методические рекомендации «Организация деятельности музеев учреждений образования».

В 2020 году с целью эффективного развития музеев разработана Программа развития музеев системы образования на 2021–2025 годы,

которая определяет концептуальные основы функционирования музеев учреждений образования, векторы развития музейной деятельности, в том числе совершенствование модели взаимодействия музеев системы образования и культуры.

В сентябре 2022 года Министерством образования Республики Беларусь обновлены методические рекомендации «Организация деятельности музеев учреждений образования Республики Беларусь», разработанные с учетом практики деятельности музеев системы образования, современных требований и перспектив развития музейного дела в нашей стране.

Министерством образования Республики Беларусь уделяется большое внимание повышению педагогического и профессионального мастерства педагогических работников – руководителей музеев в учреждениях общего среднего образования. Традиционно проводятся ежегодные региональные и республиканские семинары руководителей музеев, краеведческих чтений и форумов с презентацией лучших музеев в регионах.

С 2020 года действует республиканское методическое объединение организаторов музейного дела. Все перечисленные выше мероприятия по повышению профессионального мастерства педагогов проводятся с участием представителей республиканских органов государственного управления (Министерства образования, Министерства культуры, Министерства обороны и др.), руководителей и сотрудников региональных учреждений культуры.

Распространению и популяризации эффективного педагогического и научно-методического опыта руководителей музеев содействует трансляция достижений учреждений общего среднего образования в области музейной педагогики, что осуществляется посредством издания тематических сборников, изготовления промопродукции, публикаций в средствах массовой информации, в интернет-пространстве. При поддержке Министерства образования подготовлены и опубликованы справочник «Музеи учреждений образования Республики Беларусь», издание «Народные музеи учреждений образования Республики Беларусь», сборники краеведческих, литературных музеев и музеев боевой славы, которые используются учреждениями образования при изучении учебных предметов, на факультативных занятиях, при организации образовательных экскурсионных программ и воспитательных мероприятий.

В процессе краеведческой деятельности музеи государственных учреждений общего среднего образования пополняются новыми музейными предметами. Накопленный эффективный педагогический опыт в области музейной педагогики активно используется в воспитательном и образовательном процессах.

Воспитательная и образовательная функции музея учреждения общего среднего образования реализуются сегодня в процессе непосредственного участия молодого поколения в осуществлении различных направлений музейной деятельности: фондовой, экспозиционной, экскурсионной, поисково-исследовательской, общественно полезной и т. д. При этом достаточно широкий спектр форм и методов взаимодействия педагогов позволяет привлечь к работе в музее учащихся учреждений общего среднего образования, которые стали центрами патриотического воспитания в современной Республике Беларусь.

В связи с юбилейными датами, посвященными Великой Победе, именно школьными музеями иницируется и активизируется поисково-исследовательская работа по установлению и увековечиванию памяти погибших защитников Отечества и жертв Великой Отечественной войны, что непосредственно связано с формированием национального самосознания учащихся.

В процессе экскурсий, походов, экспедиций по местам воинской славы с учащимися ведется системная работа по поиску исторических документов, фронтовых фотографий, реликвий, связанных с годами военного лихолетья, а также фиксируются встречи с очевидцами событий и записываются их воспоминания (видеоматериалы). И этот уникальный материал пополняет фонды музеев учреждений общего среднего образования (из 1448 музеев в учреждениях образования 204 музея имеют военно-исторический профиль).

Практически во всех школьных музеях имеются сегодня экспозиции, отражающие события Великой Отечественной войны. Так, музеи боевой славы государственных учреждений общего среднего образования являются музеями летописей боевых соединений и воинских частей. Значительная часть экспозиций в этих музеях посвящена письмам, историческим документам довоенных и военных лет, найденным в ходе активной поисково-исследовательской деятельности.

Музейная педагогика становится все более востребованной в практике патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования, так как сегодня, как никогда ранее, важна интеграция музейного дела и системы образования [8, с. 175]. Все усилия педагогов должны быть направлены на то, чтобы музеи государственных учреждений общего среднего образования всегда оставались востребованной площадкой патриотического воспитания и развития интеллектуально-творческих способностей учащихся в Республике Беларусь [9, с. 863].

Таким образом, использование потенциала музеев в процессе патриотического воспитания учащихся учреждений общего среднего образования позволяет приобщать подрастающее поколение к традиционным ценностям белорусского народа через познание истории, самобытной культуры своей малой родины, посредством вовлечения молодого поколения по сохранению историко-культурного наследия нашей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгих, Е. Б. «Музейная педагогика»: пространство гражданского становления / Е. Б. Долгих // Директор школы. – 2008. – № 2. – С. 82–84.
2. Ковалев, Е. Потенциал музеев Беларуси: анализ состояния и возможности повышения их роли в экономике страны / Е. Ковалев // Бел. думка. – 2023. – № 7. – С. 56–63.
3. Методические рекомендации «Организация деятельности музеев учреждений образования Республики Беларусь» в редакции от 17.09.2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1OzL1hdPDA_4BJYzohY-9-4wu_MH5HZRh/view.
4. Морозова, И. А. Музейная педагогика в сети / И. А. Морозова // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 8. – С. 22–24.
5. Медведева, Е. Б. Музейная педагогика как новая научная дисциплина / Е. Б. Медведева, М. Ю. Юхневич // Культурно-образовательная деятельность музеев. – М. : Владос, 1997. – 137 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании в редакции от 01.09.2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?gu_id=3871&p0=hk1100243.

7. Соколова, С. Н. Фундаментальные аспекты духовности человека в информационном обществе / Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference London. – Great Britain. – 2023. – P. 73–80.
8. Короткова, М. В. Музейная педагогика в свете тенденций развития исторического образования XXI века / М. В. Короткова // Наука и образование. – 2016. – № 2. – С. 173–175.
9. Соколова, С. Н. Фундаментальные ценности и образовательная среда: психосоциальный аспект / С. Н. Соколова // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 нояб. 2022 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; Акад. последиплом. образования. – Минск, 2023. – С. 863–870.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

Е. Е. YEGORENKO,
Applicant for the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

MUSEUM PEDAGOGY AS A FACTOR OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary

The article presents the author's interpretation of issues related to museum pedagogy and patriotic education of students of institutions of general secondary education in the modern Republic of Belarus. Particular attention is paid to the specifics of the work of museums of educational institutions, the normative legal and scientific and methodological support of the activities of museums, as well as the practical result of the use of modern information technologies in the process of using the potential of school museums.

Keywords: museum pedagogy, patriotic education of students, national identity, exposition, potential of school museums.

УДК 374+379.85

В. А. ЕРМАНOK,

аспирант кафедры психологии, содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПУТЕМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье описываются научно-методические подходы к формированию функциональной грамотности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля путем реализации программ повышения квалификации.

Ключевые слова: функциональная грамотность, туризм, краеведение, дополнительное образование детей и молодежи, повышение квалификации.

Развитие функциональной грамотности у учащихся в учреждениях образования является одним из приоритетных направлений современной педагогической науки. Однако перед тем как проверять и развивать уровень функциональной грамотности у учащихся, необходимо выяснить уровень владения функциональной грамотностью у педагогов дополнительного образования и понять их готовность к формированию у учащихся функциональной грамотности. Очевидно, что важной составляющей научно-методического обеспечения процесса формирования функциональной грамотности у учащихся в дополнительном образовании детей и молодежи туристско-краеведческого профиля является развитие компетенций педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля в процессе повышения квалификации, которое является действенным инструментом в формировании функциональной грамотности педагогов учреждений дополнительного образования детей и молодежи.

Развитие специалистов в процессе повышения квалификации должно осуществляться на основе научно-педагогических подходов к созданию и апробации программ повышения квалификации для

педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля и учитываться при их реализации. Это такие подходы, как деятельностный (практико-ориентированный, основанный на информационном и прикладном взаимодействии), аналитический (на основе моделирования практических, рефлексивных и аналитических заданий), компетентностный, которые позволят развивать ключевые и специфические компетенции педагогов (специалистов) в соответствии с современными требованиями к организации туристско-краеведческой деятельности.

Целью данной статьи является описание развития функциональной грамотности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля путем реализации учебной программы повышения квалификации «Современные средства и методы организации образовательного процесса в объединениях по интересам по туристско-прикладному многоборью в технике пешеходного туризма» (далее – Программа) в Институте повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма Учреждения образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

Туристско-краеведческий профиль является одним из самых многогранных в системе дополнительного образования детей и молодежи. Образовательную область «туризм» условно можно разделить на 2 направления: спортивный туризм и любительский туризм. В Республике Беларусь наиболее развитыми являются такие виды туризма, как пешеходный, горный, лыжный, велосипедный, водный туризм, а также спелеотуризм [1]. Спортивный туризм – вид спорта, в основе которого лежат соревнования по двум спортивным дисциплинам: «Спортивные туристские походы», включающие преодоление категорированных препятствий в природной среде (перевалов, вершин, порогов, каньонов, пещер и пр.), и «Туристско-прикладное многоборье» (далее – ТПМ) – соревнования по технике вида туризма, проложенные на дистанциях в природной среде и на искусственном рельефе. Изначально являясь не более чем системой подготовки туристов к категорированным походам, сегодня ТПМ – самостоятельный, активно развивающийся вид спортивного туризма [2]. ТПМ – это, прежде всего, соревнования, целью которых является выявление сильнейших команд и участников, повышение их техни-

ческого и тактического мастерства, развития ключевых компетенций. В настоящее время для спортсмена, занимающегося ТПМ, важным является не только достижение высоких спортивных результатов, но и выполнение спортивных разрядов и получение специальных званий и умений, что является основными задачами педагога дополнительного образования и определяет необходимость выявления и обоснования научно-методических подходов к разработке программ повышения квалификации для педагогических работников системы дополнительного образования туристско-краеведческого профиля. Выявление научно-методических подходов позволит обосновать цель, задачи, содержание, методическую составляющую программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Туризм при правильной его организации решает массу педагогических задач. Это и обучение, и воспитание, и оздоровление, и социализация, и профессиональная ориентация. Не каждый вид деятельности в дополнительном образовании может дать такой педагогический эффект.

Современное повышение квалификации в дополнительном образовании является процессом личностно-профессионального развития и становления педагога. Кроме того, оно должно удовлетворять его потребности в развитии, саморазвитии, самореализации. Необходимо понимать, что педагогу дополнительного образования необходимо помочь учащемуся решить встающие перед ним личностные и профориентационные задачи, организовать его досуг и жизнедеятельность, а для этого педагогу самому необходимо владеть соответствующими компетенциями. Дополнительное образование детей и молодежи – это та сфера, где взаимодействие педагога и учащегося являются наиболее тесным, открытым, результативным и, что весьма существенно, взаимозаинтересованным. В отличие от общего образования, где посещение занятий является обязательным вне зависимости от желания учащегося, в объединениях по интересам учащиеся приходят, руководствуясь своими личными желаниями и интересами. Задача педагога – этот интерес поддержать, укрепить и развить, обогатив учащихся новыми знаниями и умениями, как в конкретной деятельности, так и в воспитании и формировании характера. Туристско-краеведческий профиль является одним из са-

мых многогранных в системе дополнительного образования детей и молодежи. Ряд проблем необходимо решить в процессе повышения квалификации:

повысить уровень теоретической и практической подготовки педагогов;

обеспечить развитие специфических компетенций, способностей к рефлексии на основе практической деятельности;

обеспечить развитие ключевых компетенций.

В системе дополнительного образования туристско-краеведческого профиля существует проблема недостаточного количества профильных программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого направления, а существующие требуют корректировки с учетом обоснованных научно-методических подходов к их разработке.

Целью вышеописанной программы повышения квалификации является совершенствование профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, ведущего объединения по интересам «Туристско-прикладное многоборье в технике пешеходного туризма». Одной из основных задач программы является ознакомление слушателей с современными методиками организации образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи, повышение функциональной грамотности у слушателей. Учебная программа предусматривает различные организационные формы проведения занятий со слушателями образовательной программы повышения квалификации: лекции, практические занятия, круглые столы и тематические дискуссии.

Нами было проведено исследование среди педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля из нескольких регионов Республики Беларусь. Исследование проходило в форме анкетирования и личных бесед с педагогами. Педагогам было предложено раскрыть суть понятия «функциональная грамотность» с точки зрения их понимания данного определения и ответить на вопросы. В опросе приняло участие 60 педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля. Ответы на вопросы были объединены по смысловым группам, что позволило понять общие закономерности. Результаты получились следующие:

Что является основной целью образования в учреждении образования вашего направления (профиля)?		
37,5 % педагогов	50 % педагогов	12,5 % педагогов
Научиться пользоваться знаниями, умениями и навыками в жизни	Всестороннее и гармоничное развитие личности	Ознакомить и в достаточной мере обучить сложным формам конкретной предметной области
Сталкивались ли вы прежде с понятием «функциональная грамотность»?		
70 %	30 %	
Нет	Да	
Как вы понимаете понятие «функциональная грамотность»?		
37,5 % педагогов	12,5 % педагогов	50 % педагогов
Умение использовать жизненный и теоретический опыт для решения повседневных задач в новой комбинаторике	Соответствие уровня знаний, умений и навыков своей занимаемой должности, а также умение эти знания, умения и навыки применять	Умение использовать полученные знания в реальной жизни, адаптируясь к постоянно развивающемуся миру
Чем, по вашему мнению, понятие «функциональная грамотность» отличается от понятия «ключевые компетенции»?		
62,5 % педагогов	25 % педагогов	12,5 % педагогов
Функциональная грамотность – более широкое понятие, предполагающее умение пользоваться ключевыми компетенциями	Ключевые компетенции – это набор навыков в предметной области, а функциональная грамотность больше про то, как ключевые компетенции в различных областях между собой применять	Ключевые компетенции ориентированы на получение конкретного результата – продукта, нужного человеку и обществу. А функциональная грамотность – это владение универсальными видами деятельности, независимо от области назначения
Убеждены ли вы, что обладаете функциональной грамотностью в достаточной степени? Если да, то как вы считаете, что повлияло на развитие функциональной грамотности у вас?		
25 % педагогов	25 % педагогов	50 % педагогов
Да. На развитие функциональной грамотности повлияли воспитание, личностные качества, природная любознательность	Да. На развитие функциональной грамотности повлияли компетентные педагоги в период обучения в системе дополнительного образования детей и молодежи	В каких-то сферах да, в каких-то – нет

Окончание табл.

<i>Используете ли вы компоненты по развитию функциональной грамотности в своей педагогической деятельности?</i>				
50 % педагогов		37,5 % педагогов		12,5 % педагогов
Да		Да, но, наверное, не осознанно		Нет, но после данного опроса начну изучать данный вопрос
<i>Как вы считаете, обладает ли потенциалом для развития функциональной грамотности учащихся деятельность вашего объединения по интересам?</i>				
75 % педагогов		12,5 % педагогов		12,5 % педагогов
Да		Затрудняюсь ответить		Не веду объединение по интересам в данный момент
<i>Является ли, по вашему мнению, развитие исследований в сфере функциональной грамотности перспективным направлением современной педагогической науки?</i>				
75 % педагогов			25 % педагогов	
Да			Да, но не понятно, как результат исследований смогут применить педагоги в своей деятельности и будут ли эти результаты в целом для педагогов полезны	
<i>Какие сложности, тормозящие возможность внедрения технологий по развитию функциональной грамотности у учащихся, существуют сегодня в вашем учреждении образования?</i>				
37,5 % педагогов	12,5 % педагогов	12,5 % педагогов	12,5 % педагогов	25 % педагогов
Сложностей нет	Недостаточная практикоориентированность программ объединений по интересам	Недостаточная мотивация администрации учреждения образования и педагогов	Нежелание учащихся действовать самостоятельно	Недостаточная информативность

По итогам исследования были сделаны следующие выводы:
 педагогам необходима теоретическая подготовка в вопросе формирования функциональной грамотности учащихся в сфере краеведения и туризма;

функциональная грамотность – не в полной мере исследованное понятие для Республики Беларусь, тем более для системы туристско-краеведческого профиля;

недостаточно осуществлена апробация в образовательном процессе учреждений дополнительного образования современных информационных, личностно ориентированных технологий, методов и приемов развития функциональной грамотности в области туризма и краеведения;

наблюдается укоренившийся конформизм, нежелание нарушать устоявшийся за годы практики уклад своей педагогической деятельности. Стоит отметить, что данная проблема была обнаружена у 15 % опрошенных респондентов.

Полученные данные позволяют говорить о том, что:

необходима методическая поддержка (разработка методического по инструментария) по данной теме;

необходимо проведение переподготовки и курсов повышения квалификации для педагогов дополнительного образования детей и молодежи туристско-краеведческого профиля по данному направлению.

На основе проведенных исследований создана программа повышения квалификации, которая позволяет формировать у слушателей следующие компетенции [3]:

Индекс компетенции	Наименование компетенции
Базовые компетенции	
БП 1	Аналитико-когнитивная Способность применить основы теории формирования функциональной грамотности у учащихся в целях развития современного образования, решения актуальных задач обеспечения его качества в сфере воспитания
БП 2	Нормативная Умение применить нормативные правовые акты в поддержке и развитии функциональной грамотности учащихся, реализации прав на объекты интеллектуальной собственности, осуществления механизмов противодействия коррупции, обеспечения требований к охране труда
Специфические профессиональные	
СП 1	Организационная Умения создавать условия для развития функциональной грамотности учащихся с учетом специфики учреждений дополнительного образования туристско-краеведческого профиля

Окончание табл.

Индекс компетенции	Наименование компетенции
СП 2	Содержательное планирование и реализация поддержки Умение запланировать и реализовать деятельность по поддержке формирования и развития функциональной грамотности у учащихся в учебной и внеучебной работе, реализовывать программно-планирующие основы работы по развитию функциональной грамотности у учащихся
СП 3	Мотивационно-акмеологическая Умение осуществлять непрерывное профессиональное развитие собственных профессиональных способностей, поддерживать формирование и развитие функциональной грамотности учащихся
СП 4	Знать технологии, методы, методические приемы, использовать разнообразные формы работы, направленные на поддержку развития функциональной грамотности учащихся

Опытно-экспериментальная работа по диагностике и формированию функциональной грамотности педагогов дополнительного образования детей и молодежи туристско-краеведческого профиля позволила выявить эффективность разработанной учебной программы повышения квалификации. Результаты диагностики педагогов указали на необходимость поиска тех концептуальных оснований, средств, методов, которые могут быть положены в основу обновления и развития образовательной практики по направлению исследования. Проведенные по итогам диагностики консультации помогли выявить трудности с определением значимых критериев и показателей успешной деятельности по формированию функциональной грамотности учащихся, а также по выбору диагностического инструментария для оценки учебных достижений учащихся. Во время повышения квалификации используются информационно-развивающие, проблемно-поисковые, репродуктивные методы обучения.

Таким образом, программа предполагает как обычное повышение квалификации педагогов, приобретение ими дополнительного объема предметных знаний, повышение их компетентности в обсуждаемом круге вопросов, так и повышение их функциональной грамотности, использование тех форм и методов работы на курсах, которые необходимо использовать при работе с учащимися в своих

объединениях по интересам: практическая деятельность, самостоятельная работа, решение вопросов, не имеющих однозначно правильного или неправильного ответа и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Константинов, Ю. С. История отечественного детского туризма (1918–2018 гг.) / Ю. С. Константинов. – М. : ФЦДЮТиК, 2018. – 672 с.
2. Константинов, Ю. С. Организационно-педагогические условия туристско-краеведческой деятельности в образовательных учреждениях : моногр. / Ю. С. Константинов, Г. И. Зорина. – М. : Рос. междунар. акад. туризма, 2011. – 191 с.
3. Ерманок, В. А. Современные средства и методы организации образовательного процесса в объединениях по интересам по туристско-прикладному многоборью в технике пешеходного туризма : учеб. прогр. / В. А. Ерманок. – Минск : ИППК БГУФК, 2021. – 19 с.
4. Голованов, В. П. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в учебной и во внеурочной деятельности / В. П. Голованов, Д. В. Смирнов // Взаимодействие основного и дополнительного образования детей (из опыта работы гимназии № 278 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга) : моногр. – СПб., 2013. – С. 37–44.
5. Смирнов, Д. В. Безопасность жизнедеятельности как компонент функциональной грамотности / Д. В. Смирнов // Вестн. Акад. дет.-юнош. туризма и краеведения. – 2017. – № 3. – С. 90–112.
6. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Нач. образование. – 2017. – № 3 (май–июнь). – С. 3–7 ; 2017. – № 4 (июль–август), – С. 3–8.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

V. A. YERMANOK,
Postgraduate Student of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF TEACHERS
OF ADDITIONAL EDUCATION OF TOURISM AND LOCAL HISTORY
THROUGH THE IMPLEMENTATION
OF ADVANCED TRAINING PROGRAMS

Summary

The article describes scientific and methodological approaches to the formation of functional literacy of teachers of additional education in tourism and local history through the implementation of advanced training programs.

Keywords: functional literacy, tourism, local history, additional education for children and youth, advanced training.

УДК 376

И. С. ЗАЙЦЕВ,

доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена такому актуальному вопросу социального развития старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи, как профессионально-личностное самоопределение. В представленной модели педагогической работы нашли отражение ориентиры, стратегические направления и содержание педагогической работы.

Ключевые слова: личностный выбор, готовность к выбору профессии, мотивационная сфера, профессиональная идентичность, личностные характеристики.

Одним из актуальных вопросов образования учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является их профессиональное самоопределение. В самом общем виде профессиональное самоопределение ассоциируется с формой личностного выбора как индивидуального, основанного на личном опыте, в деле приобретения индивидом профессии [5; 6]. Такой подход и позволил говорить именно о профессионально-личностном самоопределении старшеклассников с ТНР.

В основу представляемой модели педагогической работы легли результаты экспериментального изучения состояния профессионально-личностного самоопределения старшеклассников с ТНР в сравнении с нормально говорящими сверстниками. Были исследованы готовность выбрать профессию, состояние мотивационной сферы, состояние профессиональной идентичности и личностные характеристики. Экспериментальное изучение показало, что у большинства школьников с ТНР имеет место низкая готовность к профессиональному выбору при высокой у основного количе-

ства нормально говорящих. Это проявилось в пассивности и безразличии к своему профессиональному будущему, отсутствии понимания настоятельности выполнения в дальнейшей жизни профессиональных обязанностей, стремлении к материальному благополучию при неосознании необходимости быть нужным для окружающих в профессии и испытывать от этого удовлетворение при исполнении профессиональных обязанностей, уверенности в помощи родственников в приобретении какой-либо профессии, непонимании необходимости социальной самореализации через самоопределение в профессиональной среде [1]. Характерна специфика мотивационной сферы старшеклассников с ТНР в ситуации необходимости профессионального выбора (преобладание личных мотивов, у нормально говорящих – общественных), нашедшая проявление в желании к самореализации без участия в общей с коллективом деятельности, социальной безынициативности, стремлении к признанию со стороны окружающих при отсутствии желания приносить пользу коллективу, непонимание своего значения в позиции активного участника общественного развития в целом, самовращивание эгоизма [3]. Актуальная профессиональная идентичность (недостаточно сформированная у школьников с ТНР при сформированной у нормально говорящих сверстников), дающая представление о том, на какой стадии самоопределения в профессиональной деятельности находятся старшеклассники с ТНР, характеризовалась позицией реализации себя в дальнейшей профессиональной деятельности по уже предопределенной родителями траектории, неготовностью к продуктивному участию в коллективной деятельности, что обусловлено неспособностью принимать социально важные решения [4].

Изучение личностных характеристик старшеклассников с ТНР в аспекте профессионального самоопределения позволило говорить о преобладании пассивности, ориентации на воображение, но не на факты при принятии социально важных решений. Для нормально говорящих характерна активность и ориентация при принятии важных решений на факты [2]. На сновании сказанного в аспекте профессионально-личностного самоопределения старшеклассников с ТНР следует определить необходимость педагогической работы по следующим ориентирам:

- 1) совершенствование готовности выбрать профессию;
- 2) совершенствование мотивационной сферы;
- 3) совершенствование профессиональной идентичности;
- 4) совершенствование личностных характеристик.

Важным представляется определение стратегических направлений работы по означенным ориентирам. Например, совершенствование готовности к выбору профессии требует учета общественного запроса, определяющего во многом и профессиональную ориентацию, и совершенствование социально обусловленных характеристик означенного контингента, и накопление социального опыта, и формирование личностных ценностей, и воспитание профессиональных намерений. Аналогично обстоит ситуация с совершенствованием мотивационной сферы учащихся старших классов с ТНР, совершенствованием их профессиональной идентичности и личностных характеристик. Следовательно, схематично педагогическая работа по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР выглядит следующим образом:

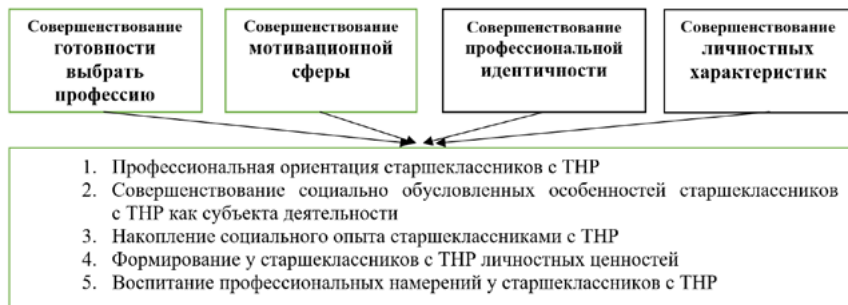


Рисунок 1. Схема педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР

Предложенная схема демонстрирует, что такие ориентиры, как совершенствование готовности выбрать профессию, совершенствование мотивационной сферы, совершенствование профессиональной идентичности, совершенствование личностных характеристик предполагают работу со старшеклассниками с ТНР по стратегическим направлениям: профессиональная ориентация; совершенствование социально обусловленных особенностей

старшекласников с ТНР как субъекта деятельности; накопление социального опыта; формирование личностных ценностей; воспитание профессиональных намерений.

В качестве содержательной стороны педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшекласников с ТНР были определены:

- 1) оказание учащимся помощи в верном принятии решения через организацию конкретных действий;
- 2) становление самосознания как понимания себя человеком, занимающим определенное место в общественной жизни;
- 3) формирование социальной самостоятельности;
- 4) становление адекватного отношения к себе и окружающим;
- 5) формирование готовности к синтонному поведению.

Оказание учащимся помощи в верном принятии решения через организацию конкретных действий подразумевает в контексте профессионально-личностного самоопределения реализацию такой цели, как совершенствование у старшекласников с ТНР готовности выбрать профессию. Это предполагает развитие у означенного контингента активности, без проявления которой в любой сфере жизнедеятельности невозможно достижение какого бы то ни было результата. Активность в реализации чего-то желаемого, в данном случае – профессионально-личностного самоопределения, есть показатель приложения индивидом определенных усилий в достижении запланированного. Проявление же активности возможно лишь в ситуации положительного отношения человека к тому, чего он стремится достичь, то есть устранения безразличия к своему профессиональному будущему. На основании сказанного оказание учащимся помощи в верном принятии решения через организацию конкретных действий предполагает развитие у старшекласников с ТНР активности в профессионально-личностной сфере и устранения безразличия к профессиональному будущему.

Старшекласники с ТНР, находясь в условиях класса как привычной социальной среде, проявляют активность в структуре межличностных отношений. Важно означенное проявление спроецировать на межличностные отношения в социуме в целом, что необходимо для осознания себя как важной составляющей коллектива и общества. При таком условии школьник с ТНР начинает понимать

необходимость социального самоопределения, подразумевающего настоятельность в последующем определиться в профессии. Так формируется понимание необходимости профессионального самоопределения. В свою очередь, такое понимание способствует развитию осознания своей значимости в жизни общества в целом, что и формирует осознание важности профессионально-личностного самоопределения.

Сказанное позволило наметить следующую последовательность работы с учащимися с ТНР по оказанию помощи в верном принятии решения через организацию конкретных действий: от активности в межличностных отношениях (привычной социальной среде класса) – к активности в социуме; от активности в социуме – к пониманию необходимости социального самоопределения; от понимания необходимости социального самоопределения – к пониманию необходимости профессионального самоопределения; от понимания необходимости профессионального самоопределения – к осознанию своей значимости в жизни общества в целом; от осознания своей значимости в жизни общества в целом – к осознанию важности профессионального самоопределения.

Становление самосознания как понимания себя человеком, занимающим определенное место в общественной жизни, в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников с ТНР предполагает реализацию такой цели, как совершенствование мотивационной сферы. Для этого необходима реализация следующих задач: формирование осознания необходимости выполнения в будущем профессиональных обязанностей и воспитание осознания необходимости удовлетворения общественных запросов. Только при означенном условии старшеклассники с ТНР приобретут мотивацию к профессионально-личностному самоопределению.

Формирование осознания необходимости выполнения в будущем профессиональных обязанностей и воспитание осознания необходимости удовлетворения общественных запросов предполагает через осознание важности профессионального самоопределения понимание необходимости принять на себя профессиональные обязанности и осознать настоятельность их качественного выполнения.

В свою очередь, понимание необходимости качественно выполнять взятые профессиональные обязанности есть стимул формирования понимания актуальности таких обязанностей в структуре общественных запросов, то есть осознание значимости запросов социума. Через осознание значимости запросов социума у старшеклассников с ТНР происходит осознание необходимости их удовлетворения. Так формируется осознание необходимости удовлетворения запросов общества.

На основании сказанного была определена следующая последовательность совершенствования мотивационной сферы старшеклассников с ТНР: от осознания важности профессионального самоопределения – к пониманию необходимости принять на себя профессиональные обязанности; от осознания необходимости принять на себя профессиональные обязанности – к осознанию настоятельности их (обязанностей) качественного выполнения; от осознания настоятельности качественного выполнения профессиональных обязанностей – к пониманию их актуальности в структуре общественных запросов (осознание значимости запросов социума); от осознания значимости запросов социума – к осознанию необходимости удовлетворения запросов общества.

Формирование социальной самостоятельности в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников с ТНР предполагает реализацию цели – совершенствование профессиональной идентичности. В свою очередь, сформированная профессиональная идентичность обеспечивает личностный рост индивида, что позволяет совершенствование профессиональной идентичности и личностных характеристик заявить как единую цель при реализации педагогической системы профессионально-личностного самоопределения старшеклассников с ТНР. Совершенствование же профессиональной идентичности и совершенствование личностных характеристик выступили в качестве самостоятельных задач, решение которых необходимо для реализации выделенной цели.

Сформированные профессиональная идентичность и личностные характеристики подразумевают осознание старшеклассниками с ТНР необходимости в собственной деятельности ориентироваться на общественные интересы, что предполагает осознание запросов

общества. Такое осознание лежит в основе организации собственной деятельности индивида, нацеленной на удовлетворение этих запросов. Указанное же позволит старшекласснику с ТНР понять себя как носителя готовности выполнять эти запросы. Понимание себя как носителя готовности к выполнению общественных запросов – необходимый шаг к осознанию готовности к профессиональному выбору как самостоятельному решению.

Отмеченное позволило определить следующую последовательность совершенствования профессиональной идентичности и личностных характеристик старшеклассников с ТНР: от осознания настоятельности выполнения общественных запросов – к пониманию себя как носителя готовности выполнять эти запросы; от понимания себя как носителя готовности к выполнению общественных запросов – к осознанию готовности к профессиональному выбору как самостоятельному решению.

В качестве содержания педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР выше представлены: оказание учащимся помощи в верном принятии решения через организацию конкретных действий; становление самосознания как понимания себя человеком, занимающим определенное место в общественной жизни; формирование социальной самостоятельности. Указанная содержательная сторона и определяет направления деятельности педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР.

В то же время и верное принятие решения, и самосознание, и социальная самостоятельность есть свидетельства правильного понимания себя и окружающих людей, что является показателем способности не вызывать негативных внешних реакций собственными действиями и поступками, то есть быть готовым к синтонному поведению. Сказанное позволяет констатировать, что становление адекватного отношения к себе и окружающим и формирование готовности к синтонному поведению уже будут актуализированы при реализации представленных выше направлений. В данном случае следует отметить экономичность педагогических усилий как оптимизацию совместной деятельности педагогов и учащихся с ТНР.

На основании отмеченного в самом общем виде можно представить модель педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР.

Ориентирами такой работы являются:

- 1) совершенствование готовности выбрать профессию;
- 2) совершенствование мотивационной сферы;
- 3) совершенствование профессиональной идентичности;
- 4) совершенствование личностных характеристик.

Учет заявленных ориентиров предполагает реализацию стратегических направлений:

- 1) профессиональная ориентация старшеклассников с ТНР;
- 2) совершенствование социально обусловленных особенностей старшеклассников с ТНР;
- 3) накопление социального опыта старшеклассниками с ТНР;
- 4) формирование у старшеклассников с ТНР личностных ценностей;
- 5) воспитание профессиональных намерений у старшеклассников с ТНР.

Представленные стратегические направления определили следующее содержание педагогической работы:

- 1) оказание учащимся помощи в верном принятии решения через организацию конкретных действий;
- 2) воспитание самосознания как понимания себя человеком, занимающим определенное место в общественной жизни;
- 3) формирование социальной самостоятельности.

Модель педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР представлена на рисунке 2.

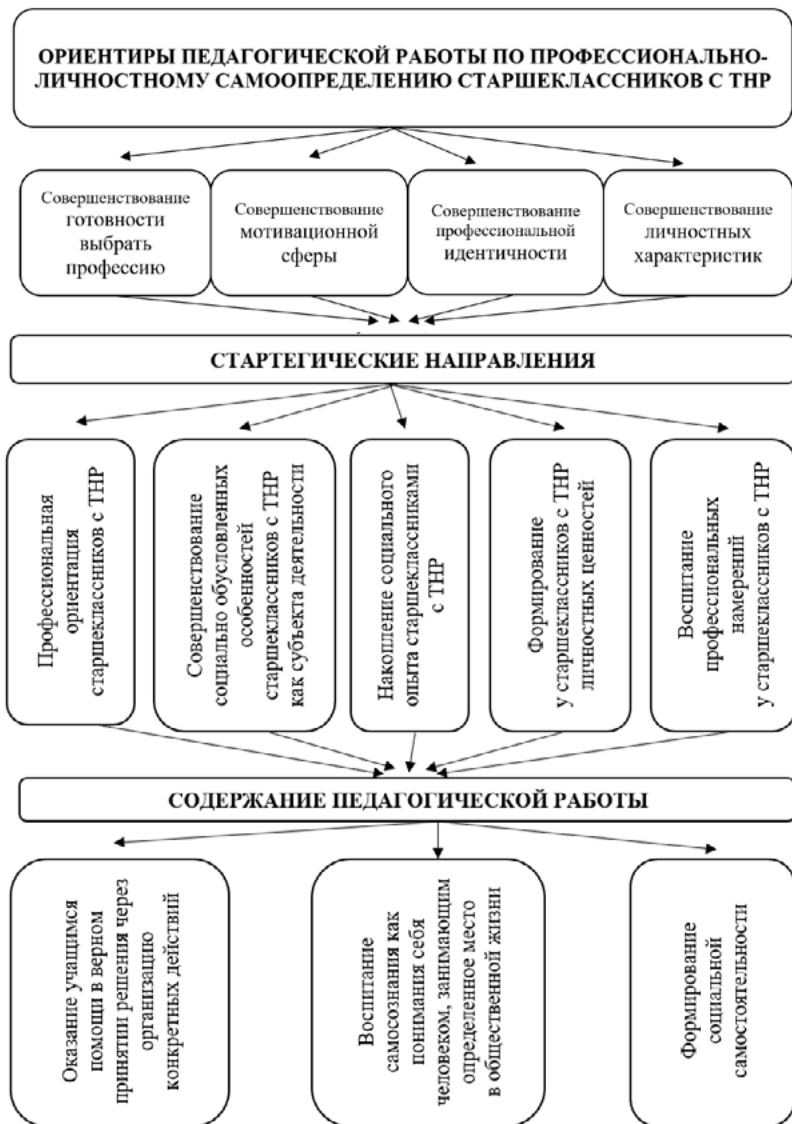


Рисунок 2. Модель педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР

В целом, модель педагогической работы по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с ТНР представила ориентиры педагогической работы, стратегические направления и содержание педагогической работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцев, И. С. Готовность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи к профессиональному самоопределению / И. С. Зайцев // Специальная адукацыя. – 2022. – № 4(147). – С. 26–30.
2. Зайцев, И. С. Личностные свойства старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи в аспекте профессионального самоопределения / И. С. Зайцев // 跨文化研究 / Мультикультурные исследования / Multicultural research. – 2022. – № 4 (13). – С. 62–70.
3. Зайцев, И. С. Состояние мотивов выбора профессии у старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи в аспекте профессионального самоопределения / И. С. Зайцев // Педагогическая наука и образование. – 2023. – № 1. – С. 96–102.
4. Зайцев, И. С. Статусы профессиональной идентичности старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи / И. С. Зайцев // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 20 / рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2022. – С. 214–221.
5. Кузнецова, О. В. Введение в профессию: психолог : учебник и практикум для академического бакалавриата / О. В. Кузнецова ; под ред. Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2017. – 440 с.
6. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 312 с.

Материал поступил в редколлегию 05.09.2023.

I. S. ZAYTSEV,

Associate Professor, Department of Special and Inclusive Pedagogy,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

MODEL OF PEDAGOGICAL WORK
ON PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION
OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Summary

The article is devoted to such an urgent issue of social development of high school students with severe speech disorders as professional and personal self-determination. The presented model of pedagogical work reflects the guidelines, strategic directions and the content of pedagogical work.

Keywords: personal choice, readiness to choose a profession, motivational sphere, professional identity, personal characteristics.

УДК 37.018.26

Н. А. ЗАЛЫГИНА,

заведующий кафедрой психологии,
содержания и методов воспитания,
кандидат социологических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В статье рассматриваются вопросы эффективности реализации проекта «Родительский университет». Доказывается необходимость дифференцированного подхода к поддержке психолого-педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: государственная политика в сфере поддержки семьи, участники образовательного процесса, педагогическое просвещение родителей, семейно-ориентированный подход.

Учреждения общего среднего образования являются проводниками государственной политики не только в сфере образования, но и в иных важных областях (идеологии, сохранении и укреплении здоровья населения, коррекции и профилактики социальных отклонений, в том числе от норм права, оптимизации демографических процессов, поддержки семьи). В педагогической литературе часто упоминается «семейно-ориентированный подход», в основе которого принцип: нельзя помочь ребенку, не помогая его семье. Семья как социальный институт выполняет в обществе множество значимых функций, одна из наиболее важных – воспитательная. Многие проблемы детей связаны с нарушением этой функции семьи. Учреждения образования, педагоги поддерживают воспитательную функцию семьи, развивая психолого-педагогическую культуру родителей обучающихся.

В соответствии с задачами подпрограммы «Семья и детство» Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность» на 2021–2025 годы ожидается, что во всех учреждениях

общего среднего образования в 2025 г. будут реализованы программы педагогического просвещения родителей [1].

К сожалению, в реальной практике существуют проблемы, которые затрудняют процесс взаимодействия родителей и педагогов. Серьезной проблемой становится наличие противоречий между требованиями к созданию необходимых условий для формирования и развития личности учащегося и ситуацией в семье, которая не всегда этому способствует, а иногда даже препятствует, если родители находятся в ситуациях социальной изоляции, испытывают материальные трудности, проблемы социальной адаптации, не обладают необходимыми мотивацией, знаниями, умениями и навыками, которые позволили бы им эффективно участвовать в решении проблем своих детей. С этой целью, а не для того, чтобы учить родителей как воспитывать своих детей, в республике реализуется проект «Родительский университет».

Существуют проблемы профессиональной компетентности, толерантности, демократичности педагогов, которые не всегда готовы вести диалог с родителями учащихся, занимают профессиональную позицию, препятствующую установлению диалогических и партнерских отношений с ними. Такая позиция педагогов может привести к конфликтам с родителями, не способствует установлению с ними партнерских отношений.

Для развития и поддержки психолого-педагогической компетентности родителей в учреждениях общего среднего образования реализуется проект «Родительский университет». Однако «Родительский университет» – это условие развития не только психолого-педагогической культуры родителей, но и компетенций педагогов, которым необходимо научиться вести диалог с родителями, устанавливать партнерские отношения, сотрудничать, консультировать, просвещать, оказывать педагогическую поддержку. Компетентный педагог должен владеть методами взаимодействия с родителями учащихся различных групп, прежде всего тех учащихся, которые испытывают проблемы в учебной деятельности, в адаптации и интеграции.

Таким образом, в задачи родительских университетов входит развитие психолого-педагогической культуры родителей, а основными субъектами, обеспечивающими это развитие, становятся педагоги.

Обладают ли педагоги необходимыми компетенциями, чтобы справляться с задачами, поставленными перед ними в рамках реализации проекта «Родительский университет»? Для этого им необходимо освоить специфику обучения взрослых, сформировать у родителей мотивацию к сотрудничеству, совершенствованию педагогических знаний и опыта, способствовать освоению родителями необходимых психолого-педагогических, правовых, медицинских и иных компетенций, которые помогут им в воспитании детей. Под родительским воспитанием в статье 75 Кодекса Республики Беларусь «О браке и семье» понимается «забота о физическом, духовном и нравственном развитии детей, об их здоровье, образовании и подготовке к самостоятельной жизни в обществе» [2].

Для освоения необходимых компетенций, связанных с обучением родителей, психолого-педагогических навыков взаимодействия с родителями как участниками образовательного процесса педагогам необходимо иметь соответствующие современным задачам образования установки на родителей как полноценных участников педагогического взаимодействия. В формировании таких установок у педагогов существуют проблемы, выявленные в ходе выполнения НИР «Научно-методическое обеспечение развития профессиональных качеств специалистов учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования в сфере формирования личностных и метапредметных компетенций обучающихся и воспитанников» [3]. По результатам исследования, на запросы и потребности родителей ребенка ориентируется меньше половины (47,2 %) педагогов учреждений общего среднего образования. Больше половины педагогов традиционно воспринимают родителей исключительно в качестве исполнителей своих требований и требований администрации школы. Это подтверждается спецификой ориентаций педагогов на оценку своей деятельности. Немногим более трети педагогов школ (36,4 %) считают важной позитивную ее оценку родителями учащихся. Большая их часть ориентируется на положительную оценку своей деятельности исключительно руководством учреждений (69,3 %).

Ориентация на родителей как соучастников образовательного процесса формируется у педагогов по мере накопления ими опыта педагогической деятельности в ходе профессионального общения с родителями учащихся. Однако прямой связи между опытом педаго-

гической деятельности и умением работать с родителями нет. «Кризис адаптации» [7, с. 47], характерный для педагогов, начинающих профессиональную деятельность, отсутствие у них опыта общения с родителями влияет на продуктивность занятий в родительском университете. Учитель, проработавший более десяти лет, с одной стороны, более продуктивен в обучении родителей. Однако он часто сталкивается, по мнению С. Г. Вершиловского, с «кризисом рутинной работы»: имея хороший профессиональный опыт, часто перестает видеть необходимость совершенствоваться в работе, в том числе искать и применять новые формы работы с родителями. Это характеризуется как «кризис доминирования стажа работы» [5, с. 47]. В педагогическом взаимодействии с родителями он проявляется в «традиционности» методов, доминировании «педагогических бесед» над современными активными и интерактивными методами работы с использованием информационно-коммуникационных технологий. Педагог с большим стажем работы, богатым и интересным опытом, который он может применить в развитии психолого-педагогической культуры родителей, сталкивается с необходимостью внести серьезные изменения в свою работу в связи с развитием современных технологий и не стремится к этим изменениям, поскольку это требует от него дополнительных усилий и времени. Доминирование традиционности в его деятельности делает общение с родителями непродуктивным, не поддерживает их интереса к психолого-педагогическим знаниям и занятиям в родительском университете, не дает возможности освоить материал в дистанционной форме и в удобное для родителей время.

Еще одной проблемой для работы родительских университетов является учет специфики контингента родителей, обучающихся в нем, дифференцированный подход к развитию их психолого-педагогической культуры, обеспечение вариативности. Безусловно, необходимо учитывать уровень образования родителей, но не только его. В соответствии с решением Комиссии по делам несовершеннолетних при Совете Министров Республики Беларусь, при проведении мероприятий в рамках родительских университетов предусмотрено обязательное участие в них родителей, дети которых признаны находящимися в социально опасном положении, и

учащихся, в отношении которых проводится индивидуальная профилактическая работа.

Необходимо предусмотреть особые темы для освоения родителями учащихся, с которыми проводится индивидуальная профилактическая работа. Примерная тематика для таких родителей обязательно должна включать их знакомство с акцентуациями характера и их влиянием на особенности девиантного поведения ребенка, физиологическими и социальными факторами девиантного поведения (особенно актуальной данная тематика будет для родителей подросткового возраста), особенностями агрессивного поведения детей и подростков и средствами его коррекции. Большое внимание при работе в рамках «родительского университета» с родителями учащихся с девиантным поведением, в том числе нарушением норм права, будет уделяться изучению с родителями нормативных правовых документов в их актуальном состоянии.

Особые темы для обучения и консультаций в рамках родительского университета будут интересны родителям учащихся, относительно которых реализуются индивидуальные программы комплексной реабилитации. Учащиеся со стойкими формами аддиктивного поведения и их родители (и те, и другие) нуждаются в специфических реабилитационных программах. Чаще всего к таким учащимся относятся дезадаптированные в учебной деятельности и общении подростки со специфическими установками на «предельные ощущения» в получении удовольствий. У этих подростков нередко деформированы нравственные и эстетические основы поведения, не сформированы соответствующие возрасту волевые качества, им не хватает стимулов и эмоционального напряжения, переживаний, интересы и потребности в досуговой деятельности у них не развиты, а идеализированные ими «герои» нередко сами являются активными потребителями алкоголя и наркотиков. Таким образом, родители должны вместе с педагогами сформировать стратегии поведения, направленные на коррекцию личности своего ребенка. Взаимодействие с педагогами в рамках родительского университета должно быть направлено на формирование такой стратегии. Читать таким родителям в процессе работы родительского университета лекции или проводить беседы о вреде наркотиков или алкоголя для детей и подростков непродуктивно. Лучшими формами работы здесь будут

поиск совместных решений в процессе деловых игр и обучение навыкам взаимодействия с подростком в процессе тренингов.

Российские психологи С. В. Березин, К. С. Лисецкий, изучившие причины аддиктивного поведения подростков, пришли к выводу, что искать его предпосылки необходимо в нарушении системы детско-родительских отношений. Они считают, что в программы работы с подростками, потребителями психоактивных веществ, необходимо включать их родителей, осуществлять коррекцию их педагогических установок и формирующейся созависимости [6].

Родителям учащихся с аддиктивным поведением необходимо в доступной форме в рамках занятий в родительском университете разъяснить возможные индивидуально-биологические и индивидуально-психологические особенности и аномалии личности, которые являются факторами, способствующими аддиктивному поведению учащегося подросткового возраста, показать связь неадекватных стратегий родительского воспитания и нарушений детско-родительского взаимодействия с формированием данной формы девиантного поведения учащихся.

Отдельное направление деятельности родительского университета – формирование и поддержка психолого-педагогической культуры родителей из семей, где ребенок (дети) признан (признаны) находящимся (находящимися) в социально опасном положении. Эти родители чаще всего проявляют девиации в поведении, не обладают достаточным уровнем рефлексии для освоения психолого-педагогической тематики и воспринимают педагогическое взаимодействие в рамках родительского университета как один из видов контроля своего поведения. Увлечь их можно простой и доступной тематикой с обязательным включением видеоряда в процессе обсуждения актуальных вопросов восстановления, как правило, разрушенных или существенно деформированных детско-родительских отношений. Родителям, дети которых признаны находящимися в социально опасном положении, необходимы не только занятия по развитию их психолого-педагогической культуры, но и мероприятия по коррекции поведения и образа жизни самих родителей. С этой целью их необходимо знакомить с нормативными правовыми актами, которые определяют государственную политику по защите прав и законных интересов ребенка, требованиями, которые предъ-

являет учреждение образования как соучастник межведомственного взаимодействия по охране прав ребенка к поведению и образу жизни родителей. Родителям детей, которые признаны находящимися в социально опасном положении, в обязательном порядке необходимо разъяснить, что именно государство считает социальным неблагополучием ребенка, в соответствии со статьей 67 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, критерии и показатели социально опасного положения, которые установлены в соответствии с Положением о порядке признания детей находящимися в социально опасном положении, утвержденным постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 15.01.2019 г. № 22. Вместо разъяснения вопросов нарушения детско-родительских отношений посредством лекций и бесед рекомендуется просмотр видеоряда и применение технологии работы с ситуациями, которые помогут родителям оценить риски отобрания ребенка и распада семьи.

Актуальной также будет тематика занятий в родительском университете, которые сделают для родителей доступной информацию: как улучшить отношения с детьми, организовать совместную досуговую деятельность; какие возрастные особенности развития ребенка должен знать родитель; проблемы, переживания и болезни ребенка при наличии угрозы отобрания из семьи; социальная помощь семьям с детьми при наличии бытовых и экономических проблем и другие актуальные для данной категории родителей темы.

Повышение психолого-педагогической культуры приемных родителей и родителей-воспитателей детских домов семейного типа является функцией социально-педагогических центров. Однако эти родители тоже посещают родительские университеты в учреждениях образования. Соответственно, они заинтересованы в тематике обучающих мероприятий и консультаций, связанных с адаптацией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в приемной семье и детском доме семейного типа, коррекцией их поведения и состояний, помощи в учебе и т. д.

Таким образом, необходимо учесть в деятельности родительских университетов специфические потребности различных групп родителей в развитии психолого-педагогической культуры, ее компонентов. Однако при делении родителей на «группы по интересам» в рамках проекта «Родительский университет» можно спровоци-

ровать их стигматизацию, разрушить конструктивные отношения, партнерское взаимодействие с педагогами, которые необходимы для успешной работы в рамках проекта. Обеспечение вариативности в организации работы родительского университета должно осуществляться на основе этических норм взаимодействия и чуткости педагогов, безоценочного взаимодействия по отношению к родителям в процессе их обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беларусь в цифрах: статистический справочник [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2023. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 02.10.2023.
2. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 02.10.2023.
3. Кодекс Республики Беларусь «О браке и семье» Кодекс Республики Беларусь о браке и семье [Электронный ресурс] // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 02.10.2023.
4. Научно-методическое обеспечение развития профессиональных качеств специалистов учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования в сфере формирования личностных и метапредметных компетенций обучающихся и воспитанников. / Отчет о НИР, 2019 г., рег. № НИР 20181379. Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Г. И. Николаенко.
5. Вершиловский, С. Г. Андрагогика : учебно-методическое пособие / С. Г. Вершиловский. – СПб. : СПб АППО, 2014. – 148 с.
6. Березин, С. В. Наркомания глазами семейного психолога / С. В. Березин, К. С. Лисецкий. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.2023.

N. A. ZALYGINA,

Head of the Department of Psychology, Content and Methods of Education
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

VARIATE APPROACH TO WORK WITH PARENTS
OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PARENT
UNIVERSITY PROJECT

Summary

The article discusses the effectiveness of the implementation of the project «parent university». The necessity of a differentiated approach to the support of psychological and pedagogical culture of parents is proved

Keywords: state policy in the field of family support, participants in the educational process, pedagogical education of parents, family-oriented approach.

УДК 37.017.7

Э. В. ЗАХАРОВА,

главный специалист отдела идеологической работы
и по делам молодежи

Барановичский городской исполнительный комитет,
г. Барановичи, Беларусь

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРАДИЦИОННОЙ БЕЛОРУССКОЙ СЕМЬЕ

В представленной статье рассматривается роль семьи в формировании патриотического воспитания. Именно семья является основным фундаментом для всех видов социального воспитания личности ребенка. В семье формируется нравственность и воля ребенка, его основные знания, умения и навыки с раннего детства. Все, что приобретается в семье, ребенок сохраняет в течение всей жизни и переносит на отношения в социуме: образ жизни своей семьи, традиции и опыт. Не нужно будет вносить коррективы в воспитание ребенка, если родители сами будут любить и уважать свою Родину и доказывать это будут не только словом, но и делом.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, традиционная семья, преданность.

Вопрос патриотического воспитания в традиционной семье белорусского общества актуален, так как современная Республика Беларусь формирует приоритеты в развитии всех направлений социальной, экономической и политической жизни страны. Многополюсный современный социум характеризуется сетевыми действиями, гибридными войнами, кибератаками, военными конфликтами, террористическими актами, катастрофами природного характера (метеорологическими, топологическими, тектоническими, теллурическими излучениями, или авариями) [4, с. 35].

Какое место отводится современной традиционной семье в формировании и поддержании патриотизма как неотъемлемому и важному аспекту белорусского народа?

Современная белорусская семья претерпевает структурно-функциональные изменения: это, как правило, нуклеарная (малая) семья, в основном проживающая в городе. Важнейшей ее проблемой является сохранение гармонии в своем развитии, которая может быть достигнута за счет сочетания в укладе жизни как традиций, так и инноваций [3, с. 33].

Семья – вид социальной общности, важнейшая форма организации личного быта, основанная на брачном союзе и родственных связях: на всесторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими совместно и ведущими общее хозяйство [1, с. 295]. Патриотическое воспитание молодежи в современной Республике Беларусь является одним из важнейших направлений деятельности органов государственного и местного управления, учреждений образования, действенных общественных объединений и особенно семьи, так как именно этот социальный институт – «важнейшая часть общества и фундамент; семья – воспитательная среда, культурная ниша и основа поведения личности» [2, с. 59].

Семья играет огромную роль в формировании патриотизма у молодежи. Она является первым и основным окружением, где дети учатся ценить свою страну, ее историю, культуру и традиции. Родители могут передать своим детям любовь к Отечеству, рассказывая им о значимых событиях и героях, привлекая к посещению музеев, выставок и памятников, а также развивая патриотические чувства через семейные традиции и праздники.

Формирование патриотизма в семье осуществляется через:

1. Положительный опыт. Родители могут быть примером патриотического поведения и отношения к своей стране. Они могут демонстрировать уважение к национальным символам, участвовать в общественной жизни и выражать гордость за достижения своей страны.

2. Образование и историю. Объяснение детям и молодежи исторических событий, их роли в формировании нации и борьбе за независимость может помочь им понять важность патриотизма и почтения к своей стране.

3. Посещение памятных мест. Семья, посещая музеи, исторические достопримечательности, мемориальные комплексы и памятники, воинские захоронения и многое другое, показывает детям значимость национального наследия и их причастность к нему.

4. Участие в общественной жизни. Родители через поощрение своих детей в участии общественных мероприятий, таких как государственные праздники, патриотические парады или волонтерская деятельность, позволяют им почувствовать себя частью общества и проявить свою привязанность к стране. Необходимо применять па-

триотические ценности в повседневной жизни. Важно, чтобы дети видели, что любовь к Родине не ограничивается только словами, но проявляется в реальных делах.

5. Разговоры о ценностях. В семье должны проводиться открытые и глубокие разговоры о ценностях, связанных с патриотизмом, таких как свобода, толерантность, справедливость и ответственность. Это помогает детям понять, что патриотизм не ограничивается только любовью к своей стране, но включает также заботу о ее благе.

Важно отметить, что формирование патриотизма остается персональной и индивидуальной ответственностью каждого члена семьи. Поддержка истоков патриотизма в традиционной семье помогает детям и молодежи развивать глубокое понимание своей национальной идентичности и ответственности перед своей страной. Однако роль семьи в формировании патриотизма не должна ограничиваться только подачей информации о Родине. Семья также должна учить детей и молодежь анализировать информацию, быть критически настроенной и способной к самостоятельному мышлению, так как патриотизм строится на основе современных знаний, понимания динамики развития социальной реальности и активного участия молодого поколения в жизни страны.

Патриотическое воспитание детей и молодежи интересно сегодня по двум причинам: во-первых, важно учитывать способность молодого поколения воспринимать, усваивать, передавать информацию в условиях войны смыслов, так как основной замысел информационного противоборства в том, что это конфликт между политическими объединениями по поводу символов (языка, идентичности, государственных символов, национальных интересов).

И, во-вторых, в условиях информационного противоборства необходимо обратить особое внимание детей и молодежи на духовность человека как фундамент патриотического воспитания, которое реализуется под влиянием семейного воспитания, образовательной среды.

Передача современных знаний и опыта старшего поколения, и сохранение традиционных ценностей молодому поколению, и акцентуация на преданности, любви к своей Родине, доверии, сочувствии к соотечественникам, особенно в условиях опасности, приобретает сегодня особое значение, потому патриотизм как единение,

политическое согласие в белорусском обществе является основой консолидации, мира и созидания.

Патриотическое воспитание детей и молодежи, которое осуществляется на принципах гуманизма, толерантности, интернационализма с обязательной ориентацией на позитивную творческую деятельность, модернизирует систему традиционных ценностей, что, в свою очередь, предполагает: определение и реализацию задач по сохранению историко-культурного наследия Республики Беларусь; разработку и проведение традиционных мероприятий, позволяющих актуализировать патриотическое воспитание молодежи; оценку эффективности и надежности действующих государственных мер по защите исторической памяти, национальной культуры и традиционных ценностей белорусского народа (широкоформатная презентация страниц военной истории родной страны, спортивных достижений, развития науки, национальной экономики, сельского хозяйства).

Акцентируя внимание на духовности как фундаменте патриотического воспитания молодежи, необходимо отметить, что традиционные ценности, несомненно, очень важны, так как это основа поведения для высокомотивированной личности. Духовность как единство социальных стереотипов, моральных норм, традиционных ценностей в процессе социализации личности трансформируется, но, несмотря на постоянно возникающие противоречия, стремится к гармонии. При этом задача заключается в том, чтобы создать социальные институты, которые всемерно способствуют обеспечению гармонии индивидуализации и унификации, иницируя нравственные потребности и ответственное отношение молодежи к возможности выбора, что всегда ограничено социумом. Именно ответственность определяет условия выбора других людей (возможность и действительность) и актуализирует расширяющиеся возможности коммуникации, создающие многообразные уровни свободы, в которых личность ищет смысл жизни, аккумулируя и формируя различные жизненные практики. И, видимо, совершенно неслучайно, что в большинстве случаев молодежь поступает нравственно, а все потому, что поступать безнравственно не принято в белорусском обществе, где большинство не приемлет деструктивные поведенческие стереотипы. И сегодня ориентация на нравственность означает не только позитивную направленность мышления личности, но и

реализацию общепринятых моральных норм и традиционных ценностей. Патриотическое воспитание актуализирует убежденность молодого поколения в том, что предпочтение надо отдавать осознанию своей общности с народом, сформированному в семье эмоционально привлекательному образу родного дома, гордости за свою Родину, понимание ценности национальной культуры, общей территории и уникальности родного языка, сформированного образа своего жизненного пути в единстве со своей страной. Духовность как краеугольный камень патриотического воспитания молодежи актуализирует моральные нормы, нравственную ответственность, творческую деятельность человека, проявляющиеся в виде альтруизма, эмпатичного восприятия гибридной реальности через призму любви и уважения к родной стране, реализуемые на принципах гуманизма, позитивного творчества, социальной активности, направленной на сохранение мира.

Таким образом, духовность – это фундамент для формирования патриотизма, во многом предопределяющий социальную рефлексию молодежи, на основе которой формируется нравственно-правовая культура, отношение к деятельности государства и политического лидера, отражающая наивысшие грани души человека, проявляющиеся в гордости за достижения своей страны, в стремлении к миру и созиданию.

Современная Беларусь имеет богатую историю, которая оказывает влияние на менталитет и национальную идентичность белорусов, ориентированных на сохранение традиционных ценностей и национальную культуру. Патриотическое воспитание включает знание и понимание истории родного края, гордость за достижения своей страны и защиту ее национальных интересов.

Патриотическое воспитание – это важный аспект развития каждой нации, включая Беларусь. Оно подразумевает формирование у граждан преданности своей стране, уважения к ее истории, культуре и традициям. По мнению многих ученых, патриотизм связан с формированием:

1. Любви к своей родине и преданности ей (глубокой привязанности к своему народу, его истории и культуре).
2. Гражданских добродетелей (гражданско-патриотических добродетелей, таких как ответственность, солидарность, участие в общественной жизни и защита интересов своей страны).

3. Национального самосознания (осознание своей национальной принадлежности и своей собственной идентичности с белорусским народом и его культурой способствует укреплению солидарности внутри нации).

4. Патриотической гордости (уважения к своей стране, ее достижениям, истории, культуре и традиционным ценностям).

Главными первичными факторами, влияющими на формирование нравственного поведения и коммуникативных способностей современной личности, является взаимодействие между родителями и их отношение к детям. И сегодня одним из актуальных вопросов социализации подрастающего поколения является влияние на формирование и развитие социальной сущности человека не только семьи, но и общественных (государственных и частных) институтов. В Республике Беларусь государство выполняет приоритетную роль в процессе управления социализацией детей и молодежи.

Современная государственная политика в отношении подрастающего поколения направлена на установление гарантий реализации их прав и законных интересов. Такое отношение к несовершеннолетним со стороны государственных институтов позволяет обеспечить его социально-правовую охрану на всех этапах социализации. Но, к сожалению, современные условия социального взаимодействия и жизнедеятельности ставят новые проблемные вопросы, которые касаются его незащищенности в мире цифровых технологий, а именно интернет-пространства.

На формирование патриотических качеств подрастающего поколения, а впоследствии всего населения страны влияют важнейшие институты – семья и учреждения образования. Если семью мы традиционно называем ответственной за все, в том числе и за формирование патриотических качеств, то акцент на роли учреждения образования говорит о том, что политика, которую проводят школа, университеты, преподаватели, – мощнейший ресурс идеологического, воспитательного и просветительского воздействия на молодежь. Ретрансляция патриотических ценностей идет не только от системы образования и семьи к молодому гражданину, но существует и обратное действие.

В Республике Беларусь принят ключевой документ, направленный на укрепление государственного суверенитета и национальной

безопасности Республики Беларусь посредством консолидации общества и обеспечения народного единства, – это Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы. Особую роль в воспитании патриотизма Программа отводит семье, «где оно основывается на духовной связи между поколениями, включает в себя формирование патриотических чувств и патриотического поведения».

Семейное патриотическое воспитание должно быть целенаправленным, последовательным, своевременным и должно продолжаться на всех этапах становления высоконравственной, гармонично развитой личности, у которой сформировано чувство ответственности за судьбу страны и которая способна на сопереживание, милосердие, самопожертвование». А патриотическое воспитание начинается в современной семье. Без семьи невозможно полноценное воспитание человека. Здесь формируются его лучшие качества, развивается его личность.

Семья является моделью общества, в которой и с помощью которой ребенок осваивает историю, духовную культуру, традиции народа, свою родословную. Родители, род, Родина, народ – неслучайно однокоренные слова. Это формула гражданского патриотизма, в основе которой лежит чувство Родины, ответственности и солидарности.

Семья составляет основную воспитательную среду ребенка и выполняет следующие функции:

- обеспечение диалога между поколениями в формировании личности;
- привитие любви к родному краю, преданности памяти своих предков;
- формирование знаний о генетических корнях своей семьи, рода, фамилии;
- обеспечение здорового образа жизни.

Родители должны осознавать свою воспитательную роль и нести ответственность за воспитание детей. Родители обязаны обеспечить условия для развития ребенка, заниматься воспитанием детей, правильно строить отношения с детьми, сотрудничать в воспитании детей со школой и другими учреждениями.

Обычно родители организуют жизнь ребенка на основе своих житейских представлений, подчиняясь общей организации жизнедеятельности своей семьи, личным потребностям и возможностям.

На развитие ребенка влияют социальные условия жизни: тип семьи (полная, неполная, многодетная, малодетная), ее качественные характеристики (благополучная, неблагополучная); в городе или селе проживает семья; отношение к самому ребенку в семье.

Главным условием работы с подрастающим поколением является ориентация на активную совместную деятельность детей и взрослых. Сотрудничество с семьей должно стать основой взаимоотношений школы с родителями.

Важным средством воспитания патриотических чувств является пример родителей. Пример – наглядный способ действия, который служит образцом для подражания. Авторитет родителей основывается на их личном социально одобряемом поведении, образе жизни, убеждениях, моральных качествах гражданина Отечества, человеческих качествах отца и матери, исполнении обязанностей члена семьи.

Есть белорусские семьи, в которых в различных формах и с помощью многообразных средств ведется работа, связанная с патриотическим воспитанием детей на основании многих источников (книг, журналов, газет, кино- и телефильмов, воспоминаний ветеранов войны и труда).

В гражданско-патриотическом воспитании подростков в семье неопределима роль произведений литературы и искусства. Художественные образы произведений литературы, кино, театра, живописи, скульптуры возбуждают у сыновей и дочерей чувство любви и благодарности к героям своего народа, отдавшим и отдающим себя и свои жизни во имя Родины, во имя будущих поколений.

В качестве форм работы школы с семьей по гражданско-патриотическому воспитанию используются родительские собрания гражданско-патриотической направленности; проведение совместных выставок, конкурсов; привлечение родителей к организации праздников. Классные руководители приглашают на часы общения родителей, которые могут рассказать учащимся о своей нелегкой и важной работе (врачи, пожарники, милиционеры, военные и др.), что способствует формированию у подростков чувства любви к Родине, родному краю, гордости за свое Отечество.

Таким образом, привлечение детей к совместной деятельности со старшими: сбор вторичного сырья, участие в волонтерских и благотворительных акциях – способствует росту активности, само-

стоятельности подрастающего поколения и формированию самосознания, ответственности за свои поступки, свою семью, образовательное учреждение и свою Родину. Так, совместные походы и экскурсии с родителями по родной стране, поездки в музеи, театры при активной позиции воспитателей и педагогов также способствуют выработке патриотических чувств у детей и молодежи.

Важно отметить, что патриотизм формируется как на индивидуальном, так и на коллективном уровне. Он способствует созданию единства и солидарности внутри нации, а также может служить основой для развития и процветания государства. Семья выполняет важную роль в формировании патриотизма у детей и молодежи, создавая фундаментальные основания, национальные корни для развития гражданской ответственности и любви к своей стране [5, с. 416].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что воспитание патриотизма в семье, которое включает в себя формирование патриотических чувств, социализацию направленности личности и нравственного поведения, обязательно должно быть целенаправленным, последовательным, своевременным (начиная с самого раннего возраста) и должно продолжаться весь этап взросления молодого поколения. Поэтому, прежде чем начинать воспитывать маленького патриота, родители сами обязаны хорошо знать свой край, традиции своего народа и продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для своего родного края [6, с. 73]. И только тогда молодое поколение нашей страны будет высоконравственной, гармонично развитой и ответственной за судьбу своих близких, своей страны и будет способно на сопереживание, взаимовыручку, милосердие и самопожертвование для Родины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. Н–Я / Редакционная коллегия : Н. П. Баранова, А. И. Жук, А. С. Лаптенко, Г. И. Николаенко (отв. секретарь), Г. В. Пальчик [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – 726 с.
2. Боброва, А. Г. Семейная политика в Беларуси – приоритет социальной и демографической политики / А. Г. Боброва, А. В. Живица // Беларус. думка. – 2021. – № 7. – С. 58–65.

3. Калачева, И. И. Роль семьи в формировании толерантности как ценности поликультурного образования молодежи / И. И. Калачева // Проблемы выхавання. – 2009. – № 2. – С.32–36.
4. Соколова, С. Н. Онтология безопасности и гуманистическая модернизация современного общества / С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2017. – № 1. – С. 35–47.
5. Соколова, С. Н. Мораль и аксиологические ориентиры личности в информационном обществе / Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 20 / рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2022. – С. 416–424.
6. Соколова, С. Н. Фундаментальные аспекты духовности человека в информационном обществе / Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference London. Great Britain. – 2023. – С. 73–80.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

E. V. ZAKHAROVA,

Chief Specialist of the Department of Ideological Work and Youth Affairs
Municipal Executive Committee in Baranovichi,
Baranovichi, Belarus

PATRIOTIC UPBRINGING IN A TRADITIONAL BELARUSIAN FAMILY

Summary

The article considers the role of the family in the formation of patriotic education. It is the family that is the main foundation for all types of social education of a child's personality. The morality and will of the child, his basic knowledge, skills and abilities from early childhood are formed in the family. Everything that is acquired in family, the child retains throughout his life and transfers to relationships in society: the lifestyle of his family, traditions and experience. There will be no need to make adjustments to the upbringing of the child if the parents themselves love and respect their Homeland, and they prove it not only by word, but also by deed.

Keywords: patriotic education, patriotism, traditional family, devotion.

УДК 371.14+376

А. М. ЗМУШКО,

заведующий кафедрой специальной и инклюзивной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
Минск, Беларусь

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются аспекты инклюзивного образования, которые необходимо раскрыть в ходе повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, описывается эволюция данного понятия, разграничение понятий интеграция и инклюзия, вопросы формирования инклюзивной культуры, обосновывается необходимость научно-методического обеспечения повышения квалификации и переподготовки по вопросам инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивная культура, научно-методическое обеспечение.

Тема инклюзивного образования является довольно популярной в педагогической среде. В течение последних нескольких десятилетий это достаточно продвигаемый тренд в организации образования, который приобрел особое значение для образования лиц с инвалидностью, лиц с особенностями психофизического развития после принятия в 2006 году Генеральной Ассамблеей ООН Конвенции о правах инвалидов, закрепившей обязательство для государств, ратифицировавших Конвенцию, по реализации инклюзивного образования в отношении лиц с инвалидностью [1]. Таким образом, для страны, ратифицировавшей Конвенцию о правах инвалидов, является обязательной нормой реализация в отношении лиц с инвалидностью инклюзивного образования. Кодекс Республики Беларусь об образовании, даже в его новой редакции, не называет прямо необходимость реализации принципа инклюзии в образовании в отношении лиц с инвалидностью или лиц с особенностями

психофизического развития [2]. Данная позиция требует пояснения при рассмотрении со слушателями положений Конвенции о правах инвалидов, вопросов инклюзивного образования. Можно назвать это одной из значимых позиций, необходимых для пояснения слушателям.

Инклюзивное образование рассматривается неодинаково как в историческом контексте, так и в современном толковании этого понятия в разных странах. Инклюзивное образование является эволюционирующим понятием, в настоящее время понимание его отличается от впервые изложенного в 1994 году в Саламанкской декларации, принятой по итогам конференции министров образования государств – членов ЮНЕСКО [3]. В Саламанкской декларации еще предполагалась возможность наличия серьезных причин, не позволяющих всем детям получать инклюзивное образование в общем потоке. Полагаю, что мы находимся именно на этой точке сегодня, с трудом можем представить, что вместе с обычными учащимися в одном классе по одной образовательной программе будут обучаться дети, например, с интеллектуальной недостаточностью.

Иное понимание инклюзивного образования изложено в Конвенции о правах инвалидов. В ней уже не делается каких-либо исключений из инклюзивного образования в зависимости от вида или степени нарушения, возможность и необходимость инклюзивного образования распространяется на всех без каких-либо исключений лиц с инвалидностью. Лица с инвалидностью являются самой сложной и наиболее очевидной категорией обучающихся, нуждающихся в особых образовательных условиях, а также модельной категорией для демонстрации инклюзивного образования. Именно на ней в разных странах чаще всего и показывают возможности и достижения инклюзии.

Однако инклюзивное образование ЮНИСЕФ рассматривалось как относящееся к следующим категориям лиц, которые могут быть исключенными из системы образования по независящим от них причинам: дети – жертвы злоупотреблений; работающие дети; дети из семей беженцев или перемещенных лиц; мигранты; женщины; религиозные меньшинства; дети, труд которых используется для оказания домашних услуг; религиозные меньшинства; этнические меньшинства; языковые меньшинства; дети, живущие в условиях

нищеты; беспризорные дети; дети, оказавшиеся в зонах конфликтов; дети-солдаты; дети с ограниченными возможностями; сельское население; дети из семей кочевников; коренные народы; дети, ставшие сиротами после смерти родителей от ВИЧ/СПИД. Как следует из данного перечня, все перечисленные категории могут быть отнесены к социально уязвимым слоям населения в той или иной стране, испытывать стигматизацию или дискриминацию в сфере образования. В нашей стране из данного перечня лишь дети с ограниченными возможностями не имеют возможности получать образование в условиях инклюзии. Остальные категории либо в принципе отсутствуют в нашей стране, либо и так получают образование в общем потоке.

Современный взгляд на инклюзивное образование отражен в докладах ЮНЕСКО по мониторингу образования в 2020 и 2021 годах [4; 5]. Второй из докладов посвящен анализу инклюзивного образования в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии, то есть охватывает все постсоветское пространство и страны бывшего социалистического лагеря. В резюме доклада Беларусь упоминается лишь однажды и следующим образом: «В Беларуси в интегрированных классах реализуются две программы: одна стандартная для общего образования, а другая специальная для коррекционного образования. Совместное обучение этих групп детей осуществляется только по ограниченному списку дисциплин» [5, с. 4].

Интересны оба этих доклада тем, что в них предлагается новое рассмотрение инклюзивного образования: «Необходимо расширить понимание термина инклюзивного образования: оно должно включать всех учащихся. Всех означает всех.

В инклюзивном образовании должны участвовать все учащиеся. В большинстве стран региона под инклюзией понимается обучение не только учащихся с инвалидностью, но и детей из различных социально незащищенных групп населения. Это расширенное понимание – шаг вперед, и оно должно помочь уйти от любой категоризации учащихся на специальные группы. Прозрачность терминологии на всех уровнях реализации инклюзии – ключ к успеху» [5, с. 8].

Таким образом, сегодня инклюзивное образование рассматривается как относящееся ко всем без исключения обучающимся. Деле-

ние учащихся на какие-либо категории не приветствуется. Любой учитель работает с каждым обучающимся в составе общего класса, учитывая при этом его потребности и создавая все условия для реализации возможностей обучающихся.

Позволим себе отметить, что такое понимание инклюзивного образования стало результатом многолетнего целенаправленного движения многих стран мира по развитию инклюзивного образования. Полагаю, что и нам предстоит пройти этот путь, начиная с определенных ограничений распространения инклюзии и завершая принятием всех без исключения обучающихся, без ярлыков и меток.

Инклюзивное образование по-разному трактуется в разных странах. Уникальность (феномен) понимания инклюзивного образования состоит также в том, что зачастую оно отождествляется с интегрированным обучением и воспитанием. Так, на мой взгляд, происходит и в странах постсоветского пространства. Четкого различия интеграции и инклюзии в законодательной базе не содержится. Например, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» дано следующее определение: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Определения интеграции в данном документе нет, различий между интегрированным обучением и инклюзивным образованием не проводится [6].

В Законе города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» инклюзивное образование определяется как «совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» [7].

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. инклюзивное образование определялось как «совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающее равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий», однако в настоящее время, в новой редакции данного закона определение

существенно изменилось: «инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [8]. Таким образом, инклюзивное образование определяется либо как доступ к образованию, либо как совместное (т. е., по сути, интегрированное) обучение и воспитание.

В нашей стране в настоящее время понятия интеграция и инклюзия в нормативном правовом поле различаются. Так, в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь дано такое определение: «инклюзивное образование – обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [9]. Кодексом Республики Беларусь об образовании интегрированное обучение и воспитание определено как «организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития» [2, с. 415].

Такой подход соответствует пониманию различий интеграции и инклюзии, отраженной в документе Комитета по правам инвалидов [10].

Основные отличия заключаются в следующем: интегрированное обучение и воспитание представляет собой форму организации специального образования, тогда как инклюзивное образование относится ко всему образованию.

Интегрированное обучение и воспитание реализуется только в отношении детей дошкольного и школьного возраста, инклюзивное образование – на всех уровнях основного и дополнительного образования. При интеграции реализуются образовательные программы специального образования, при инклюзии – образовательные программы основного образования. Интегрированное обучение и воспитание рассматривается только по отношению к детям с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование

относится ко всем обучающимся с особыми образовательными потребностями. Значимые отличия заключаются также в том, что при интеграции ребенок с особенностями подстраивается под систему образования в школе, при инклюзии школа, система образования в целом подстраивается под ребенка. Интеграция наибольшую пользу приносит ученикам с «особыми потребностями», инклюзия полезна для всех учащихся.

С точки зрения степени участия педагогических работников интегрированное обучение и воспитание рассматривается как такая организация обучения, в которой ведущую роль играют профессионалы, обладающие специальными компетенциями (в нашей стране это учителя-дефектологи), у других педагогов наблюдается формальная компетентность. При инклюзивном образовании ведущую роль играют обычные учителя, однако они компетентны в работе с многообразием учащихся и обеспечивается их неформальная поддержка.

Однако в обиходе, в практике работы учреждений образования и у нас данные подходы смешиваются или отождествляются. При освещении темы инклюзивного образования слушателям Академии последиplomного образования иногда задается вопрос: «Есть ли у нас инклюзивное образование?». Практически в каждой группе находятся слушатели, которые отвечают утвердительно. Ответы таких слушателей на уточняющие вопросы приводят к пониманию, что они имели в виду именно интеграцию. Сумятицу внесло также новое понятие Кодекса Республики Беларусь об образовании в редакции 2022 года – «класс совместного обучения и воспитания». Таким образом, в процессе повышения квалификации, а также и при освоении образовательной программы переподготовки, слушатели нуждаются в особых пояснениях, касающихся разграничения понятий «интеграция» и «инклюзия», «класс интегрированного обучения и воспитания», «класс совместного обучения и воспитания».

При рассмотрении в рамках повышения квалификации, переподготовки соответствующей тематики инклюзивного образования чрезвычайно важными являются вопросы индикаторов инклюзивного образования. Как правило, индикаторы инклюзивного образования соотносятся со сторонами инклюзии: инклюзивной культурой, инклюзивной политикой, инклюзивной практикой [11, с. 15].

По каждому из этих критериев, сторон, аспектов инклюзии выделяется ряд показателей, соответствие которым может свидетельствовать о той или иной степени инклюзивности конкретного учреждения образования.

Наиболее значимой стороной инклюзии является инклюзивная культура, так как именно она позволит и выстраивать в конкретном учреждении образования инклюзивную политику, и стимулировать всех участников образовательного процесса к реализации инклюзивной практики.

Инклюзивная культура является как сложной для понимания дефиницией, так и еще более сложным для формирования конструктом. Инклюзивная культура часто отождествляется с толерантностью, добротой, милосердием, другими положительными личностными качествами. Формирование инклюзивной культуры основано на изменении мировоззрения, системы наиболее значимых личностных ценностей.

В части формирования инклюзивной культуры ЮНИСЕФ предлагает следующие показатели или критерии, которые можно использовать в качестве контрольного перечня для оценки прогресса в обеспечении инклюзивной школьной среды. В школе сформирована инклюзивная культура, если там: с радостью принимают всех; наблюдается уважительное отношение друг к другу персонала и детей; школа разделяет инклюзивные ценности и противодействует всем формам дискриминации; школа содействует соблюдению всех прав человека; дети считаются равноценными личностями [12, с. 78].

При рассмотрении вопросов индикаторов инклюзивного образования, в частности, в процессе освоения учебной дисциплины переподготовки «Специальная педагогика», а также в ходе повышения квалификации также изучаются вопросы формирования толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития, инклюзивной культуры у участников образовательного процесса. Со слушателями проводится опрос, содержащий такие вопросы:

1. Какими словами вы можете описать свои чувства по отношению к ребенку с особенностями психофизического развития?
2. Принимаете ли вы идею совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и обычных сверстников?
3. Принимаете ли вы идею совместного времяпровождения?

4. Если бы у вас был выбор как у родителя, вы бы выбрали интегрированный класс или обычный для своего собственного ребенка?

5. Возможна ли дружба между ребенком с особенностями психофизического развития и обычным ребенком?

6. Согласились бы вы принять в свою семью лицо с особенностями психофизического развития? В каком случае?

Проанализировано 100 ответов слушателей, которые могут быть охарактеризованы следующим образом. При ответе на первый вопрос слушатели показывают разброс чувств: от опасения, страха, безразличия, досады, снисходительности, любопытства до желания понять, помочь, даже любви. Однако чаще всего указывается – жалость, сострадание. Следует отметить, что данные чувства, хотя и являются предсказуемыми, ожидаемыми, понятными, человеческими, но их нельзя назвать профессиональными, способствующими как личному профессиональному развитию педагогов, так и опосредованно – развитию детей с особенностями психофизического развития. Они отражают укоренившуюся модель отношения к лицам с инвалидностью, которая обозначается как «объект жалости» и означает, что общество воспринимает лиц с особенностями психофизического развития, с инвалидностью как нуждающихся в сочувствии, жалости, остающихся в развитии на уровне детей, которых надо защищать от «плохого» окружающего мира, обособить от него, создать комфортные условия существования.

На второй и третий вопросы большинство слушателей отвечают положительно. Однако встречаются и отрицательные ответы на вопрос о принятии совместного обучения и воспитания, оговорки: если это не ребенок с интеллектуальной недостаточностью.

Неоднозначными являются ответы на вопрос о выборе класса для собственного обычного ребенка. Ответов, в которых выбор падает на интегрированный класс, меньшинство (37 %). 53 % опрошенных слушателей выбрали обычный класс, 10 % – затруднились в ответе, либо описывали ряд условий, при которых бы их выбор пал на интеграцию.

Подавляющее большинство слушателей соглашались, что дружба возможна, однако некоторые отмечают: если у ребенка не имеется проблем в поведении, если это не «тяжелый» ребенок.

Наконец, последний вопрос – о возможности принятия в семью лица с особенностями психофизического развития – также выявил

неоднозначную реакцию. Большинство респондентов не готовы принять в семью лицо с особенностями ни при каких условиях. Часть слушателей отмечает, что в некоторых случаях могут взять на каникулы такого ребенка, на выходные, в единичных случаях отмечается наличие такого лица в семье.

Таким образом, ответы на вопросы свидетельствуют о недостаточной сформированности инклюзивной культуры, профессиональной и личностной готовности к принятию идей инклюзивного образования, реализации инклюзии на практике, а следовательно, к необходимости проведения такой работы как в условиях повышения квалификации, так и при рассмотрении вопросов инклюзии при реализации образовательной программы переподготовки. И не только переподготовки в области образования лиц с особенностями психофизического развития. Особую актуальность приобретают данные вопросы – вопросы формирования инклюзивной культуры – для специальностей переподготовки, реализующихся в Академии последипломного образования, таких как «Педагогическая деятельность специалистов», «Дошкольное образование».

При освоении учебных программ повышения квалификации как в очной, так и в заочной или дистанционной формах слушатели испытывают потребность в соответствующих литературных источниках, методических материалах. Опыт зарубежных государств не всегда возможно применить в реалиях нашей системы образования, так как она является достаточно уникальной, отличается от систем образования в других странах, включая страны постсоветского пространства. Отчетливо такие отличия можно проследить на примере систем специального образования. Как в терминологическом отношении, так и в структурно-содержательном построении системы образования лиц с особенностями психофизического развития мы имеем свои особенности, преимущества и, несомненно, острые вопросы, проблемы. Эти особенности также важно отражать в ходе изучения тематики инклюзии, движения нашей системы образования в данном направлении.

Вместе с тем практически отсутствует методическое обеспечение таких повышений квалификации. Оно представлено материалами зарубежных исследователей [11; 13], некоторыми разработками белорусских авторов [14; 15; 16; 17], однако данные материалы яв-

ляются либо достаточно устаревшими, не в полной мере соответствуют реалиям сегодняшнего дня, либо не учитывают запросов и потребностей многочисленных категорий слушателей повышения квалификации, либо адресованы студентам, не учитывают практику образования, либо раскрывают один из аспектов инклюзии, не формируют целостного представления о ней. Многие материалы следует комментировать и объяснять с учетом имеющихся реалий. Введение в новую редакцию Кодекса Республики Беларусь об образовании принципа инклюзии в образовании, понятия классы совместного обучения и воспитания также нуждаются в тщательном разъяснении данных понятий с позиций инклюзивности.

Сегодня уже недостаточно ознакомить с философией и методологией инклюзивного образования с опорой на мировой опыт, использовать информацию, содержащуюся в общедоступных источниках. Необходимо дальнейшее развитие идей инклюзивного образования с учетом реалий нашей страны, нормативной правовой базы, достижений и проблем в развитии системы образования лиц с ОПФР.

Необходимо ответить не только на вопрос: «Что это такое?», но и на вопросы: «Как с этим работать?», «Как реализовать инклюзию в конкретных условиях учреждения образования, с конкретными детьми?».

Данные вопросы неоднократно звучат и от слушателей повышения квалификации. При проведении в Академии последипломного образования повышений квалификации, связанных с тематикой инклюзивного образования, мы постоянно осуществляем мониторинг запросов слушателей, в том числе в сфере формирования компетенций по вопросам инклюзивного образования. Они приезжают не только узнать, что такое инклюзия, реализуется ли она в нашем образовании, чем отличается интеграция от инклюзии. Запросы слушателей, как показывает мониторинг их образовательных потребностей, который проводится «на входе» повышения квалификации, гораздо разнообразнее и глубже: слушатели хотят знать, какие необходимы конкретные шаги предпринять учреждению образования, учителю, чтобы помочь всем учащимся и осуществлять образование в условиях инклюзивной школы, как работать в условиях инклюзии с конкретной категорией обучающихся, с отдельным ре-

бенком, каким образом учесть его особые образовательные потребности, но при этом не ущемить потребности других обучающихся. Актуальным вопросом является рассмотрение подходов к адаптации содержания образовательных программ основного образования к потребностям и возможностям обучающихся с особенностями психофизического развития, к оцениванию результатов освоения программ.

Ответы на эти вопросы отчасти содержатся в презентационных материалах, которые в достаточном количестве готовятся преподавателями кафедры к каждому занятию. Эти материалы являются результатами как собственного научного поиска, экспериментальной и инновационной деятельности, так и результатом анализа значительного количества первоисточников, работ других авторов, опыта разных стран.

В то же время данные материалы нуждаются в более системном изложении и использовании в повышении квалификации, а также при реализации образовательной программы переподготовки по разным специальностям.

В 2023 году нами разработаны проекты образовательных стандартов и примерные учебные планы по специальностям переподготовки 9-09-0114-07 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» и 9-09-0114-02 «Логопедия». В структуру данных учебных планов и образовательных стандартов входит учебная дисциплина «Специальная педагогика», в ходе изучения которой рассматриваются такие вопросы: «Философия и методология инклюзивного образования. Ценности и принципы инклюзивного образования. Индикаторы инклюзивного образования. Инклюзивное образовательное пространство. Стратегия развития инклюзивного образования в Республике Беларусь. Возможности реализации принципа инклюзии в образовании. Компетентностная модель педагога инклюзивного образования. Научно-теоретические и научно-методические основы реализации инклюзивного образования». Кафедрой специальной и инклюзивной педагогики в 2023 году реализовано пять учебных программ повышения квалификации, объединенных общей темой инклюзивного образования, однако затрагивающей разные его аспекты: от нормативного правового обеспечения до создания инклюзивной образовательной среды, от общих вопросов

философии инклюзивного образования до конкретных примеров, демонстрирующих участие ребенка с особенностями психофизического развития в общеобразовательном процессе. Каждый из этих вопросов, аспектов, тем требует развернутого, распространенного и обоснованного толкования.

Все вышесказанное делает необходимой разработку собственного научно-методического обеспечения по вопросам инклюзивного образования для удовлетворения потребностей слушателей повышения квалификации, методического обеспечения как повышения квалификации данной тематики, так и соответствующих разделов в учебных дисциплинах переподготовки. Данная работа, создание подобного учебно-методического обеспечения, может быть реализована в следующие годы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] / Орг. Объед. Наций. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. – Дата доступа: 28.11.2023.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по сост. на 1 сент. 2022 г. // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022. – 512 с.
3. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, 7–10 июня 1994 г. – Саламанка : ЮНЕСКО, 1994. – 42 с.
4. Инклюзивность и образование: Для всех означает для всех : Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования 2020 / ЮНЕСКО. – 2020. – 36 с.
5. Инклюзия и образование: Все значит все : Всемирный доклад по мониторингу образования 2021 Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии. Основные положения и рекомендации / ЮНЕСКО. – 2021. – 10 с.
6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ (последняя редакция). – Режим доступа: <https://clck.ru/36sjEr>. – Дата доступа: 26.11.2023.
7. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве [Электронный ресурс] : Закон г. Москвы, 28 апр. 2010 г.,

- № 16. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/3718801>. – Дата доступа: 27.11.2023.
8. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Казахстан, 27 июля 2007 г., № 319-III ЗРК : с изм. доп. по сост. на 10.09.2023 г. – Режим доступа: Закон Об Образовании РК 2023 | Параграф Онлайн (zakon.kz). – Дата доступа: 27.11.2023.
 9. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Спец. адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.
 10. Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование [Электронный ресурс] // Орг. Объед. Наций. – Режим доступа: <https://clck.ru/36sjNi>. – Дата доступа: 27.11.2023.
 11. Бут, Т. Показатели инклюзии : практ. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. – М. : Перспектива, 2007. – 124 с.
 12. Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека: позиционный документ. – ЮНИСЕФ, 2012. – 120 с.
 13. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – М. : Юрайт, 2022. – 177 с. – (Высшее образование).
 14. Соловьева, О. А. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях профессионального образования : учеб.-метод. пособие / О. А. Соловьева. – Минск : РИПО, 2020. – 192 с.
 15. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. – 2-е изд. – Мозырь : Белый ветер, 2015. – 136 с.
 16. Реут, В. Г. Диагностические инструменты оценки процессов инклюзии : учеб.-метод. пособие / В. Г. Реут, О. В. Грищенко. – Минск : АПО, 2017. – 68 с.
 17. Формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. прогр. спец. образования / О. С. Хруль [и др.] ; под ред. О. С. Хруль. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 240 с.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

A. M. ZMUSHKO,

Head of the Department of Special and Inclusive Pedagogy,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

SOME THEORETICAL ASPECTS OF THE MODERN UNDERSTANDING
OF INCLUSIVE EDUCATION IN ADVANCED TRAINING
AND RETRAINING OF TEACHING STAFF

Summary

The article discusses aspects of inclusive education that need to be disclosed during advanced training and retraining of teaching staff, describes the evolution of this concept, the distinction between the concepts of integration and inclusion, issues of forming an inclusive culture, and substantiates the need for scientific and methodological support for advanced training and retraining on issues of inclusive education.

Keywords: inclusive education, integrated training and education, inclusive culture, scientific and methodological support.

УДК 37.014.53

С. А. КОВЧУР,

доцент кафедры педагогики и психологии

Учреждение образования

«Минский государственный лингвистический университет»,

г. Минск, Беларусь

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается понятие «инновационная культура» в контексте педагогической деятельности, показаны ее составляющие и функции. Выявляются факторы развития инновационной культуры педагога, указывающие на обусловленность этого процесса инновационной профессиональной средой, профессионально-личностным саморазвитием педагогов, стимулированием их участия в научно-исследовательской, экспериментальной, инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная культура педагога, профессиональная среда, детерминанты инновационной культуры.

Одним из условий устойчивого развития любой социальной системы является ее постоянное обновление, поскольку ориентация только на стабильность в конечном счете приводит к стагнации системы. Инновационные стратегии развития позволяют системе образования соответствовать новым социально-историческим условиям, быстро адаптироваться к технологическим изменениям, информационным и цифровым трансформациям. Мощным ресурсом инновационного развития является творческий педагог, обладающий востребованными личностно-профессиональными качествами и характеристиками, компетенциями, высоким уровнем общей культуры.

Культура как специфический способ человеческой деятельности рассматривается учеными в контексте развития личности, при этом инновационная культура выделяется в качестве части общей культуры. Инновационная культура обеспечивает положительную ответную реакцию на инновации. Уровень ее сформированности определяет различные модели инновационного поведения.

Инновационная культура педагога является предпосылкой совершенствования педагогической деятельности, обеспечивает го-

товность к разработке и внедрению новых педагогических знаний и технологий, адаптацию к изменяющимся условиям деятельности. Высокий уровень инновационной культуры не допускает в работе педагога консерватизма, инертности, косности, сопротивления нововведениям, а ее отсутствие проявляется в непринятии всего нового.

Инновационная культура неразрывно связана с интеллектуальным потенциалом личности, ее креативным мышлением, позволяющим генерировать идеи, глубокими профессиональными знаниями и профессиональным опытом. Инновационная культура не только определяет поведение личности в профессиональной сфере, но и влияет на качество и результативность профессиональной деятельности.

Ключевая роль инновационной культуры педагога в процессе инновационного развития системы образования обуславливает необходимость выявления факторов, оказывающих влияние на ее развитие в профессиональной педагогической среде учреждения образования. Для понимания механизма развития инновационной культуры педагога рассмотрим составляющие данной категории.

Как часть общей культуры, инновационная культура указывает на наличие у ее носителя определенных свойств и характеристик личности, влияющих на особенности профессиональной деятельности, социального взаимодействия, отношений, системы ценностей.

В своей монографии Т. Б. Загоруля определяет инновационную культуру как исторически определенный уровень развития личности, ее потенциальных сил и способностей, сознательно реализуемых в организации жизни, деятельности и общения на основе совокупности осознаваемых целей, ценностных ориентаций, поведения, способствующих самоорганизации и самоактуализации в социуме и мире в целом. К свойствам личности как носителя инновационной культуры автор относит: адаптивность, культуровосприимчивость, толерантность, рефлексия, социальную ответственность, ассертивность, креативность, принятие нового, саморазвитие, самоактуализацию, самоуправление, умение принимать нестандартные решения в какой-либо ситуации [1].

Разная степень проявления этих свойств личности обуславливает разную восприимчивость инноваций: от непринятия до высокой степени включенности в их внедрение.

Доктор философских наук Б. К. Лисин полагает, что инновационная культура как глобальное транскультурное явление характеризуется прежде всего степенью восприимчивости личностью, группой, обществом различных новшеств в диапазоне от толерантного отношения до готовности и способности к превращению их в инновации, она отражает уровень развития инновационных процессов, ценностную ориентацию человека на нововведение, закреплённую в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также образцах и нормах поведения. Элементы инновационной культуры в значительной степени способствуют или препятствуют реализации инноваций. К таким элементам относятся мотивационно-психологическая способность к восприятию новшеств в объёме от нейтрального до активного участия, а также готовность к реализации новшества через выполнение профессиональных функций, наличие для этого специальных знаний, умений, навыков [3].

Применительно к инновационной педагогической деятельности такими востребованными личностными характеристиками выступают: креативность как способность к генерации педагогических новаций, гибкость, дивергентность педагогического мышления, эмоционально-волевое регулирование, развитое педагогическое воображение, сочетание высокого уровня психолого-педагогических знаний и педагогической интуиции, стрессоустойчивость и др. Эти характеристики обеспечивают восприимчивость педагога к инновационным идеям, его готовность и способность поддерживать и реализовывать креативные решения, составляют индивидуальную модель педагога-инноватора.

Инновационная культура, по мнению Н. Н. Малаховой, выступает неким надиндивидуальным феноменом, детерминирующим и регулирующим поведение людей, системой регуляторов поведения личности, которые обеспечивают восприятие и распространение инноваций. Структурные элементы инновационной культуры включают: качества человека как субъекта и объекта инновационной культуры, в том числе его потребности, способности, умения, знания, ценности и идеалы, которые формируются под влиянием инновационной культуры; институты и механизмы, при помощи которых инновационная культура оказывает воздействие на человека; виды деятельности, в которых получают актуализацию и реализацию в

социально одобряемых и социально поощряемых формах качества человека как субъекта и объекта инновационной культуры; результаты регулируемых и направляемых инновационной культурой видов деятельности в их материальном выражении, результатах и процессах духовного производства [4].

Инновационная культура педагога определяет степень его инновационной активности. Включенность педагога в профессиональную деятельность позволяет обеспечить социальное признание и одобрение его личностных свойств и характеристик как носителя инновационной культуры.

Важной характеристикой инновационной культуры является ее социальная обусловленность, выражающаяся во влиянии совокупности факторов общественного характера: отношения к инновациям в обществе, влияния социальной среды, ближайшего окружения, субкультуры отдельных сообществ, воздействия ценностей, норм, потребности профессиональной среды в целом и среды конкретного трудового коллектива.

Профессиональная среда учреждения образования характеризует систему сложившихся деловых и межличностных отношений, стили управления и взаимодействия, доминирующие цели, отношения, требования, ценности. Педагог с присущими ему мотивами и смыслами является элементом этой среды. Педагогическая среда образовательных учреждений может характеризоваться разной степенью инновационности, разным отношением к инновациям (от сопротивления до инициирования), разным проявлением в общественном сознании (латентным или явным) ценности инноваторства, потребности совершенствования педагогической деятельности. Эта среда является управляемой системой. Соответственно, руководитель учреждения должен не только сам быть носителем высокого уровня инновационной культуры, но и понимать механизмы воздействия на общественное мнение педагогического коллектива с целью формирования инновационной среды в учреждении путем культивирования в коллективе инновационных ценностей, взглядов, потребностей, оказания педагогической помощи и поддержки инициаторам нововведений, обеспечения социального одобрения инновационной активности педагога, поощрения педагогического творчества, признания уникальности личностных качеств

и характеристик, являющихся показателями инновационной культуры. Именно такая среда оказывает положительное стимулирующее влияние на развитие инновационной культуры педагога.

Анализируя детерминанты, способствующие формированию инновационной культуры, Н. В. Карамаликова выделяет: внутренние (связаны с потребностью реализации своего личностного потенциала и достижения акме в различных областях жизни – любознательность, потребность в творчестве, активность, мотивация, положительная Я-концепция, внутренняя свобода, гибкость мышления, рефлексия) и внешние (разнообразие культурной среды); стихийные (общение с творческими людьми, в определенных случаях увиденное, услышанное и неспровоцированное общение может способствовать собственному творчеству, генерированию новых идей, в том числе инновационного содержания) и специально организованные (научная деятельность и социальные институты) [2].

Следовательно, развитие инновационной культуры личности осуществляется под воздействием неуправляемых и управляемых детерминант (внутренних, внешних, стихийных и специально организованных). При этом именно в рамках специально организованных следует искать способы целенаправленного воздействия на процессы развития инновационной культуры личности.

К специально организованным детерминантам в педагогической деятельности можно отнести экспериментальную и инновационную деятельности в сфере образования, научно-исследовательскую работу, педагогическое творчество, педагогическое новаторство. Эти направления требуют формирования у педагогов определенных компетенций, знаний методологии научно-педагогического исследования, умений и навыков научно-исследовательской работы.

Эту идею интеграции науки и образования высказывает в своих исследованиях доктор экономических наук И. Ф. Феклистов, отмечая необходимость мотивации разработчиков инновационных продуктов посредством создания творческой атмосферы, обеспечивающей «соударение умов», где на первый план выступает не обладание знаниями, а способность к их созданию. Поэтому одной из важнейших задач является формирование инновационно-креативных ресурсов [5].

Проявление инновационной культуры педагога наиболее ярко проявляется в процессе разработки и внедрении новых педагогических концепций, технологий, подходов. Для руководителя, обладающего высоким уровнем инновационной культуры, характерно стремление к консолидации инновационного потенциала субъектов профессиональной среды, объединению инновационных ресурсов, созданию особой атмосферы доминирования инновационных ценностей и потребностей.

Рассматривая инновационную культуру как систему, доктор философских наук И. В. Цветкова выделяет такие ее функции, как: креативная (создание новых знаний, технологий, способов управления и передачи опыта); адаптационная (разрешение противоречий между наукой, технологиями, управлением и образованием); интегративная (социальные связи между индивидами, социальными институтами, социальной системой); гуманистическая (самореализация индивидов в условиях трансформации социальных институтов); мотивационная (система стимулов для создания и внедрения нового); стратифицирующая (новые способы стратификации и дифференциации социальных субъектов (индивидов, организаций) [6].

Указанные функции инновационной культуры показывают ее значение для решения проблем совершенствования педагогической деятельности, обеспечения единства педагогической науки и практики, профессионального развития педагогов.

Следует особо остановиться на взаимообусловленности инновационной культуры педагога и инновационности профессиональной среды учреждения, о которой шла речь выше. Несоответствие между уровнем инновационной культуры педагога и средой порождает противоречия: в одних случаях между личностными свойствами и характеристиками, составляющими инновационную культуру личности, и отсутствием в профессиональной среде условий для их проявления, в других – между инновационной средой учреждения и неготовностью педагога к инновационной деятельности ввиду низкого уровня инновационной культуры.

Педагог, обладающий высоким уровнем инновационной культуры, создает в педагогическом коллективе творческую развивающую атмосферу, которая, в свою очередь, является креативным импульсом, способным влиять на ценности, взгляды остальных участни-

ков образовательного процесса. Инновационная среда учреждения образования способствует максимальному проявлению личностных свойств и характеристик, присущих инновационной культуре личности педагога. Следовательно, чем выше уровень инновационности среды, тем интенсивнее ее влияние на развитие инновационной культуры педагога.

Таким образом, основными факторами, определяющими развитие инновационной культуры педагога в условиях учреждения образования, являются:

фактор среды (инновационная профессиональная среда учреждения образования, обеспечивающая доминирование инновационных ценностей, инновационного мировоззрения, стимулирующая инновационно-креативную деятельность, процессы педагогического творчества и новаторства);

личностный фактор (поощрение и стимулирование профессионально-личностного саморазвития педагога, его самоактуализации, повышение уровня общей культуры педагога, социальное одобрение и высокая оценка личностных качеств педагога, являющихся показателем инновационной культуры личности, развитие внутренней мотивации инновационной деятельности);

фактор деятельности и взаимодействия (стимулирование и поощрение научно-исследовательской работы педагогов, сопровождение их участия в экспериментальной, инновационной деятельности, научных проектах, педагогических исследованиях, создание профессиональных сообществ педагогов-инноваторов, формирование у руководителей компетенций управления инновационным пространством учреждения образования).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загоруля, Т. Б. Педагогическое проектирование модели актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании : научная монография / Т. Б. Загоруля ; Урал. гос. горный ун-т. – Екатеринбург : Изд-во УГГУ, 2015. – 205 с.
2. Карамаликова, Н. В. Ключевые детерминанты формирования инновационной культуры личности / Н. В. Карамаликова // Вестн. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 2 (86). – С.164–169.

3. Лисин, Б. К. Инновационная культура / Б. К. Лисин // Инновации. – № 10 (120). – 2008. – С. 49–53.
4. Малахова, Н. Н. Инновационная культура как фактор изменений современного общества : монография / Н. Н. Малахова. – М. : Библио-Глобус, 2017. – 340 с.
5. Феклистов, И. Ф. Образование в контексте формирования инновационной культуры в обществе / И. Ф. Феклистов // Экономика труда. – 2021. – Том 8. – № 11. – С. 1315–1330.
6. Цветкова, И. В. Инновационная культура как система [Электронный ресурс] / И. В. Цветкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Спецвыпуск № 10. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/75173.htm>. – Дата доступа: 08.11.2023.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

S. A. KOUCHUR,
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Education Institution
«Minsk State Linguistic University»
Minsk, Belarus

FACTORS OF INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE TEACHER

Summary

The article examines the concept of innovative culture in the context of pedagogical activity, shows its components and functions. The factors of the development of the innovative culture of the teacher are revealed, indicating the conditionality of this process by the innovative professional environment, professional and personal self-development of teachers, stimulating their participation in research, experimental, innovative activities.

Keywords: innovative culture of a teacher, professional environment, determinants of innovative culture

УДК 372.881.111.1

О. Н. КОЗЛОВИЦКАЯ,

Учитель английского языка, магистр образования

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 40 им. В. И. Крёмко г. Гродно»,
г. Гродно, Беларусь

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ДИАЛогоВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В публикации высказываются рекомендации по дополнению учебно-методического комплекса по английскому языку для учащихся III ступени общего среднего образования эвристической диалоговой составляющей.

Ключевые слова: содержание учебника, содержание образования, содержание учебника английского языка, эвристический диалоговый учебник, эвристическая диалоговая составляющая.

Образовательный процесс по английскому языку в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь осуществляется с использованием утвержденных компонентов учебно-методического комплекса. Согласно протоколу ученого совета Национального института образования № 4 от 25 октября 2022 г. в состав учебно-методического комплекса (УМК) по учебному предмету «Иностранный язык» для V–XI классов учреждений общего среднего образования входят компоненты для учителя, а также компоненты для учащихся [2]. Предусмотрены следующие компоненты УМК: учебная программа по учебному предмету, инструктивно-методическое письмо, методические указания, методические рекомендации, учебно-методическое пособие, пособие (в том числе дидактические материалы, диагностические/контрольно-измерительные материалы). Для учащихся предусмотрены: практикум, пособие (схемы и таблицы), хрестоматия (книга для чтения). Для учителей и учащихся предполагается использование учебного пособия (учебника) с электронным приложением, учебного наглядного пособия, электронного учебного издания. Иными рекомендованными Научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь составными

частями УМК по английскому языку для 10–11 классов являются рабочие тетради в двух частях.

Эти имеющиеся в настоящее время компоненты учебно-методического комплекса дают возможность говорить о наличии благоприятных возможностей для преподавания предмета и в то же время позволяют преподающему его педагогу проявлять собственную творческую инициативу с учетом особенностей обучающихся, предлагать оптимизирующие процесс преподавания, основанные на достижениях современной педагогической и методической науки решения, вносить дополнительные акценты, добавления.

В этом плане мы полагаем рациональным обратить внимание на развернутое внесение в процесс обучения эвристической диалоговой составляющей. Известно, что эвристические задания способны сделать процесс обучения более системным и эффективным, раскрывая при этом личностный потенциал учащихся. Эвристическая диалоговая составляющая предполагает такой объем эвристических диалоговых заданий, при котором учащийся смог бы формировать личностное содержание образования, выстраивая при этом индивидуальную образовательную траекторию.

Для выявления и оценки целесообразности дополнения процесса преподавания английского языка эвристической составляющей мы проанализировали с позиции ее наличия действующие в настоящее время учебные пособия с электронным приложением для III ступени общего среднего образования [3; 4], рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь к использованию в образовательном процессе [1]. При этом в своем исследовании мы опирались на выдвигаемые прежде всего А. В. Хуторским и А. Д. Королем критерии эвристичности учебных пособий:

- объем заданий на целеполагание;
- объем заданий на рефлекссию образовательной деятельности;
- объем заданий на создание первичного образовательного продукта учащегося (в том числе количество заданий на постановку вопросов учащимся друг другу и учителю: осуществление горизонтального диалога «ученик – ученик», осуществление «обратного» диалога);
- объем заданий на обобщение субъективного образовательного продукта учащегося;
- объем заданий на доказательство/опровержение;

- объем открытых заданий;
- объем заданий, предусматривающих интеграцию в IT-пространство;
- объем заданий, содержащих информационный компонент (в том числе количество заданий на постановку вопросов учителя учащимся – осуществление вертикального диалога «учитель – ученик»).

Данные критерии выступили основой проведенного количественно-качественного анализа учебников по английскому языку для учащихся III ступени общего среднего образования (табл. 1).

Таблица 1. Анализ отдельных учебных пособий по английскому языку на предмет присутствия эвристической диалоговой составляющей

	«Английский язык» для учащихся 10 класса	«Английский язык»: учебное пособие для 11 класса гимназий и лицеев
Общее количество заданий	765	845
Объем заданий, содержащих информационный компонент	497 (65 %)	356 (42 %)
Объем открытых заданий	142 (18 %)	196 (23 %)
Объем заданий на создание первичного образовательного продукта учащегося	80 (10 %)	87 (10 %)
Объем заданий на обобщение субъективного образовательного продукта учащегося	89 (12 %)	73 (9 %)
Объем заданий на доказательство/опровержение	4 (0,5 %)	3 (0,3 %)
Объем заданий, предусматривающих интеграцию в IT-пространство	0	5 (0,6 %)
Объем заданий на целеполагание	1 (0,1 %)	0
Объем заданий на рефлекссию образовательной деятельности	1 (0,1 %)	1 (0,1 %)

Представленные в таблице 1 данные показывают степень проявления эвристической диалоговой составляющей в анализируемых учебных пособиях. Исходя из полученных в результате анализа данных, возможно прежде всего прийти к выводу о значительности в

анализируемых пособиях доли заданий, содержащих информационный компонент, которая составляет 65 % и 42 % в учебниках для 10 и 11 класса соответственно, что, на наш взгляд, свидетельствует о высокой степени репродуктивности процесса обучения английскому языку на основе анализируемых учебных пособий. В свою очередь, практикоориентированность предмета «Иностранный язык» не может не опираться на учет значимости заданий продуктивного характера, поэтому в процесс обучения английскому языку на III ступени общего среднего образования мы предлагаем включить эвристические задания, которые способны повысить продуктивность обучения и, несомненно, содействовать формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Задания по критериям «объем открытых заданий», «объем заданий на создание первичного образовательного продукта учащегося», «объем заданий на обобщение субъективного образовательного продукта учащегося» представлены в большей мере, что свидетельствует об определенной степени эвристичности учебных пособий для учащихся 10 и 11 классов учреждений общего среднего образования. Задания по критериям «объем заданий на доказательство/опровержение», «объем заданий, предусматривающих интеграцию в IT-пространство», «объем заданий на целеполагание», «объем заданий на рефлекссию образовательной деятельности» представлены в меньшей мере, что позволяет нам говорить о необходимости усиления эвристичности анализируемых учебников по данным критериям. В перспективе исследования для полноты представления о наличии эвристической диалоговой составляющей в УМК по иностранному языку в целом будет оправданным провести, как и планируется нами для дальнейшего исследования, аналогичный анализ других компонентов учебно-методического комплекса по английскому языку для учащихся, в частности, III ступени общего среднего образования.

Тем не менее, опираясь на осознание учебного пособия как ведущего компонента УМК по предмету, уже в настоящее время представляется обоснованным спрогнозировать возможность и целесообразность дополнения учебно-методического комплекса по иностранному языку пособием эвристического типа, предназначенным для учащихся.

Каковы же, по имеющемуся опыту, важнейшие особенности такого рода издания?

Подчеркнем, что формированию коммуникативной компетенции учащихся III ступени общего среднего образования может способствовать эвристическая диалоговая составляющая. Модель учебного пособия с эвристической диалоговой составляющей в содержании реализована в учебных пособиях эвристического типа «Эвристический практикум по педагогике» [5], «Эвристический практикум по основам педагогики» [6], хотя указанные пособия предназначены для высшей школы. Полагаем, что данная модель учебного пособия с эвристической диалоговой составляющей в содержании может быть использована для обучения английскому языку на III ступени общего среднего образования в качестве дополнительного компонента учебно-методического комплекса.

Так, например, в «Эвристическом практикуме по педагогике» содержится только 9 % заданий, содержащих информационный компонент, в «Эвристическом практикуме по основам педагогики» – 10 %. Данный объем подобных заданий, по нашему мнению, является исчерпывающим, поскольку способствует продуктивности иноязычной коммуникации учащихся.

Критерий «объем открытых заданий» в практикумах реализован следующим образом: в «Эвристическом практикуме по педагогике» содержится 94 % открытых заданий, в «Эвристическом практикуме по основам педагогики» – 97 %. Возможно утверждать, что открытые задания могут быть использованы при обучении как лексическому, так и грамматическому аспекту иноязычной речи учащихся.

Критерий «объем заданий на создание первичного образовательного продукта учащегося» представлен в практикумах в количестве 24 % и 19 % от общего количества заданий. Следует заметить, что субъективный образовательный продукт учащегося строится на основе ранее полученного личностного опыта учащегося, а также с учетом ранее «добытых» знаний, поэтому задания на составление субъективного образовательного продукта необходимо, следуя принципу первичности субъективного образовательного продукта учащегося, располагать непосредственно после заданий на целенаправленное обучение учащихся. Таким образом можно отследить приращение не только знаний учащихся, но и их личностных качеств. Данные зада-

ния следует использовать на предтекстовом этапе работы при обучении чтению, восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

Критерий «объем заданий на обобщение субъективного образовательного продукта учащегося» реализован в практикумах в виде «Блока заданий на составление студентом обобщенного образовательного продукта» и составляет 37 % и 41 % от общего количества заданий практикумов. Полученные данные свидетельствуют о высокой степени эвристичности приведенных практикумов. По нашему предположению, задания на обобщение субъективного образовательного продукта учащегося целесообразно применять на послетекстовом этапе работы при обучении чтению и восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

Критерий «объем заданий на доказательство/опровержение» представлен в обоих практикумах в количестве 16 % и 14 %, критерий «объем заданий, предусматривающих интеграцию в IT-пространство», реализован в виде организации обсуждения на форумах и интернет-ресурсах в 10 % заданий в «Эвристическом практикуме по педагогике» и 5 % заданий в «Эвристическом практикуме по основам педагогики». Данные типы заданий могут быть использованы при организации иноязычной коммуникации между учащимися при обучении говорению и письменной речи.

Критерий «объем заданий на целеполагание» осуществлен в количестве 10 % и 8,5 % от общего количества заданий практикумов. При этом постановка личностных целей студентами предполагается в начале каждой из тем, причем в виде открытого задания. Такие задания основываются на постановке вопросов студентами либо на доказательстве/опровержении утверждений. Подобные задания позволяют отследить изменения личностных целей учащихся на разных этапах изучения языковой темы. Благодаря тому что преподавание учебного предмета «Иностранный язык» в школах рассчитано на 3 часа в неделю, учащимся предоставляется возможность подвергнуть анализу и осмыслению свою образовательную деятельность не только на уроке, но и во внеурочное время, поэтому субъективные цели обучения от урока к уроку у учащегося могут меняться. По нашему мнению, переосмысление, переформулировка целей обучения является важной составляющей индивидуальной образовательной траектории учащегося. Критерий «объем заданий

на рефлексию образовательной деятельности» выполнен в виде «Блока рефлексивного осмысления учебной деятельности» и размещен в конце каждой темы практикумов. Общий объем заданий в данных блоках – 27 % и 21 % от общего количества заданий практикумов. Данные рефлексивные задания направлены на осмысление учебной деятельности обучающегося в целом по теме занятия и носят вариативный характер. Обучающийся сам определяет, какой вид рефлексии ему выбрать («Классическую», «Дневник открытий будущего специалиста», «Трактат для будущих первокурсников» и т. д.).

Таким образом, отраженное в статье исследование дает возможность сделать выводы о том, что внесение эвристической диалоговой составляющей в образовательный процесс, организованный на основе действующего учебно-методического комплекса, является как желательным, так и возможным. Учебно-методический комплекс целесообразно дополнить пособием для обучения английскому языку на III ступени общего среднего образования, продуктивной моделью создания которого могут выступить проанализированные пособия эвристического типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пералік вучэбных выданняў, якія прыгодныя для выкарыстання ў бібліятэчных фондах устаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі, у 2023/2024 навучальным годзе [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/perechni-uchebnykh-izdaniy.html>. – Дата доступу: 29.10.2023.
2. Протокол ученого совета Национального института образования № 4 от 25 октября 2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/12/UMK_sredn.pdf. – Дата доступа: 29.10.2023.
3. Юхнель, Н. В. Английский язык : учеб. пособие для 10-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Н. В. Юхнель, Е. Г. Наумова, Н. В. Демченко. – Минск : Выш. шк., 2019. – 325 с.
4. Английский язык : учеб. пособие для 11 класса гимназий и лицеев с белорусским и русским языком обучения (с электронным приложением) / Н. В. Демченко [и др.]. – Минск : Выш. шк., 2015. – 374 с.

5. Эвристический практикум по педагогике : учеб.-метод. пособие / А. Д. Король [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2014. – 128 с.
6. Эвристический практикум по основам педагогики : учеб.-метод. пособие для студентов лечеб., педиатрич., мед.-психол. факультетов, для студентов мед.-диагност. фак. специальности: мед.-диагност. дело, сестринское дело / А. В. Хуторской [и др.]. – 2-е изд. – Гродно : ГрГМУ, 2010. – 184 с.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

O. N. KOZLOVITSKAYA,
English teacher, Master of Education
State Education Institution
«Secondary school № 40 named after V. I. Kremko in Grodno»,
Grodno, Belarus

HEURISTIC DIALOGUE COMPONENT IN THE PROCESS
OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS
OF THE III LEVEL OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary

The publication makes recommendations on supplementing the educational and methodological complex in English for students of the third stage of general secondary education with a heuristic dialog component.

Keywords: textbook content, educational content, English textbook content, heuristic dialog textbook, heuristic dialog component.

УДК 371.14+613

И. П. КОНДРАТЬЕВА,

заведующий кафедрой педагогики и психологии

Учреждение образования

«Минский государственный лингвистический университет»,

г. Минск, Беларусь

ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

В статье раскрывается важность формирования функциональной грамотности в целом и функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения в частности, актуализируется значимость в решении этой задачи компетентности педагога. Характеризуются содержательно-организационные аспекты и научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, педагоги, повышение квалификации, образовательный процесс.

Ведущим маркером современности является беспрецедентная динамичность, требующая от человека личностного опыта и ресурсов, структура и содержание которых конгруэнтно перманентно трансформирующейся, высокотехнологичной, наукоемкой, сложноорганизованной среде его существования. В этой связи одной из ключевых задач современной школы выступает формирование функционально грамотных людей, способных быстро адаптироваться к изменяющейся внешней среде и эффективно в ней функционировать на основе присвоенных ценностей, усвоенных знаний, усвоенных способов деятельности, умений и навыков.

«Функциональная грамотность – понятие метапредметное, и поэтому она формируется при изучении разных школьных дисциплин и имеет разнообразные формы проявления» [1, с. 16]. Особое место среди видов функциональной грамотности занимает функциональная грамотность в области здоровьесбережения. Здоровье нации выступает одним из ведущих показателей социального и экономического развития государства. Становление установок в

отношении здоровья начинается с детства в семье, а затем последовательно продолжается в системе образования. Проявлением функциональной грамотности в области здоровьесбережения является способность человека эффективно заботиться о своем здоровье и справляться с заболеваниями. Залогом осознанной мотивации и успешного формирования у подрастающего поколения твердой позиции в отношении ценности здоровья, чувства ответственности за его сохранение и укрепление является сочетание и реализация в целостном педагогическом процессе образовательно-просветительских и оздоровительных функций учреждения образования, адаптированных к целям обучения, воспитания и развития.

Деятельность педагога призвана обеспечить развитие грамотности обучающихся в области сохранения своего физического, социального, психического и духовного здоровья, что актуализирует развитие профессиональной компетентности педагога в аспекте формирования функциональной грамотности учащихся в области здоровьесбережения.

Компетентность педагога в вопросах здоровьесбережения – важнейшая составляющая его профессиональной культуры, требующая постоянного обновления и расширения психолого-медико-педагогических знаний и практических педагогических навыков в вопросах рациональной организации образовательного процесса, разработки и внедрения профилактических программ, здоровьесберегающих технологий. Ключевая роль в развитии вышеозначенной компетентности педагогов отведена системе дополнительного образования взрослых. Видится, что ведущие содержательные линии повышения квалификации (ПК) педагогов в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения должны отражать проблемы и перспективы развития образования в Республике Беларусь; современные тенденции формирования функциональной грамотности обучающихся; пути, способы и средства реализации здоровьесберегающего подхода в учреждении образования; направления и ресурсы развития профессиональной компетентности педагога в области здоровьесбережения обучающихся.

Широкая доступность современных информационно-коммуникационных технологий позволяет реализовать вышеозначенное ПК педагогических работников в очной (продолжительность обучения –

1 неделя, 40 часов), заочной (продолжительность обучения – 8 недель, 40 часов, из них 8 часов – в режиме онлайн) и дистанционной (продолжительность обучения – 4 недели, 40 часов, из них 10 часов – в режиме онлайн) формах (табл. 1).

Таблица 1. Виды учебных занятий при различных формах повышения квалификации педагогических работников

Очная форма ПК	Дистанционная форма ПК	Заочная форма ПК
Лекции	Видеолекция	Видеолекция
Практические занятия	Самостоятельная работа	Самостоятельная работа
Деловые игры	Вебинар	Вебинар
Конференция	Конференция	Самостоятельная работа
Круглый стол	Круглый стол (в режиме онлайн)	Круглый стол (в режиме онлайн)
Консультации	Консультации (в режимах онлайн и офлайн)	Консультации (в режимах онлайн и офлайн)
Аттестация (зачет)	Аттестация (реферат) в режиме онлайн	Аттестация (реферат) в режиме онлайн

Наряду с освещением и практической проработкой достаточно традиционных вопросов – организации здоровьесберегающего образовательного процесса, формирования культуры здорового образа жизни, рационального планирования режима труда и отдыха обучающихся – видится необходимым рассмотрение в формате ПК целого ряда проблем, обусловленных глобальными вызовами современности. Среди последних выделим следующие: рост болезней, влияние эпидемий и пандемий на глобальный рынок труда и новые подходы к пониманию и контролю качества образования; экологические проблемы современности; продолжительность жизни, долголетие и долгожители; факторы возникновения заболеваний у человека; правильное питание, пищевые добавки, генетические модифицированные организмы.

Безусловно, важная роль на ПК педагогов в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения должна быть отведена педагогике здоровья, раскрывающей столь важную тематику как предупреждение травматизма, эмоциональное и психологическое здоровье, правильное питание, репро-

дуктивное здоровье, профилактика употребления табака, алкоголя и других наркотических веществ. Здесь важно акцентировать внимание педагогов на:

- организацию профилактической работы, в частности на разъяснении обучающимся последствий употребления и распространения токсических и наркотических веществ, и последующей административной и уголовной ответственности в связи с этим;
- формирование навыков предупредительного поведения в ситуациях вовлечения подростков к употреблению наркотиков и токсикантов;
- демонстрации широкого диапазона выбора адекватных путей самоутверждения и самореализации личности.

Отдельное место в образовательном контенте рассматриваемого ПК должна занять проблематика игровой и компьютерной зависимости. Здесь целесообразно рассмотреть формы и инструментарий для диагностики вышеозначенной зависимости, физические отклонения у больного, страдающего игровой/компьютерной зависимостью, факторы, способствующие ее появлению и развитию, этапы формирования игровой/компьютерной зависимости, мероприятия по ее профилактике.

Качество образовательного процесса по повышению профессиональной компетентности педагогов в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения определяется не только значимым и актуальным содержанием, но и способами его освоения. Очевидно, что активные и интерактивные форматы образовательного взаимодействия позволят в деятельностном режиме усвоить учебный материал, всесторонне разобрать наиболее сложные его фрагменты, обсудить полемичные аспекты, апробировать новые способы организации работы с учащимися.

Существенным дидактическим потенциалом обладают задания для слушателей, ориентированные на подготовку собственных образовательных продуктов: создание коллажа, поста для социальных сетей, сценария для короткого видео в TikTok по теме «Здоровьесберегающий образовательный процесс» (задание выполняется индивидуально или в паре, жанр образовательного продукта согласовывается с преподавателем); построение структурно-логической схемы «Модель здоровьесберегающей деятельности в моем уч-

реждении образования»; составление программы здоровьесберегающей деятельности учреждения образования и т. п.

Несомненно, что на ПК, посвященном вопросам здоровьесбережения, должна быть раскрыта проблематика профессиональной деятельности и здоровья педагога: факторы риска в педагогической деятельности, профессиональные заболевания и деформации, понятие профессионального стресса, его физиологические механизмы, информационный, эмоциональный, коммуникативный стресс в работе педагога, самопринятие и снижение профессионального стресса, формирование благоприятных психологических условий в педагогическом коллективе для профилактики эмоционального выгорания и т. п.

Прикладная значимость рассматриваемого ПК повысится при оснащении слушателей дидактическим и методическим инструментарием профессионально-педагогической деятельности в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся в области здоровьесбережения. Так, в условиях цифровой трансформации процессов в системе образования оправданно предложить обучающимся педагогам тематическую подборку ментальных карт, выполненных с применением онлайн-конструктора MindMeister, интерактивных заданий, разработанных в Web 2.0 приложении LearningApps, веб-квестов, созданных на образовательной платформе Joyteka и др., а также предоставить обзор онлайн-сервисов для создания дидактических материалов в области здоровьесбережения (табл. 2).

Таблица 2. Медиатека сервисов для создания дидактических материалов в области здоровьесбережения

Функция сервисов	Название сервисов
Создание <i>интерактивного</i> контента	ArcGIS Online, Closr, Mapwing, Thinglink, StoryMap JS и др.
Создание <i>подкастов</i> и <i>видеороликов</i>	Animoto, Audacity, EDpuzzle, EduCanon, Moovly (с элементами скрайбинга), Movenote, TED-Ed, VideoScribe, VoiceThread, Hapyak, WireWax и др.
Создание <i>мультимедийного</i> контента	Blabberize (говорящих картинок), UtellStory (цифровых историй на основе изображений, аудио и видео), Videonot (текстовых заметок к видеозаписи) и др.

Окончание табл. 2

Функция сервисов	Название сервисов
Создание <i>ментальных карт/презентаций/иных элементов контента</i>	Bubbl, Mind42, MindMeister, Mindomo, SpiderScribe/Emaze, Google Slides, LittleBird Tales, PowerPoint, PowToon, Prezi, Sway / Easel.ly (инфографики), Timeline JS, Timetoast (лент времени) и др.
Создание <i>сборных дидактических материалов</i>	Evernote (заметок), Pinterest (тематических подборок), Popplet (результатов генерирования идей), WikiWall (Wiki-газеты), Wizer.Me (рабочего листа) и др.
Создание <i>опросов, тестов, викторин/интерактивных заданий-тренажеров</i>	Essay Test Makes, Kahoot, Let's Test, Mentimeter, mQlicker, ProProofs, Quizalize, Quizizz, Triventy, Vizia, Фабрика кроссвордов/BranchTrack, LearningApps, Raptivity и др.

Таким образом, результатом повышения квалификации педагогов в сфере формирования функциональной грамотности в области здоровьесбережения выступает их готовность к эффективной деятельности по развитию потребностно-мотивационного, гностического и здоровьесберегающего компонентов личности, обеспечивающих осознанное, ответственное отношение обучающихся к своему здоровью и целесообразное поведение по его сохранению и укреплению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нурмуратова, К. А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / К. А. Нурмуратова // Пед. наука и практика. – 2019. – № 1 (23). – С. 14–18.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

I. P. KANDRATSYEVA,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Education Institution
«Minsk State Linguistic University»,
Minsk, Belarus

IMPROVING THE QUALIFICATIONS OF TEACHERS
IN THE FIELD OF FORMING FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS
IN THE FIELD OF HEALTH

Summary

The article reveals the importance of developing functional literacy in general and functional literacy of students in the field of health care in particular, and updates the importance of teacher competence in solving this problem. The content and organizational aspects and scientific and methodological support for advanced training of teachers in the field of developing functional literacy of students in the field of health are characterized.

Keywords: functional literacy, health care, healthy lifestyle, teachers, advanced training, educational process.

УДК 37.035.6

О. В. КУЗЬМИЧ,

методист Республиканского ресурсного центра
по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию учащихся
управления социальной и воспитательной работы

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

РЕСУРСНЫЕ ЦЕНТРЫ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ И ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ – НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

На основании изучения информационно-библиографических источников и их анализа очерчиваются основные особенности формирования молодежного сознания. Констатируется, что воспитание молодого поколения в современных условиях выступает как особо актуальная, ответственная, сложная задача, успешность решения которой требует комплексного и системного подхода, непосредственно зависит от подготовленности педагогических кадров. В данном контексте во всех регионах страны развиваются и функционируют ресурсные центры по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию учащихся, организация сетевого взаимодействия которых является насущной необходимостью оптимизации процесса повышения квалификации педагогов в рассматриваемом направлении.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, ресурсные центры в сфере образования, традиционные ценности белорусского народа.

Будущее нашей страны зависит от духовно-нравственного обновления и патриотизма социума, в силу чего неоспоримую значимость обретают задачи воспитания подрастающего поколения. Современный молодой человек живет и развивается среди множества положительно и отрицательно воздействующих на него разнообразных источников (средств массовой информации, коммуникации, неординарных событий в мире, природных катаклизмов и т. п.), которые постоянно влияют на неокрепший интеллект и чувства, на формирующуюся духовную сферу, нравственность. Понять и разобраться при этом, где истина, а где ложь, становится все труднее. Совокупность ценностно-целевых установок, характеризующих молодеж-

ное сознание, порой деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности, семьи и государства. Многочисленные порталы уводят молодежь в привлекательный виртуальный мир игр и увлечений, нередко приводя их к потере четких ценностных ориентаций, нивелируя веками сложившиеся традиционные ценности. Это может в дальнейшем сказаться на потере смысла жизни, стирании границ между добром и злом, правдой и ложью. Эмоциональная, волевая, а зачастую и духовная незрелость может стать причиной десоциализации личности.

В славянском мире внутреннему становлению личности традиционно содействовало духовно-нравственное воспитание на основе христианской культуры. Христианские принципы устройства мира, общества и человека обладают неоценимыми воспитательными и образовательными возможностями: ведь, согласно христианскому мировоззрению, целью человека в его личной жизни, смыслом семейного бытия, общественного служения и государственного существования выступает посильное воплощение в жизнь тех высоких духовных устремлений и начал, неизменным хранителем которых выступает Церковь. «Церковь, особенно православная, – основная скрепа нашего государства, особенно сейчас, когда мир вообще обезумел и потерял духовность... Это опора, один из основных стержней государства. Церковь всегда являлась и будет являться духовной основой, если хотите, идеологической основой нашего государства» [1], – отметил Президент Беларуси Александр Лукашенко на встрече с митрополитом Минским и Заславским Вениамином, Патриаршим Экзархом всея Беларуси.

Приоритеты молодого поколения, его мироощущение и мироотношение в настоящее время ощутимо изменяются, что связывается с происходящими цивилизационными, социокультурными, экономическими и политическими процессами, трансформацией ценностных ориентиров в обществе в целом. Современный мир имеет ряд внутренних противоречий, которые оказывают существенное влияние на духовное состояние молодежи.

Критическим моментом, определяющим сложность ситуации, в которой сегодня находится индивид, является глубочайший разрыв между техническими возможностями человека и его нравственным развитием. Научно-технический прогресс позволяет человеку с

огромной интенсивностью воздействовать на материальную среду своего обитания, но в то же время человек пользуется всем этим неразумно, превращая науку и технику в инструмент достижения утилитарных, а нередко и низменных стремлений.

Нравственность подрастающего поколения, выступающая как минимум в качестве способности к различению добра и зла, формируется, прежде всего, на основе нравственных устоев общества. Трудно сказать, что эти устои в настоящее время прочны и дают четкий ориентир для развития самосознания молодежи: в социуме порой исчезают представления о высших ценностях и идеалах, его существование становится ареной необузданного эгоизма и нравственного хаоса. Ряд исследователей полагает возможным говорить о духовной дезориентации социума, которую нередко связывают с определенной склонностью славянского сознания и менталитета к мифологичности, о которой писали еще такие признанные авторитеты, как П. И. Чаадаев, Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, Д. С. Лихачев. Лишь в прошедшем веке сменились три глобальные мифологемы, которые определяюще влияли в том числе и на жизнь социума на территории Беларуси: «самодержавие, православие, народность» (до 1917 года), «коммунизм – светлое будущее всего человечества» (СССР), «либерально-рыночные ценности демократии» (постсоветское пространство). Последняя из мифологем повлияла на разрушение нравственности и духовности в сильнейшей степени, поскольку ей сопутствовала активная, подкрепляемая техногенными возможностями, пропаганда западного образа жизни, отказ от традиционных идеалов и ценностей, стремление к коммерциализации социальной сферы, фетишизация потребления.

Духовно-нравственный кризис усугубляет кризисные явления в политике, экономике, социальной сфере, межнациональных отношениях; отрицание нравственных традиций иногда происходит и в искусстве, и в культуре, и особенно – в средствах массовой информации. Молодой человек нередко оказывается под влиянием телевидения, интернета, многочисленных периодических изданий, которые утилитарно настраивают общество, призывают молодежь жить сегодняшним днем, нередко ведут пропаганду безнравственного образа жизни. Навязанные модели поведения разрушительно действуют на характер подростка, что способствует появлению в

нем вредных привычек, ослаблению волевых и умственных качеств. Глава Администрации Президента Республики Беларусь И. П. Сергеев отмечает: «На мировоззрение молодежи сегодня серьезное влияние оказывают интернет-технологии, социальные сети, телеграм-каналы. Распространяемая ими информация нередко носит деструктивный характер, она разрушающая, прививает молодежи чуждые нам ценности, порождая негативное отношение к обществу и государству, провоцируя конфликтное, а иногда даже преступное поведение» (24 мая 2023 г.) [2]. Молодежная среда четко копирует и зеркальным образом отображает в себе все наиболее значимые процессы, происходящие в обществе. Молодой человек окружен разнообразными техническими новинками, от которых попадает в зависимость и которые уводят его от реальной жизни (классический пример – зависимость от компьютерных игр и сети Интернет). Зафиксирован также феномен, который можно обозначить как «ноофобия» – страх перед достижениями науки и неверие в способность человека найти разумный выход из кризиса (В. А. Кутырев [3]).

Существенное противоречие современного общества – возможный разрыв между разумом (способностью творить добро и гармонию, находить этически оправданные решения на основе добытых наукой знаний о природе вещей) и интеллектом (способностью эффективно решать задачи); знание частично становится мертвым и в определенном смысле деструктивным, разрушающим личность. Данное противоречие оценивается рядом исследователей как главное препятствие на пути превращения человеческого разума в духовную силу. Разум отнюдь не сводится к интеллекту, и задача формирования духовности состоит, прежде всего, в преодолении этого разрыва (Б. Г. Режабек [4]). Многие ученые отмечают, что кризис происходит в душах людей. Система прежних духовных ценностей и ориентиров утрачена, а новые – пока не выработаны. В то же время, как подчеркивал академик Н. Н. Моисеев, без экологии духа, без нравственного воспитания человека, мыслящего широко и предельно ответственно, человечество ныне не может избежать печальной судьбы. Говоря о путях и средствах сохранения человечества на Земле, ученый отмечал, что самое ужасное в жизни людей – это не столько грязь в городе, на стройке и на заводе, сколько грязь в душах людей. Эта та грязь, которая, по мнению Н. Н. Моисеева, порождает

небрежность к себе и Природе, непонимание ее законов и неуважение к ним, а главное – сеет агрессивность и недоброжелательность к ближним своим, в силу чего «...преодолеть современные, а тем более грядущие экологические трудности, выжить в современных условиях, решить проблемы сможет только по-настоящему интеллигентное общество» [5, с. 181–182]. Российский историк А. И. Нотин утверждает, что «в нынешней цивилизации с ее потрясающим прагматизмом, бездуховностью и неверием мир отягчает человека злом. Все стало гораздо сложнее, чем прежде, чем в прошлом и позапрошлом веке. <...> Не с окружающим миром надо бороться, не с «плохой системой», а с самим собой <...>, именно в душе, в ее потаенных глубинах находится ключ к решению многих проблем, которые отягощают жизнь наших современников». В этом смысле неизменно ценным является утверждение традиционных христианских ценностей, регулируемое нормативными документами сотрудничества государства с православной церковью. Отметим, что в свое время еще Патриарх Московский и всея Руси Алексий II утверждал, что социально-имущественное расслоение общества идет в условиях утраты людьми нравственных ценностей, духовного кризиса личности, семьи и всего общества в целом, и призывал сохранить традиционные духовные идеалы.

Современному социуму весьма интенсивно навязываются приоритеты земных интересов над духовными и нравственными ценностями, а также патриотическими чувствами. Традиционные основы воспитания и образования иногда подменяются «более современными», западными: педагогика совместного труда и уважения к старшим – развитием эгоцентрически ориентированной личности; воздержание, целомудрие, самоограничение – удовлетворением собственных потребностей и вседозволенностью; самопожертвование и любовь – западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иноземным традициям (В. В. Буткевич [6]).

Особую значимость в современных условиях имеет патриотизм молодого поколения. Как подчеркивается в основополагающем документе – «Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь», – актуальность патриотического воспитания «обусловлена геополитическими вызовами, необходимостью свое-

временного укрепления государственного суверенитета и национальной безопасности Республики Беларусь посредством консолидации общества и обеспечения народного единства. Строительство и укрепление независимого белорусского государства, обеспечение дальнейшей консолидации белорусского общества требуют выработки целостной системы патриотического воспитания» [7, с. 4–5]. К сожалению, социологическим опросом молодежи, проведенным в октябре–ноябре 2022 года Институтом социологии НАН Республики Беларусь, в качестве приоритетных ценностей любовь к Родине назвали лишь 15,6 % опрошенных (в то время как 57,8 % респондентов указали в качестве своих ценностей достаток и деньги); данный соцопрос показал также, что пятая часть опрошенных не относит себя к патриотам и еще такая же часть не определилась. В Методических рекомендациях по реализации Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 годы указывается, что в настоящее время, «когда происходят глобальные перемены в экономической, политической, социокультурной жизни ряда государств мирового сообщества и одновременно с этим наблюдается снижение нравственной устойчивости человека, его способности к сохранению национальных ценностей», особую значимость приобретает задача «воспитания нового типа граждан – истинных патриотов, самостоятельно мыслящих, активно действующих, обладающих интеллектуальным потенциалом и нравственными принципами», и отмечается: «Воспитание отражает интересы личности, общества и государства». По мнению ряда ученых, «весь опыт духовного развития человечества подтверждает, что не экономические, материальные ценности есть цель и смысл бытия, они являются его основой, фундаментом. Целью и смыслом бытия выступает духовность. <...> XXI век диктует человечеству, столкнувшемуся с угрозой глобальной катастрофы, историческую смену мировоззренческих парадигм в общественном развитии, и в первую очередь речь идет о парадигме духовности» [8, с. 220–223].

Воспитание молодого поколения в современных условиях – особо актуальная, особо ответственная и особо сложная задача, для решения которой используется значительный арсенал методов и форм. Непременным условием эффективности такой работы является высокий уровень профессиональной компетентности педагогического

работника в вопросах духовно-нравственного и патриотического воспитания, непрерывное, с учетом социально-культурных реалий, повышение квалификации, обмен лучшим опытом, выявление результативности инновационных форм, методов, приемов. Решению данных задач в существенной степени способствует эффективное функционирование ресурсных центров по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию обучающихся, которое осуществляется совместно с Синодальным отделом по сотрудничеству со светскими учреждениями образования и соответствующими отделами епархий Белорусской Православной Церкви.

Согласно утвержденному Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 18.01.2023 г. «Положению о порядке создания и функционирования ресурсного центра», ресурсный центр обладает весьма широкими и разнообразными полномочиями, в состав которых входят, в частности, информационное, научно-методическое, консультационное обеспечение деятельности педагогических работников учреждений образования по вопросам организации образовательного и воспитательного процессов; апробации и внедрения в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий, методик педагогической работы; создание условий для совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников учреждений образования.

Непосредственной целью деятельности ресурсного центра по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию обучающихся является совершенствование работы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию учащихся на основе традиций белорусского народа. Научное осмысление важнейших подходов к работе такого рода центров позволило определить, что ключевыми задачами их деятельности являются:

- осуществление информационно-методической поддержки педагогов учреждений образования по внедрению активных форм и методов работы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию учащихся учреждений образования на основе христианских традиций белорусского народа;

- обобщение и распространение эффективного педагогического опыта по направлениям духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся на основе христианских ценностей и тради-

ций белорусского народа в соответствии с Концепцией и Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи;

- информационная и научно-методическая поддержка образовательного процесса по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию учащихся;

- методическая помощь в исследовательской, инновационной, проектной деятельности по вопросам духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся;

- обучение педагогических работников и законных представителей несовершеннолетних по актуальным вопросам духовно-нравственного и патриотического воспитания в современных условиях;

- оказание консультативной методической помощи педагогическим работникам и законным представителям несовершеннолетних по направлениям духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Выдвигаемые цель и задачи определяют основные направления деятельности ресурсных центров по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию обучающихся: учебно-методическое обеспечение; научно-методическое обеспечение; информационно-методическое обеспечение; обобщение опыта; научно-исследовательская деятельность; информационно-коммуникационная деятельность; консалтинговая деятельность; экспериментальная и инновационная деятельность; коучинговая деятельность; развитие художественного творчества.

В настоящее время существование ресурсных центров по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию обучающихся стало заметной и весомой реальией педагогической практики: такого рода центры существуют во всех регионах страны и в г. Минске, обладая статусом регионального, городского либо районного ресурсного центра. Их работа направляется и координируется Республиканским ресурсным центром по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию, функционирующим в Академии последиplomного образования. Следует ставить вопрос о создании сети ресурсных центров, деятельность которых основывается на соответствующем нормативном правовом, научно-методическом и дидактико-методическом обеспечении и работает по кластерному принципу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. БЕЛТА – Новости Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belta.by/president/view/lukashenko-tserkov-opora-i-odin-iz-osnovnyh-sterzhnej-gosudarstva-413706>. – Дата доступа: 02.11.2023.
2. Сергеев, И. П. От того, какими ценностями сегодня руководствуется наш студент, зависит будущее нашей страны [Электронный ресурс] / И. П. Сергеев. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/sergeenko-na-mirovozzrenie-molodezhi-segodnya-sereznoe-vnimanie-okazyvayut-internet-tehnologii.html>. – Дата доступа: 02.11.2023.
3. Кутырев, В. А. Разум против человека / В. А. Кутырев. – М., 2009.
4. Режабек, Б. Г. Формирование ноосферного мировоззрения в современной школе / Б. Г. Режабек // Биология в shk. – 2003. – № 5.
5. Моисеев, Н. Н. С мыслями о будущем России / Н. Н. Моисеев. – М., 2010.
6. Буткевич, В. В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность : пособие для педагогов общеобразоват. учреждений, учреждений внешк. воспитания и обучения / В. В. Буткевич. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. – 207 с.
7. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773&p1=1>. – Дата доступа: 01.10.2023.
8. Миролюбова, О. Г. Парадигма духовного развития современного российского общества: диалог государства и Православной церкви [Электронный ресурс] / О. Г. Миролюбова // Система ценностей современного общества. – 2010. – Режим доступа: [file:///D:/Downloads/paradigma-duhovnogo-razvitiya-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva-dialog-gosudarstva-i-pravoslavnoy-tserkvi%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/paradigma-duhovnogo-razvitiya-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva-dialog-gosudarstva-i-pravoslavnoy-tserkvi%20(1).pdf). – Дата доступа: 01.11.2023.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

O. V. KUZMICH,
Methodologist of the Republican Resource Center for Spiritual,
Moral and Patriotic Education of Students in the Department
of Social and Education Work
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

RESOURCE CENTERS FOR SPIRITUAL,
MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION
ARE AN INTEGRAL COMPONENT OF EDUCATING
THE YOUNGER GENERATION IN MODERN CONDITIONS

Summary

Based on the study of information and bibliographic sources and their analysis, the main features of the formation of youth consciousness are outlined. It is stated that the education of the younger generation in modern conditions is a particularly relevant, responsible, complex task, the success of which requires an integrated and systematic approach and directly depends on the preparedness of teaching staff. In this context, resource centers for the spiritual, moral and patriotic education of students are developing and operating in all regions of the country, the organization of network interaction of which is an urgent need to optimize the process of advanced training for teachers in this direction.

Keywords: spiritual and moral education, patriotic education, resource centers in the field of education, traditional values of the Belarusian people.

УДК: 371.14

В. С. КУЛИК,

старший преподаватель кафедры
педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

КОЛЛЕКТИВНАЯ СЕТЕВАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ВЫСШУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ КАТЕГОРИЮ

В статье представлены предложения по совершенствованию процедур квалификационного экзамена при прохождении аттестации на присвоение (подтверждение) высшей квалификационной категории педагогических работников на основе механизма коллективной сетевой экспертизы.

Ключевые слова: квалификационный экзамен, коллективная сетевая экспертиза, децентрализованная сетевая структура, сетевая экспертно-аналитическая платформа.

Квалификационный экзамен при прохождении аттестации на присвоение (подтверждение) высшей квалификационной категории педагогических работников (далее – квалификационный экзамен) проводится в учреждениях образования, определенных в Инструкции о порядке проведения аттестации педагогических работников системы образования: ГУО «Академия последиplomного образования», УО «Республиканский институт профессионального образования», ГУО «Республиканский институт высшей школы», УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», УО «Белорусская государственная академия музыки», УО «Белорусский государственный университет физической культуры», ГУО «Белорусская медицинская академия последиplomного образования», областных (Минском городском) институтах развития образования; при прохождении аттестации на присвоение (подтверждение) квалификационной категории учитель-методист – в Академии последиplomного образования [1]. Мы акцентируем внимание на наиболее массовой практике – проведении в Академии последиplomного образования и институтах развития образования

квалификационного экзамена при аттестации педагогов, работающих на уровне общего среднего образования.

Необходимость совершенствования механизма квалификационного экзамена обусловлена наличием следующих актуальных проблем в его организации.

Далеко не всегда и далеко не все комиссии по приему квалификационного экзамена могут привлечь к своей работе экспертов, обладающих необходимыми профессиональными знаниями не только в области оцениваемой квалификации, но и в методологии проведения оценки квалификации. В особенности проблема наличия компетенций в области оценки квалификаций относится к членам комиссий из числа учителей, которым присвоена высшая квалификационная категория и квалификационная категория «учитель-методист» (в состав комиссии для проведения квалификационного экзамена, кроме вышеназванной категории педагогических работников, включаются педагогические работники из состава профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых [1]).

Следует отметить, что в целом в системе образования имеется достаточное количество экспертов с необходимым уровнем квалификации, однако они «неравномерно распределены» территориально. Зачастую очень сложно локализовать экспертов, обладающих необходимым уровнем компетенций, в пределах одного учреждения образования, организующего проведение квалификационного экзамена, к тому же это требует дополнительных командировочных расходов. В условиях, когда комиссии по приему квалификационного экзамена формируются по территориальному принципу (на базе региональных институтов развития образования, с нормативно установленным распределением педагогических работников для сдачи квалификационного экзамена [1]), это приводит к появлению еще одной проблемы – отсутствию унифицированной оценки квалификаций педагогических работников различными комиссиями по приему квалификационного экзамена – как следствия различий оценочных суждений (трактовок) экспертов-членов комиссий, обладающих различным уровнем экспертной квалификации. Де-факто это означает, что один и тот же уровень квалификации может получать различную оценку в разных регионах Республики Беларусь.

При этом нивелировать данную проблему за счет детализации и конкретизации оценочных показателей не представляется возможным в силу специфики оцениваемой квалификации – высшая квалификационная категория педагогического работника априори сопряжена с наличием определенного уровня инновационности в его деятельности, что не может быть оценено через установление соответствия заранее заданной номенклатуре показателей. Таким образом, экспертиза в ходе проведения квалификационного экзамена является лишь частично нормативной и на объективность ее результатов в значительной степени влияют субъективные мнения экспертов. Значит, преодоление возникающего противоречия возможно только в плоскости обеспечения единых требований к квалификации экспертов, участвующих в работе комиссий по приему квалификационного экзамена.

Решение данной задачи усложняется «текучестью» состава комиссий по приему квалификационного экзамена. Согласно инструкции о порядке проведения аттестации педагогических работников системы образования, состав комиссий утверждается сроком на один год, и действуют они в течение календарного года [1]. При этом четких критериев для включения педагогических работников в состав комиссий для приема квалификационного экзамена не установлено. Таким образом, в состав комиссии, действующей в одном учреждении образования, в разные годы могут входить педагогические работники, обладающие существенно различающимся уровнем экспертной квалификации. Соответственно, нельзя исключать вероятности дифференциации в характере экспертных оценок и принимаемых квалификационной комиссией решений в разные периоды ее деятельности.

Экономическая нерациональность деятельности комиссий по приему квалификационного экзамена. Согласно действующим нормативным положениям, по каждому направлению педагогической деятельности квалификационный экзамен на присвоение высшей квалификационной категории учителя проводится не менее одного раза в квартал [1]. Экзамен проводится в течение двух дней, для его сдачи, как правило, формируются группы из аттестуемых, минимальное количество единовременно сдающих квалификационный экзамен педагогических работников не определено (т. е. это может

быть и один аттестуемый). Состав комиссии для приема квалификационного экзамена включает в себя, как правило, 5–7 человек. Соответственно, нельзя исключать вероятность ситуации, в которой в течение одного квартала при проведении квалификационного экзамена по одному из направлений педагогической деятельности в семи регионах Республики Беларусь суммарно для семи аттестуемых (по одному в каждом регионе) будет организована деятельность семи комиссий, в работе которых будет задействовано более 35–49 человек. В течение 2 дней члены квалификационных комиссий полностью или частично «выключаются» из исполнения должностных обязанностей по основному месту работы, несут транспортные расходы на прибытие к месту проведения квалификационного экзамена и т. д., то есть система образования несет дополнительные экономические затраты, эффективность которых при малом количественном составе групп (в масштабах работы комиссий для приема квалификационного экзамена по всем направлениям педагогической деятельности) оказывается крайне низкой.

Решение данных проблем предполагает совершенствование организации и проведения квалификационного экзамена, сопряженного с цифровизацией и централизацией его процедур.

Развитие информационно-телекоммуникационных технологий и обусловленные им процессы цифровой трансформации в системе дополнительного образования педагогических работников, возможность использования цифровых средств и ресурсов, позволяющих не только провести квалификационный экзамен в режиме онлайн, но и обеспечить необходимый контроль за организацией его проведения, детерминируют целесообразность реализации коллективной сетевой экспертизы (КСЭ) как методологической основы реализации процедур квалификационного экзамена.

Коллективная сетевая экспертиза – это экспертиза, предполагающая широкое использование современных цифровых технологий, сетей связи и передачи данных для организации групповых экспертных процедур с привлечением сетевых экспертов, имеющих равные (независимо от места нахождения) возможности участия в экспертизе [2]. При осуществлении КСЭ отсутствуют географические ограничения как для состава экспертов, так и для локализации места управления экспертными процедурами.

Преимуществами сетевых экспертиз являются:

- оперативность, точность и полнота оценок;
- репрезентативность мнений экспертов;
- возможность привлечения множества экспертов;
- возможность непосредственных коммуникаций между экспертами;
- развитие нематериальной мотивации экспертов, формирование репутаций экспертов;
- наличие эффектов самоорганизации экспертного сообщества;
- возможность документировать и обрабатывать в реальном времени различные аспекты экспертных процедур;
- прозрачность, открытость, ответственность и демократичность [3].

Также следует отметить, что территориальная распределенность экспертов препятствует конформному поведению, минимизирует влияние при вынесении суждений одних участников экспертизы на других, создает условия для оригинальности суждений.

Использование коллективной сетевой экспертизы при проведении квалификационного экзамена позволяет перейти от территориального принципа организации работы комиссий к экстерриториальному. Широкое использование информационно-коммуникационных технологий при проведении квалификационного экзамена позволяет не ориентироваться на административно-территориальное деление при локализации мест его организации, а исходить из наличия высококвалифицированных экспертов в определенных регионах и учреждениях образования, уполномоченных осуществлять данную деятельность. Следует принять во внимание, что при формировании состава комиссий по приему квалификационного экзамена в различных учреждениях образования (регионах) крайне сложно обеспечить включение в их состав работников из числа профессорско-преподавательского состава, обладающих сопоставимым в сравнительном плане уровнем квалификации. Как правило, «источник» таких кадров для комиссий – учреждения образования, в которых непосредственно проводится экзамен, имеющие в штатном составе высококомпетентных специалистов по нескольким (однако далеко не по всем) направлениям педагогической деятельности. Как следствие – различие в уровне экспертизы в разных регионах.

Организация проведения квалификационного экзамена в контексте КСЭ позволяет сформировать комиссии в отдельных уполномоченных на проведение экзамена организациях, аккумулирующих лучшие экспертные ресурсы системы образования в определенных областях образовательной практики, специализирующиеся на приеме экзаменов по отдельным направлениям педагогической деятельности и распространяющие свою работу на контингент аттестуемых со всей республики.

Речь идет о формировании республиканской децентрализованной сетевой структуры проведения квалификационного экзамена, выстроенной вокруг учреждений образования – узлов сети, исполняющих роль центров экспертных компетенций по определенным направлениям педагогической деятельности. Все учреждения образования, наделенные правом осуществлять прием квалификационного экзамена, являются участниками сети, при этом их функции при его приеме по различным направлениям педагогической деятельности дифференцированы. В центрах экспертных компетенций локализуется проведение процедур квалификационного экзамена; другие участники сети (например, региональные ИРО, в которых не созданы комиссии по приему квалификационного экзамена по данному направлению педагогической деятельности) обеспечивают доступ к прохождению процедур экзамена и необходимые организационные условия для аттестуемых.

У педагогических работников есть принципиальная возможность получить доступ к сдаче экзамена не только из учреждения дополнительного образования педагогических работников (ДОПР), расположенного в своем регионе (области), но и из расположенного в максимальной близости к месту проживания (при сугубо территориальном подходе к проведению квалификационного экзамена логистика для аттестуемых во многих случаях далека от оптимальной, например, расстояние от г.п. Мир Гродненской области до места проведения квалификационного экзамена в региональном ИРО (г. Гродно) составляет около 200 км, в то же время расстояние до г. Минска – не более 90 км).

Проведение квалификационного экзамена в условиях децентрализованной сетевой структуры требует соответствующего правового обоснования – установления прав, обязанностей и ответственности участников экспертных процедур.

В организационном плане прием квалификационного экзамена в условиях децентрализованной сетевой структуры должен быть определен следующим образом:

работа комиссии по приему квалификационного экзамена организуется в уполномоченном учреждении образования (при необходимости – наличии большого контингента по определенному направлению педагогической деятельности – в нескольких): формируется и утверждается персональный состав комиссии из числа работников уполномоченного учреждения образования и привлекаемых экспертов, определяются полномочия членов комиссии, создаются необходимые организационные условия для ее работы;

учреждения образования, на базе которых работают комиссии, принимают направления на сдачу квалификационного экзамена, формируют группы и определяют конкретные сроки проведения экзамена, обеспечивают доступ к сетевой экспертно-аналитической платформе (см. ниже) проведения квалификационного экзамена;

работа комиссий по приему квалификационного экзамена осуществляется в смешанном формате: председатель и секретарь комиссии присутствуют очно в месте работы комиссии, эксперты могут участвовать в работе комиссии как в очном, так и в удаленном формате;

для сдачи квалификационного экзамена аттестуемый прибывает в учреждение образования, являющееся компонентом децентрализованной сетевой структуры (личное присутствие в учреждении образования, в котором создана комиссия, не является обязательным), в котором для него организуется доступ к сетевым ресурсам прохождения процедур экзамена;

в месте сдачи квалификационного экзамена обеспечивается организационное сопровождение прохождения экзамена, в том числе контроль в реальном времени соблюдения условий проведения его процедур (прокторинг);

прием квалификационного экзамена осуществляется на сетевой экспертно-аналитической платформе, предоставляющей возможности для экспертизы представленного опыта педагогической деятельности членами комиссии, выполнения заданий диагностической части экзамена, проектирования фрагмента педагогической деятельности и его представления аттестуемым, проведения собеседования членов комиссии с аттестуемым;

в местах работы комиссий по приему квалификационного экзамена осуществляется обобщение экспертных оценок, принимаются решения по итогам квалификационного экзамена, осуществляется документарное оформление процедур экзамена и его результатов.

Следует отметить, что в функциональном распределении обязанностей субъектов, обеспечивающих проведение квалификационного экзамена в условиях децентрализованной сетевой структуры, появляются новые аспекты. Во-первых, необходимо оформление в учреждениях образования, обеспечивающих «подключение» аттестуемого к процедурам квалификационного экзамена, функциональной позиции, связанной с осуществлением сопровождения аттестуемого при сдаче экзамена. Во-вторых, расширяется функционал секретаря комиссии по приему квалификационного экзамена. В существующей модели работы в его обязанности входит документирование процедур и результатов работы комиссии и частичное исполнение роли аналитика – преобразования полученной от экспертов информации в компактный обобщенный вид для представления председателю комиссии. При проведении коллективной сетевой экспертизы добавляется роль модератора – функциональной позиции, предполагающей осуществление координации проведения экспертных процедур: непосредственного взаимодействия с экспертами, отправки запросов, получения ответов, контроля соблюдения установленных правил подачи экспертной информации и т. п. [3].

Коллективная сетевая экспертиза при проведении квалификационного экзамена представляет собой неавтономную экспертизу с фиксированным множеством штатных экспертов. При неавтономной экспертизе (в отличие от автономной, в рамках которой эксперты самостоятельно, в процессе фиксирования процедур и с использованием ИКТ, формируют некоторое коллективное мнение) ее результатом является набор мнений, обрабатываемых аналитиками и предоставляемых для принятия решения руководителю экспертизы [3] (председателю комиссии по приему квалификационного экзамена).

Экспертиза с фиксированным множеством экспертов предполагает строгое число экспертов, участвующих в экспертизе. С учетом характера объекта экспертизы оптимальным представляется включение в состав квалификационной комиссии пяти экспертов [4]. Состав комиссии по приему квалификационного экзамена форми-

руется таким образом, чтобы квалификация экспертов соответствовала направлению образования, по которым проходят аттестацию педагогические работники, и позволяла профессионально оценить актуальный уровень квалификации аттестуемых.

В существующих нормативных документах не определен количественный состав комиссии по приему квалификационного экзамена, установлена лишь минимальная норма состава аттестационных комиссий – не менее пяти человек [1]. В сложившейся практике в состав создаваемой сроком на один год и утверждаемой приказом руководителя учреждения образования комиссии входит, как правило, семь человек; соответственно, количественный состав действующих комиссий варьируется в пределах 5–7 человек. Возникающие различия в количественном составе комиссий обусловлены различного рода непрогнозируемыми факторами (болезни и т. п.), препятствующими участию в работе комиссии их членов. При этом следует отметить, что входящие в состав комиссий по приему квалификационного экзамена председатель и секретарь комиссии, строго говоря, не выполняют или выполняют лишь частично экспертную функцию. Как следствие, возникают прецеденты, когда решения отдельных комиссий по приему квалификационного экзамена принимаются на основе мнений лишь трех экспертов (что само по себе не представляется вариантом валидного решения), в отличие от решений на основе мнений комиссий в составе пяти экспертов, что создает неравные условия для аттестуемых.

Оптимальным представляется подход, при котором в состав комиссии по приему квалификационного экзамена входит 7 человек: председатель комиссии, секретарь, 5 экспертов. Поскольку деятельность комиссий по приему квалификационного экзамена организуется в учреждениях образования, то, очевидно, в их состав в категории педагогических работников из состава профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых преимущественно входят сотрудники этих организаций. Среди членов комиссий по приему квалификационного экзамена не должно быть такого количества штатных специалистов организации, обеспечивающей функционирование комиссии, которое могло бы предопределять решения в интересах этой организации. В этой связи предлагается устано-

вить неизменную норму количества экспертов, представляющих в комиссии разные уровни образования: 2 эксперта из числа профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых и 3 эксперта из числа педагогов, обладающих высшей квалификационной категорией и квалификационной категорией «учитель-методист».

Таким образом, необходимо нормативно закрепить требование к фиксированному числу и дифференцированному составу комиссий по приему квалификационного экзамена, при этом обеспечив возможность оперативного варьирования их (комиссий) персонального состава. Оперативность варьирования состава комиссий предполагает определение включаемых в них персоналий после формирования состава групп для сдачи квалификационного экзамена (как максимум ежеквартально). Существующая практика предварительного формирования стабильного состава комиссий по приему квалификационного экзамена не исключает вероятности возникновения конфликта интересов педагогического работника – ситуаций, в которых члены комиссий по приему квалификационного экзамена находятся в состоянии родства, близкого знакомства, совместной профессиональной деятельности и т. п., что может оказывать влияние на объективность проведения и результатов квалификационного экзамена. Наличие возможности для гибкого формирования персонального состава комиссий по приему квалификационного экзамена позволит предупредить такие ситуации.

Возможность варьирования персонального состава комиссий по приему квалификационного экзамена требует формирования пула штатных экспертов (профессионального экспертного сообщества).

Штатным экспертом может являться физическое лицо, имеющее достаточный уровень квалификации и компетентности в преподавательской, научной/научно-методической и экспертной деятельности, прошедшее (при необходимости) специальную подготовку. Безусловно, работа группы экспертов, объединенной в экспертное сообщество, требует дополнительных знаний по упорядочиванию взаимодействия и улучшению их взаимопонимания. Специальная подготовка является условием причисления к составу штатных экспертов учителей, обладающих высшей квалификационной категорией и категорией «учитель-методист», не владеющих, как правило,

в должной мере методологией экспертной деятельности (в отличие от профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых, обладающего научной квалификацией).

Специальная подготовка экспертов может быть организована в форме краткосрочного семинара (в т. ч. в дистанционной форме) и сопряжена с оценкой готовности к экспертно-аналитической деятельности претендентов на включение в состав штатных экспертов. Такой подход позволяет исключить наличие в составе комиссий по приему квалификационного экзамена «случайных» экспертов, обладающих необходимой педагогической квалификацией, но не готовых к осуществлению экспертной деятельности и продуктивному взаимодействию в ее ходе, а также способствовать развитию «культуры эксперта» [5], формированию общего контекста и языка коммуникации у членов комиссий по приему квалификационного экзамена.

Следует учесть, что с течением времени отдельные значимые для реализации аттестационных процедур знания, например, в сфере законодательства, могут обновляться. Для членов профессионального экспертного сообщества должен быть организован механизм образовательного сопровождения экспертной деятельности: нормативные документы, методические материалы, ссылки и пр. должны быть доступны экспертам в цифровой среде; у экспертов должна быть возможность обсудить проблемные вопросы с коллегами и организаторами работы комиссий по приему квалификационного экзамена; эксперты могут получать напоминания и рекомендации познакомиться с той либо иной информацией, проходить диагностику актуальных образовательных потребностей и т. п.

Формирование пула штатных экспертов в системе дополнительного образования педагогических работников устанавливает «четкие границы» экспертного сообщества, что позволяет их участникам ясно представлять, кто входит в сообщество, а кто нет, с кем необходимо взаимодействовать, кооперироваться для поддержания и развития ключевого ресурса при проведении экспертиз – экспертной компетентности [6]. В организационно-методическом контексте работы комиссий по приему квалификационного экзамена это также позволяет рассматривать профессиональное экспертное со-

общество ДОПР как ресурс методического обеспечения процедур аттестации, включая разработку заданий диагностического этапа квалификационного экзамена (в т. ч. их оперативного совершенствования, обусловленного изменениями в нормативной правовой базе, динамикой развития образовательного процесса и т. п.) и инструментария оценки предъявляемого аттестуемыми опыта.

Эффективность коллективной сетевой экспертизы, реализуемой профессиональным экспертным сообществом, определяется системой мотивации экспертов, которая обеспечивает приток высококвалифицированных специалистов в сообщество, заинтересовывает их в ответственном отношении к выполнению экспертных функций. При этом традиционная система стимулирования в профессиональных экспертных сообществах не работает, поскольку члены сообщества независимы, часть из них не имеет формализованного подчинения руководителю учреждения образования, организующего проведение квалификационного экзамена, отсутствуют трудовые соглашения с детальной регламентацией обязанностей.

В качестве составляющих системы мотивации экспертов можно выделить следующие условия:

- организационно-экономические условия – финансовое вознаграждение за участие в работе комиссий по приему квалификационного экзамена (в настоящее время этот аспект в системе ДОПР регламентирован в недостаточной степени; размер финансового вознаграждения незначителен, что препятствует привлечению высококвалифицированных экспертов в деятельность комиссий), комфортные условия (психологические, организационные, организационно-технические) работы, оценка эффективности труда эксперта (может быть осуществлена в форме рейтинга экспертов);

- информационные условия – получение доступа к эксклюзивной аналитической информации, возможность первоочередного знакомства с передовым педагогическим опытом;

- социально-психологические условия – признание в профессиональной среде (штатному составу экспертов могут выдаваться соответствующие удостоверения), рост личной репутации (за счет участия в работе профессионального экспертного сообщества осуществляется объективизация оценки деятельности экспертов), профессиональное развитие (получение новых знаний, сопряженное с

реализацией экспертных функций, взаимодействием с высококомпетентными коллегами, возможность коллективно синтезировать новые знания).

Для организации проведения квалификационного экзамена необходима сетевая экспертно-аналитическая платформа (СЭАП), обладающая институциональным правовым статусом и обеспечивающая цифровизацию процедур, их документирование при реализации полного цикла квалификационного экзамена: от приема и регистрации заявительных документов до оформления выписки из протокола для аттестуемого, архивирования и хранения документации квалификационной комиссии. Такая цифровая платформа – это система алгоритмизированных взаимодействий участников экспертной деятельности, осуществляемых в единой информационной среде, на основе применения специализированных цифровых сервисов [7]. Основа функционирования СЭАП – это взаимодействие между людьми и техническими устройствами, гибридизация реальной социальной среды с виртуальной.

Сетевая экспертно-аналитическая платформа представляет собой многообразие:

- информационно-телекоммуникационных и цифровых технологий сбора, хранения, передачи и обработки информации;
- каналов передачи информации в разных форматах;
- субъектов, обеспечивающих функционирование платформы;
- сервисов дополнительных услуг [8].

СЭАП объединяет экспертов по определенному направлению педагогической деятельности единым контентом, коммуникациями и экспертно-аналитической деятельностью. Она содержит базы данных и базы знаний, создавая фактическую основу для обоснования принимаемых экспертами решений. Таким образом, сетевая экспертно-аналитическая платформа выступает инфраструктурой консолидации и организации совместной распределенной экспертной деятельности.

Сетевая экспертно-аналитическая платформа проведения квалификационного экзамена должна выполнять следующие функции:

- обеспечение организационно-технических условий для формирования общереспубликанского реестра экспертов для проведения квалификационного экзамена;

-
- методическое обеспечение подготовки экспертов, участвующих в работе квалификационной комиссии;
 - методическое обеспечение подготовки претендентов на присвоение квалификационной категории;
 - обеспечение коммуникации между учреждениями образования – организаторами проведения квалификационного экзамена и экспертным сообществом при формировании состава комиссий и организации их работы;
 - информирование аттестуемых и иных заинтересованных сторон о квалификационных требованиях, программе, процедурах проведения и иных нормативных и процессуальных аспектах квалификационного экзамена;
 - прием, регистрация и централизованный учет заявительных документов (направлений) на сдачу квалификационного экзамена;
 - извещение и приглашение аттестуемых в места проведения квалификационного экзамена;
 - обеспечение размещения описания опыта аттестуемых и доступа к нему членов квалификационной комиссии;
 - обеспечение выполнения аттестуемыми первого (диагностического) задания письменной части квалификационного экзамена в электронном виде;
 - размещение второго задания письменной части квалификационного экзамена и результатов его выполнения аттестуемым;
 - обеспечение видеосвязи для всех участников квалификационного экзамена;
 - оперативный обмен данными и информацией между членами квалификационной комиссии;
 - прохождение авторизации экспертов и обеспечение возможности отправлять верифицированные данные и результаты экспертной оценки;
 - методическое, инструментальное и информационное обеспечение экспертной деятельности членов квалификационной комиссии;
 - автоматизация процессов подготовки аналитической отчетности и документального оформления процедур и результатов проведения квалификационного экзамена;

- направление в электронном виде необходимых документов аттестуемым и иным заинтересованным сторонам в законодательно установленном порядке;
- обеспечение защиты персональных данных аттестуемых;
- хранение электронных копий всех документов по сдаче квалификационного экзамена;
- обеспечение возможности контроля за проведением квалификационного экзамена уполномоченными лицами.

Согласно действующим нормативным актам, методическое обеспечение квалификационного экзамена, который проводится при прохождении аттестации на присвоение и подтверждение высшей квалификационной категории педагогических работников, определяет Академия последипломного образования совместно с УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» [1]. Можно констатировать, что централизованный характер разработки методического обеспечения закреплён нормативно и, таким образом, обеспечена определенная унификация критериальной базы и инструментария (в части содержания заданий, но не формы их представления) проведения квалификационного экзамена.

При проведении письменной части квалификационного экзамена, а именно первого задания (части экзамена, направленной на оценку уровня научно-теоретической и методической подготовки в соответствии с требованиями, предъявляемыми к специалистам высшей категории, далее по тексту – диагностической части), институты развития образования самостоятельно определяют его форму сдачи аттестуемыми: либо электронная, либо письменная. Различие в форме выполнения задания само по себе является фактором дифференциации условий сдачи квалификационного экзамена, что ставит в неравное положение аттестуемых в различных регионах. К тому же могут различаться и способы представления заданий для выполнения аттестуемым, программное обеспечение и интерфейсы выполнения заданий в электронной форме. В силу данных причин и при актуальном уровне развития цифровых технологий обработки и передачи данных представляется целесообразным обеспечить дальнейшую унификацию процедуры проведения диагностической части квалификационного экзамена – ее централизованное проведение в дистанционном формате в режиме онлайн.

В организационно-техническом плане это может быть реализовано в виде специализированного модуля сетевой экспертно-аналитической платформы квалификационного экзамена. В функциональном аспекте данный модуль обеспечивает размещение и хранение заданий диагностической части квалификационного экзамена, удаленный доступ аттестуемых к базе заданий из территориально распределенных мест проведения квалификационного экзамена (ИРО и др.), единый интерфейс работы с заданиями, автоматическую проверку и обработку ответов на вопросы тестового характера, возможность экспертизы и оценки ответов на открытые вопросы экспертами в дистанционном режиме.

Таким образом, реализация усовершенствованного механизма квалификационного экзамена при проведении аттестации педагогических работников должна обеспечить:

- повышение качества научно-методического и информационно-аналитического обеспечения аттестации педагогических кадров;
- обеспечение унифицированной оценки квалификаций педагогических работников различными комиссиями по приему квалификационного экзамена в системе образования;
- повышение качества экспертизы квалификаций педагогических работников, степени обоснованности принимаемых решений на основе заключений экспертов;
- преодоление дефицита квалифицированных экспертов в работе квалификационных комиссий, создание возможности удаленной работы для экспертов в процессе аттестации;
- повышение эффективности аттестации педагогических работников за счет сокращения времени на организацию и проведение диагностических и экспертных процедур, снижения трудоемкости подготовки экспертных заключений;
- контроль соблюдения требований к проведению квалификационного экзамена, установленных в нормативных правовых документах;
- оптимизацию логистики для сдающих квалификационный экзамен педагогических работников;
- оптимизацию организационного и административного аппарата, задействованного в процессах аттестации в местах ее проведения и в целом в системе образования, снижение экономических затрат на проведение квалификационных экзаменов;

– достижение положительного синергетического эффекта цифровизации в системе образования за счет интеграции создаваемой сетевой экспертно-аналитической платформы в формируемое единое информационное пространство образовательной отрасли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аб зацвярджэнні Інструкцыі аб парадку правядзення атэстацыі педагогічных работнікаў сістэмы адукацыі (акрамя педагогічных работнікаў з ліку прафесарска-выкладчыцкага складу) : пастанова Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь, 22 жніўня 2012, № 101 : у рэд. пастановы Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь, 01 жніўня 2022, № 216 [Электронный ресурс] / Академия последипломного образования. – Режим доступа: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/06/101_Post_MORB_Ob_attest_ped_rab.pdf. – Дата доступа: 12.05.2023.
2. Богомолов, А. В. Автоматизация обработки информации при проведении коллективных сетевых экспертиз / А. В. Богомолов, Р. С. Климов // Автоматизация. Современные технологии. – 2017. – Т. 71, № 11. – С. 509–512.
3. Губанов, Д. А. Сетевая экспертиза / Д. А. Губанов, Н. А. Коргин, Д. А. Новиков, А. Н. Райков ; под ред. чл.-кор. РАН Д. А. Новикова, проф. А. Н. Райкова. – М. : Эгвес, 2010. – 168 с.
4. Рупосов, В. Л. Методы определения количества экспертов [Электронный ресурс] / В. Л. Рупосов // Вестник ИргТУ. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-opredeleniya-kolichestva-ekspertov>. – Дата доступа: 17.05.2023.
5. Рыжко, В. А. Проблемы культуры гуманитарного эксперта / В. А. Рыжко // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 4. – С. 210.
6. Долженко, Р. А. Профессиональные экспертные сообщества и их роль в решении социально-экономических задач / Р. А. Долженко, С. Б. Долженко // Вестн. Ом. ун-та. Сер. Экономика. – 2019. – Т. 17, № 3. – С. 78–87.
7. Зотов, В. В. Организация экспертной деятельности на цифровых сетевых платформах / В. В. Зотов // Управленческое консультирование. – 2022. – № 11. – С. 55–66.
8. Зотов, В. В. Влияние цифровизации на трансформацию методологии публичного управления / В. В. Зотов, Л. А. Василенко // Управленческое консультирование. – 2021. – № 5. – С. 98–109.

Материал поступил в редколлегию 28.06.2023.

V. S. KULIK,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy
and Management of Education

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

COLLECTIVE NETWORK EXPERTISE DURING CERTIFICATION
OF TEACHING STAFF FOR THE HIGHEST
QUALIFICATION CATEGORY

Summary

The article presents proposals for improving the qualification exam procedures when passing certification for the assignment (confirmation) of the highest qualification category of teaching staff based on the mechanism of collective network expertise.

Keywords: qualifying exam, collective network expertise, decentralized network structure, network expert-analytical platform.

УДК 372.8

В. М. КУРЕЙЧИК,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В данной статье рассматривается применение метода проектов. Метод проектов является одной из эффективных технологий, способствующих повышению мотивации и познавательных интересов, повышению уровня функциональной грамотности.

Ключевые слова: метод проектов, проект, учебный проект, функциональная грамотность, информационно-коммуникационные технологии.

К одной из основных тенденций развития образования в мире можно отнести ориентацию на личность обучающегося в целях наиболее полного раскрытия его способностей и удовлетворения его образовательных потребностей [1, с. 2].

В этом контексте актуальной становится проблема организации такой деятельности учащихся, которая способствует развитию логического мышления, учит планировать свои действия и прогнозировать результат, выбирать пути решения из множества возможных вариантов, учит работать в команде. Решению данной проблемы в образовательной деятельности может способствовать использование метода проектов.

Е. С. Полат отмечает, что «в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления». По мнению Е. С. Полат, «метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то

проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т. е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [4, с. 17–18].

Е. С. Полат считает, что метод проектов «является способом достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы (технологии), которая должна закончиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, так или иначе формализованным» [2].

Применение метода проектов на любом уроке способствует формированию и развитию у учащихся познавательных и информационных навыков. Этот подход способствует формированию глубоких и связанных научных знаний, а также стимулирует интерес и желание учащихся активно искать дополнительную информацию.

А. М. Новиков определяет метод проектов как «систему обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических учебных заданий – проектов» [5, с. 98].

В ходе реализации учебного проекта как индивидуального, так и коллективного, учащиеся выполняют следующие действия:

- ставят перед собой задачи поиска нужных данных;
- ищут информацию в одном или нескольких источниках;
- анализируют найденный материал, выбирают нужную информацию;
- определяют стратегию реализации проекта;
- используют полученные данные для выполнения проекта.

Часто учебный проект представляет собой прототип реальной жизненной ситуации. Работа над проектом погружает учащихся в разнообразные профессии, помогает им видеть, где и как все изу-

ченное ими может пригодиться. Учащиеся понимают необходимость и важность получения знаний, отработки умений и навыков. Таким образом, реализуется компетентностный подход, который в концепции развития образования Республики Беларусь признан ключевым.

При работе над проектом, когда обучающийся стремится выявить необходимую информацию, переработать ее, преподаватель должен выступить в качестве проводника, а в некоторых случаях и сам становится источником знаний. И, как правило, увлеченные учащиеся в дальнейшей практике стараются приобретать знания уже самостоятельно и активно использовать их на занятиях [3, с. 61].

В ходе проектной деятельности необходимо применять или использовать разнообразные виды деятельности как на уроках, так и во внеурочное время.

По любому учебному предмету это могут быть следующие направления:

- составление схем, таблиц, алгоритмов;
- создание классной или школьной газеты;
- разработка открыток, буклетов, памяток;
- подготовка публикаций;
- разработка компьютерных презентаций и web-сайтов;
- создание интеллект-карт;
- создание справочника, тезауруса и т. д.

Следует отметить, что метод проектов в значительной степени способствует развитию функциональной грамотности. Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней. Функциональная грамотность рассматривается как способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [6, с. 108].

Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом в конкретном знании.

В методе проектов очень важно показать учащимся их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Чтобы реализовать этот

принцип, необходимо рассматривать проблему, взятую из реальной жизни, знакомую и значимую для ученика, проблему, для решения которой учащемуся необходимо применить не только полученные знания, но и новые, которые предстоит приобрести [7, с. 90].

Таким образом, поскольку проект предполагает проработку проблемы, взятой из жизни, а функциональная грамотность – это применение знаний в жизненных ситуациях, можно сделать вывод, что метод проектов по своей сути направлен на развитие функциональной грамотности.

Практика показывает, что научиться тем или иным действиям учащийся может лишь в процессе выполнения самих этих действий. Так, для того, чтобы ученик научился создавать презентации, он должен быть включен в процесс создания презентаций, а не являться наблюдателем либо слушателем.

Исследования в области психологии подтверждают, что учащиеся, активно занимающиеся проектной деятельностью, легче осваивают учебные предметы, им проще анализировать, устанавливать причинно-следственные связи. Проектно-исследовательская деятельность обеспечивает мотивацию, позволяет создать атмосферу успеха, комфортные условия для творчества [8, с. 278].

Все учебные предметы предоставляют широкий спектр возможностей для организации проектной деятельности. Наличие компьютера существенно упрощает задачу и ускоряет процесс создания проекта. Учащиеся без особых затруднений красиво оформляют текст, находят в интернете изображения, используют нейросети для генерации изображений, текстов и музыки.

Использование информационных технологий существенно расширяет перечень возможных типов проектов, которые можно организовать на уроке либо во внеурочной деятельности, например создание web-сайта, презентации, видеофильма. Умение применять информационные технологии для выполнения широкого спектра задач, каковыми на уроках являются учебные проекты, воспринимается учащимися как важный навык, необходимый современному человеку. Выполненный проект является законченным продуктом, который может быть использован как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни, что характеризует проектную деятельность как средство развития функциональной грамотности.

Метод проектов гармонично сочетается с организацией работы в группах. Практика показывает, что именно групповые проекты, в отличие от индивидуальных, являются для учащихся наиболее интересными. Положительным результатом оказалось включение в состав рабочих групп учащихся с различным уровнем успеваемости. Как вариант, группы можно формировать по интересам.

Использование групповых форм работы при организации проектной деятельности позволяет смоделировать процесс работы реальной организации, примерами которой может быть it-фирма, бюро переводов, дизайн-студия, издательство, конструкторское бюро, рекламная фирма, бухгалтерия и многое другое.

В процессе работы над проектом участники группы ставят цели, распределяют задачи, очень живо обсуждают структуру, консультируют друг друга при возникновении сложностей, представляют готовый проект. Каждый учащийся из пассивного слушателя превращается в активного участника. Работа в команде, творчество, коллективное обсуждение, представление и анализ результатов своей работы способствуют развитию 4К компетенций: кооперации, креативности, коммуникации и критического мышления.

Ученики при работе над проектом извлекают необходимую информацию из различных источников, анализируют и оценивают качество информации, используют ее в проекте, что способствует развитию читательской и информационной грамотности. Выполнение проектов, которые предусматривают применение и интерпретацию знаний из курса математики, в том числе предполагающих анализ информации, связанной с финансами, развивают математическую и финансовую грамотность. Применение в работе над проектом методов естественно-научного исследования, интерпретация результатов и использование научных доказательств для получения выводов способствует развитию естественно-научной грамотности. Необходимость искать, читать и анализировать информацию, выделять нужные сведения как из бумажных, так и из интернет-источников развивает читательскую и информационную грамотность. Перечисленные виды грамотности являются составляющими функциональной грамотности, что в очередной раз свидетельствует о применимости метода проектов для ее развития.

В результате употребления метода проектов у учащихся возрастает познавательный интерес к изучаемому предмету, повышается качество знаний, создается ситуация успеха для слабоуспевающих учеников, развиваются умение планировать свою деятельность, логическое мышление, творческие способности. Дети приобретают навыки самостоятельного получения знаний и использования их для решения широкого спектра практических задач, особенно ориентированных на применение в реальных жизненных ситуациях, что способствует функциональной грамотности.

Таким образом, применение метода проектов позволяет учащимся раскрыть свои творческие способности, быть мотивированными, ответственными за результат своей деятельности, видеть возможность применения своих знаний в реальных жизненных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/12/koncept-razv-sist-obrazov.pdf>. – Дата доступа: 28.03.2023.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
3. Буктугутова, Р. С. Об использовании метода проекта в учебном процессе [Электронный ресурс] / Р. С. Буктугутова, Л. И. Изтелеуова, Е. Т. Ельжанова // Наука и реальность. – 2020. – № S4.1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-metoda-proekta-v-uchebnom-protseesse>. – Дата доступа: 28.03.2023.
4. Корнетов, Г. Б. Метод проектов У. Х. Килпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода / Г. Б. Корнетов // Иноваци. проекты и прогр. в образовании. – 2020. – № 5. – С. 16–24.
5. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
6. Баромыченко, В. Ф. Формирование функциональной грамотности учащихся на уроках информатики / В. Ф. Баромыченко // Интеллектуальный потенциал общества как драйвер инновационного развития нау-

- ки : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Самара, 25 марта 2021 г. / Науч.-издат. центр «Аэтерна» ; отв. ред. А. А. Сукиасян. – Уфа, 2021. – С. 108–110.
7. Кравцова, А. Ю. Методические аспекты использования метода проектов на уроках информатики / А. Ю. Кравцова, И. Б. Кириченко // Вестн. Моск. гос. пед. ун-та. Сер.: Информатика и информатизация образования. – 2003. – № 1. – С. 90–95.
 8. Несытых, И. В. Проектная деятельность на уроках информатики в средней общеобразовательной школе / И. В. Несытых // Образовательные инновации: опыт и перспективы : сб. материалов межрегион. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Саратов, 26 февр. 2018 г. / Саратов. обл. ин-т развития образования ; под ред. Е. А. Рязанцевой, Л. Ю. Петровой, Н. В. Стребковой. – Саратов, 2018. – С. 277–281.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

V. M. KUREYCHIK,
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Management of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PROJECT METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY

Summary

This article discusses the application of the method. The project method is one of the effective technologies that contribute to increasing motivation and cognitive interests, increasing the level of functional literacy.

Keywords: project method, project, educational project, functional literacy, information and communication technologies.

УДК 37.091.12:005.963(043.3)

Н. Л. ЛАВРЕНТЬЕВА,

методист

Государственное учебно-методическое учреждение
«Шкловский районный учебно-методический кабинет»,
г. Шклов, Беларусь

**ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ АСПЕКТ
ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИМ САМООБРАЗОВАНИЕМ
В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлены связанные с использованием гуманистического подхода особенности реализации республиканского инновационного проекта «Внедрение модели оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования».

Ключевые слова: педагогическое самообразование, гуманистический подход, управление самообразованием, самообразовательная компетентность.

В современной системе образования Республики Беларусь происходят активные перемены, что соответствует темпу развития информационного общества, а также нынешнему глубокому гуманитарному пониманию роли человека – гражданина своей страны, его возможностей в реализации общественных отношений. Повышается значимость самообразовательной деятельности для развития личности. В данных условиях методическая работа в учреждениях образования, традиционно сопровождающая самообразовательную практику педагогов, как наиболее консервативная часть системы образования зачастую продолжает сохранять свою внутреннюю авторитарную организацию и директивность. С учетом изменившихся социокультурных условий возникла необходимость переосмысления специфики организации самообразования педагогов в профессиональной деятельности и разработки адекватных механизмов, способов и средств его эффективной реализации, оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования.


СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: высокопродуктивный уровень самообразовательной компетентности педагога – гарант устойчивого развития учреждения образования

ВНЕШНЯЯ СРЕДА

Рисунок 1. Модель оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования

Актуальность проблемы и обозначенная практическая потребность обусловили разработку модели оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования (рисунок 1), ее экспериментальную апробацию в ходе исследования, внедрение в процессе реализации действующего с 2021 года республиканского инновационного проекта «Внедрение модели оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования» (далее – инновационный проект). В инновационном проекте участвует восемь педагогических коллективов учреждений общего среднего образования Брестской, Витебской, Могилевской областей, каждое из которых имеет свои традиции, особенности в организации образовательного процесса и методической работы. Деятельность инновационных площадок направлена на достижение следующих целей:

во-первых, на профессиональное и личностное развитие педагогических работников в области повышения уровня их самообразовательной компетентности как гаранта улучшения качества предоставления образовательных услуг, создания педагогами-участниками значительно улучшенных образовательных, методических, педагогических продуктов;

во-вторых, на повышение эффективности деятельности учреждения образования по достижении стратегических целей при уменьшении операционных затрат за счет интеграции в кластер методической работы и индивидуальной самообразовательной деятельности педагогов; улучшения условий работы для повышения производительности труда с использованием преимущественно нематериальных активов.

Методологическая платформа внедряемой инновационной модели включает серию актуальных взаимодополняющих подходов в педагогике и образовании, важнейшее место среди которых занимает гуманистический подход.

Для понимания сущности использования в инновационном проекте данного подхода в процессе управления педагогическим самообразованием в учреждении образования в качестве примера рассмотрим две принципиально различные тактики организации методической работы:

1) *лично ориентированная тактика*: методическая работа, сопровождающая самообразовательную практику, направляется на педагога, который «вовлекается» в разнообразные виды интеллектуальной деятельности, сфокусированные на его профессиональном развитии (педагог находится в центре внимания, но все векторы действия направлены на него извне);

2) *лично центрированная тактика*: педагог также находится в центре методического пространства, наполненного разнообразными формами интеллектуальной деятельности, но он сам выбирает векторы деятельности (векторы условно «определяются» самим педагогом с позиции его профессиональных и личностных устремлений).

Использование второй из предложенных тактик дает возможность педагогическому работнику из объекта воздействия стать субъектом самообразования в профессиональной деятельности. Согласно воззрениям таких исследователей, как В. В. Сериков, Т. С. Шацкий, В. В. Чечет, проблема перехода личности в позицию субъекта деятельности и мышления на основе развития системы личностных ценностей – одна из основных проблем, решаемая на основе идей гуманистического подхода. С учетом этой значимой точки зрения при реализации названного инновационного проекта используется вторая тактика с опорой на систему личностных ценностей, содержание которой определяется и принимается в коллективе с учетом личных ценностных приоритетов членов педагогического коллектива и общенациональных ценностных приоритетов белорусского общества и государства. Определенный коллективом комплекс приоритетных ценностей фиксируется в локальной документации учреждения образования (к примеру, в формулировке цели-миссии учреждения) и служит импульсом для организованного педагогического самообразования в интересах устойчивого развития учебного заведения. Он выступает в качестве ориентира для направления векторов методической деятельности и самообразовательной практики в процессе профессиональной деятельности и для педагогических работников, и для менеджеров образования (руководителей учреждения образования и руководителей методических формирований). Как отмечал Д. А. Леонтьев, ценности являются источниками смыслообразования для человека, при котором его индивидуальная жизнедеятельность включается в жизнедея-

тельность социума и в конечном счете всего общества в целом; общественные идеалы как «модели должного» побуждают личность к активности [3].

Таким образом, при реализации проекта делается акцент на развитие у педагогов и менеджеров навыков самостоятельного управления самообразовательной практикой, развитие их самообразовательной компетентности и выполнение миссии учреждения образования в обществе, включающей ценностную для каждого члена коллектива составляющую. При этом система внешнего управления педагогическим самообразованием со стороны менеджеров образования сохраняется, но гуманитаризируется, утрачивая канонизированные формы, становится «гибкой». Горизонты деятельности менеджеров образования расширяются. Руководители как референтные лица активно включаются в методическую работу и самообразовательную практику, мотивируя тем самым членов коллектива на совместную интеллектуальную деятельность для достижения общих целей, организуют ансамблевое самообразование в учреждении образования. Тем самым оптимизируется процесс управления педагогическим самообразованием, отношения приобретают субъект-субъектный характер.

Среди гуманистических принципов управления самообразованием педагога в профессиональной деятельности при реализации инновационного проекта особое значение имеют следующие:

- *принцип уважения и доверия к человеку* (уважение человеческого достоинства, предоставление свободы выбора, взаимоуважение при сохранении высокой требовательности);

- *принцип целостного взгляда на человека* (рассмотрение каждого педагога в коллективе не только как работника, но и как личность со всем многообразием ее качеств и проявлений, духовным миром и стремлениями; приоритет построения человеческих, а не должностных отношений);

- *принцип сотрудничества* (полилоговая, «ансамблевая» форма организации педагогического самообразования, соучастное управление им, субъект-субъектное общение на основе учета индивидуальных качеств сотрудников; создание высокопродуктивной (творческой) атмосферы в методической работе);

– *принцип социальной справедливости* (равнозначность педагогов в коллективе, равномерность распределения между ними методической нагрузки, всеобщая доступность в проявлении профессиональных и других способностей, объективность поощрения за успехи и соответственное общественное признание; восприятие руководителем педагога как цели (отнюдь не как средства);

– *принцип индивидуального подхода в управлении* (учет менеджерами индивидуальных особенностей педагогов, уровня их профессионализма и самообразовательной компетентности, интересов, социального и жизненного опыта; выравнивание профессионального самообразовательного мастерства педагогов через постепенное повышение уровня самообразовательной компетентности у педагогов с потенциальным и продуктивным уровнями до высокопродуктивного (творческого);

– *принцип обогащения труда педагога* (поддержка профессиональной уверенности путем предоставления разнообразных возможностей реализации результатов педагогического самообразования в творческой, методической, инновационной областях педагогической деятельности);

– *принцип личного стимулирования* (поддержка руководством личной заинтересованности педагога в самообразовательной деятельности с помощью продуманной системы материального и морального стимулирования; создание достойных условий для труда и самообразования, атмосферы взаимной удовлетворенности);

– *принцип консенсуса* (обеспечение условий для достижения согласия и сотрудничества педагогов в условиях наличия у них различных мнений по единым вопросам на основе объективной оценки менеджером высказываемых точек зрения, четкой и логичной аргументации собственного взгляда, логического анализа ошибочных суждений);

– *принцип коллективного принятия решений* (демократизация управления педагогическим самообразованием, основанная на коллективном принятии существенных в жизнедеятельности учреждения образования решений, касающихся практически каждого работника, активном участии педагогов в подготовке таких решений, в том числе путем самообразования, предварительном доведении информации об основаниях принимаемых решений до всех членов коллектива);

– *принцип целевой гармонизации* (целеустремленность и целесообразность организации педагогического самообразования, приведение в гармоничное соответствие связанных с личными убеждениями целей самообразования педагогов и общих целей учреждения образования);

– *принцип горизонтальных связей* (целесообразное, подкрепленное долгосрочной программой, основанное на учете неформальных взаимоотношений установление связей между всеми педагогами коллектива по обмену информацией, опытом педагогического самообразования);

– *принцип автономизации управления* (создание в рамках деятельности методических формирований участков управления педагогическим самообразованием во главе с коллективно утвержденными, специально подготовленными высококвалифицированными педагогами-добровольцами; децентрализация контроля за качеством самообразовательной деятельности);

– *принцип постоянного обновления* (планомерный переход учреждения образования в режим развития на основе теоретической и практической подготовки педагогов и поддержки их личностного развития).

Представленные гуманистические принципы сформулированы на основе принципов управления, предложенных Ю. А. Конаржевским [1]. Они выступают в единой системе и являются комплексно взаимосвязанными, независимо от избираемых методов и приемов. Практика реализации инновационного проекта показала, что использование данных принципов в процессе внедрения модели оптимизации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования повышает эффективность формирования в процессе профессионального самообразования у членов педагогического коллектива мотивации, умений, навыков, компетенций, способностей к осуществлению умственных и практических действий по самостоятельному поиску решений актуальных педагогических проблем, выбору и оценке методов и приемов достижения поставленных целей самообразования, которые образуют результирующее интегральное качество – *самообразовательную компетентность педагога*. Преодоление менеджерами образования и педагогическими работниками потенциального (низкопродуктивного) уровня самообразовательной компетентности, достижение ее продуктивного и высокопродуктивного (творческого) уровней обеспечивает базу

для творческого и личностного развития личности субъекта самообразования и устойчивого развития учреждения образования.

Промежуточные результаты реализации инновационного проекта указывают на повышение уровня самообразовательной компетентности участников (суммарно 501 педагог). Соотношение уровней самообразовательной компетентности на начало и современный этап реализации проекта представлено на рисунке 2.

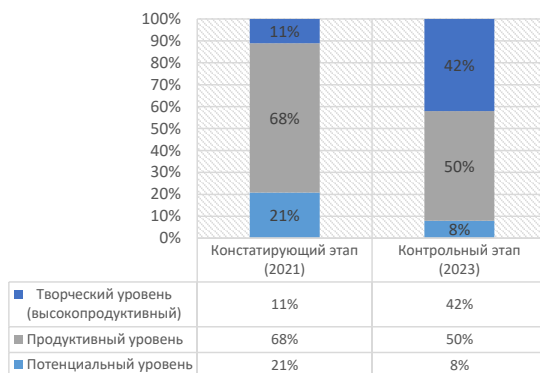


Рисунок 2. Соотношение уровней самообразовательной компетентности участников инновационного проекта

При оценке промежуточных результатов инновационной деятельности у членов педагогических коллективов инновационных площадок наблюдается положительная динамика повышения самообразовательной компетентности в отношении проявления ее творческого (высокопродуктивного) уровня по каждому из показателей потребностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, оценочного критериев.

Рефлексивные промежуточные итоги выполнения инновационного проекта иллюстрируют также положительную динамику в проявлении степени удовлетворенности педагогов результатами работы. Педагоги активно реализуют потребность в самообразовании, указывают на удовлетворенность своим трудом, улучшение результатов работы, что способствует устойчивому развитию учреждений образования. Удовлетворенность педагогов, участников инновационного проекта, в немалой мере связана с реализацией личностно

центрированной тактики и принципов гуманистического подхода в управлении самообразованием педагогов в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, стратегическим направлением трансформации менеджмента в сфере самообразования педагога в профессиональной деятельности выступает реализация гуманистических (лично-центрированных) технологий, что в период глобализации и цифровизации общества формирует «сигму безопасности», проявляющуюся в том числе в ориентации на соблюдение нравственных принципов, высоком уровне самосознания, способности к самообразованию, обладании современными профессиональными знаниями [4, с. 24].

Намечается, что деятельность педагогических коллективов по дальнейшему осуществлению инновационного проекта будет способствовать обобщению и распространению эффективного опыта по совершенствованию управляемой самообразовательной практики в профессиональной деятельности в лично-центрированном аспекте, то есть в направленности на развитие личности как самоценности, ее самообразовательной компетентности как важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагогического работника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Пед. поиск, 2000. – 224 с.
2. Лаврентьева, Н. Л. Организация самообразования педагогов в учреждении образования : метод. рекомендации в помощь менеджерам образования / Н. Л. Лаврентьева ; под ред. Г. И. Николаенко. – Минск : АПО, 2021. – 132 с.
3. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Современный социологический анализ. – М., 1996. – С. 5–12.
4. Соколова, С. Н. Аксиологический смысл безопасной экзистенции: сигма безопасности / С. Н. Соколова, А. А. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. Обществ. и гуманитар. наук. – 2017. – № 2. – С. 24–29.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

N. L. LAVRENTIEVA,
Methodologist

State Educational and Methodological Institution
«District Educational and Methodological Office in Shklov»,
Shklov, Belarus

PERSONAL-CENTERED ASPECT
OF IMPLEMENTING THE OPTIMIZATION MODEL
OF PEDAGOGICAL SELF-EDUCATION MANAGEMENT
IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary

The article presents the features of the implementation of the republican innovation project «Implementation of a model for optimizing the management of pedagogical self-education in an educational institution» related to the use of a humanistic approach.

Keywords: pedagogical self-education, humanistic approach, self-education management, self-educational competence.

УДК [377+378](476)“1917/2020”

А. В. МАКОВЧИК,

проректор по учебной работе,
кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

И. В. ШЕСТИТКО,

директор института повышения квалификации и переподготовки,
кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

Л. В. БЕССМЕРТНАЯ,

аспирант кафедры андрагогики

Институт повышения квалификации и переподготовки
учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

**ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БЕЛАРУСИ В 1917–2020 ГГ.**

В статье представлены этапы развития системы педагогического образования в 1917–2020 гг., критерии определения периодизации. Раскрыто содержание этапа институализации педагогического образования на территории Беларуси (1917–1941 гг.) и этапа создания системы подготовки педагогических кадров на уровнях среднего специального, высшего, послевузовского, дополнительного образования взрослых, повлиявших на развитие национальной системы педагогического образования в 1917–2020 гг. на примере дополнительного образования педагогических кадров.

Ключевые слова: педагогическая система, подготовка педагогических кадров, повышение квалификации, переподготовка, этапы, периодизация, критерии периодизации.

Для исследования развития национальной системы педагогического образования Беларуси в 1917–2020 гг. актуальным выступает изучение историографии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, внешних и внутренних факторов, повлиявших на развитие национальной системы педагогического образования на уровне дополнительного образования взрослых в этот период и в последующем изучении особенностей и тенденций совершенствования педагогического образования в Беларуси на уровне дополнительного образования взрослых, а также оценка динамики результатов деятельности учреждений дополнительного образования взрослых [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Одной из методологических проблем исследования развития системы педагогического образования в 1917–2020 гг. в Беларуси является решение вопроса периодизации. Понятно, что анализ основных этапов этого процесса, выделение тенденций, признаков, опыта, результатов важны как для приращения научного знания, так и для прогнозирования и эффективного развития системы педагогического образования в будущем. Актуальность рассмотрения данного вопроса определяется его значимостью для педагогической теории, которая требует осмысления и переосмысления с позиций современного функционирования системы, понимания современного состояния образования и перспективных направлений его развития с учетом достоинств и недостатков прошлого, постоянного обогащения новым историко-педагогическим знанием, для практической педагогической деятельности и для расширения педагогического кругозора. В настоящем исследовании периодизация используется как метод классификации имеющегося исторического материала и как инструмент выявления общих закономерностей, факторов и точек развития системы образования. Период или этап «можно условно подразделить на отдельные временные стадии, отражающие изменяющуюся специфику как условий, так и самого историко-педагогического процесса или явления» [7, с. 19].

При определении этапов развития системы педагогического образования в 1917–2020 гг. исследователи выделяли различные этапы, например:

– советский этап (1917–1991 гг.), который характеризовался возникновением, ростом количества и преобразованием педагоги-

ческих учебных заведений. В этот период была сформирована институционально оформленная система дополнительного профессионального образования педагогов;

– инновационный этап (1991–2000 гг.), который характеризовался внедрением мирового и общеевропейского опыта в систему подготовки педагогических кадров. В этот период разработаны и внедрены вариативные формы педагогического и дополнительного профессионального образования педагога [8].

При исследовании системы дополнительного (внешшкольного) образования детей выделялись дореволюционный (внешшкольное образование), советский (внешшкольное воспитание), современный (дополнительное образование детей). За основу брались цель, задачи, принципы, функции, направления работы, типы учреждений. Также выделялись при анализе этой системы этап – становление (с 1917 г. до начала 30-х гг.), этап – зрелость (с начала 30-х гг. до середины 80-х гг.), этап – трансформация (с середины 80-х гг. по настоящее время). Была определена и другая система периодизации: становление (1918–1939 гг.), развитие (1940–1960 гг.), расцвет (1961–1986 гг.), спад (1987–1992 гг.), стабилизация (1992 г. – по настоящее время).

Теоретический анализ результатов научных исследований, посвященных периодизации исторического процесса, позволил выявить следующие основания для определения критериев периодизации исторического процесса развития педагогического образования:

- тип мышления (О. Конт, К. Ясперс);
- способы коммуникации (М. Маклюэн);
- экологические трансформации (Й. Гудсблом);
- экономико-производственные факторы (Ф. Бродель, Л. С. Васильев, Л. Е. Гринин, К. Маркс, О. Шпенглер, Ф. Энгельс);
- системная детерминация идей морального воспитания (В. С. Болбас);
- степень влияния педагогического образования на социокультурное развитие региона (Н. И. Чуркина);
- события, повлекшие существенные качественные изменения содержания образования (Ю. М. Сверчков);
- влияние административно-территориальных изменений на систему образования;

- типы образовательных учреждений;
- программно-содержательная база процесса образования;
- методическое обеспечение дидактического процесса (А. К. Игибаева).

Основываясь на обозначенных теоретических положениях, содержательных и хронологических рамках предмета исследования, были определены следующие *критерии периодизации* исторического процесса развития педагогического образования на территории Беларуси в 1917–2020 гг.:

1) институционализация системы подготовки кадров (создание специализированных учреждений образования);

2) образовательные цели (потребности государства, общества, личности);

3) уровни получения образования (среднее специальное, высшее, послевузовское, дополнительное образование взрослых).

Таким образом, руководствуясь представленными выше теоретико-методологическими основаниями периодизации, определены следующие *этапы развития национальной системы педагогического образования Беларуси в 1917–2020 гг.*:

– *этап институализации педагогического образования на территории Беларуси (1917–1941 гг.)*;

– *этап создания системы подготовки педагогических кадров на уровнях среднего специального, высшего, послевузовского, дополнительного образования взрослых (1944–1991 гг.)*;

– *этап развития белорусской системы педагогического образования с учетом гармоничного сочетания потребностей государства, общества и личности (1991–2020 гг.)*.

Рассмотрим содержание двух первых этапов на примере дополнительного образования педагогических кадров (переподготовки).

Этап институализации педагогического образования на территории Беларуси (1917–1941 гг.).

До Великой Октябрьской социалистической революции не существовало государственной системы повышения квалификации и переподготовки учителей, поэтому ее создавали заново. Не было учебных планов и программ курсов, не хватало подготовленных лекторов, отсутствовала необходимая учебно-материальная база. В условиях разрухи и гражданской войны молодое рабоче-

крестьянское государство не могло выделить достаточное количество средств для проведения переподготовки, охватывающей всю массу учительства. Целевой компонент переподготовки учительства был достаточно четко определен декретами и постановлениями по вопросам народного образования, «Положением о единой трудовой школе», «Основными принципами единой трудовой школы». В соответствии с поставленными целями необходимо было определить конкретное содержание переподготовки, обеспечивающее их реализацию. Летом 1918 г. было организовано *более 100 краткосрочных курсов по переподготовке* учителей. К 1919 г. их число увеличилось до 200, а к лету 1920 г. – до 300. Было определено *три основных направления переподготовки*: политическое, педагогическое, общеобразовательное. В 1921 г. произошло объединение всех форм повышения квалификации и переподготовки в *систему коллективной педагогической работы*. Для руководства переподготовкой в 1921 г. при общем отделе Главсоцвоса НКП была создана *секция по вопросам переподготовки*, реорганизованная с мая 1922 г. в самостоятельный отдел подготовки педагогического персонала. В качестве *баз и центров* переподготовки использовали *педагогические учебные заведения*, Дома работников просвещения, опытно-показательные учреждения, педагогические музеи. Были выделены специалисты, ответственные за организацию и проведение всей работы по переподготовке педагогических кадров.

В этот период проведено изучение уровня квалификации учителей, были созданы *экспертные комиссии*, результаты работы которых показали, что почти четвертая часть учителей оказалась совершенно неподготовленной для работы в школе. В 1923 г. была проведена *массовая компания по переподготовке педагогических кадров*, организованы курсы и конференции по повышению квалификации и переподготовке. Особое внимание уделялось *переподготовке сельских работников просвещения*.

В 1923 г. были *впервые* даны примерные учебные планы и программы для курсов переподготовки. Учебный план состоял из двух циклов – политико-просветительского и педагогического – по 170 учебных часов каждый.

В этот период был создан *единый научно-методический центр по вопросам повышения квалификации и переподготовки*. В 1927 г.

было утверждено «Положение о Центральных курсах по повышению квалификации работников соцвоса». В 1928 г. Центральные курсы реорганизовались в *Институт повышения квалификации педагогов* (ИПКП).

В этот период одной из наиболее распространенных форм переподготовки педагогических кадров были *губернские и уездные курсы*, которые работали по учебным планам, составленным на основе рекомендаций ИПКП. В 1930–1931 гг. повсеместно организовывались специальные *политехнические курсы для городских и сельских учителей*. Для преодоления острой нехватки учителей открывались *краткосрочные педагогические курсы*, увеличивались выпуски из общеобразовательных школ с педагогическим уклоном.

Одной из особенностей развития системы повышения квалификации в первой половине 30-х гг. являлось ее «переплетение» с системой педагогического образования. Предполагалось, что к концу второй пятилетки все учителя, у которых не было соответствующего образования, закончат педагогические вузы или техникумы. Основной задачей курсов, проводимых местными отделами народного образования и ИПКП, являлось формирование общеобразовательных знаний в объеме семилетки и средней школы. Доля общеобразовательных предметов составляла 80–90 %. Одновременно курсы оказывали и методическую помощь. Основной упор делался на овладение *технологией педагогического труда и практическими умениями* (как подготовиться к уроку, организовать изучение того или иного раздела программы и т. д.). Учителя, успешно закончившие курсы, получали право сдавать экстерном экзамены в педагогические учебные заведения.

В этот период были созданы на базе республиканских ИПКПО *институты усовершенствования учителей* (ИУУ).

После воссоединения Западной Белоруссии с Советской Белоруссией с декабря 1939 г. по январь 1940 г. были проведены *трехнедельные курсы* переподготовки учителей, а летом 1940 г. они были проведены повторно. В программу курсов были включены основы марксизма-ленинизма, Конституция СССР, основы советской педагогики и белорусский язык.

На основе анализа архивных документов и материалов, литературных источников, относящихся к исследуемому этапу (1917–1941 гг.), можно сделать следующие выводы:

1) сформированы структурные и функциональные компоненты системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров советской школы;

2) определено содержание переподготовки педагогических кадров, приведено в соответствие с задачами социально-политического, экономического и культурного развития страны, с требованиями общества к единой трудовой школе;

3) образованы учреждения, ведущие работу с педагогическими кадрами, – ИПКП, дома работников просвещения, районные школы и др.

Этап создания системы подготовки педагогических кадров на уровнях среднего специального, высшего, послевузовского, дополнительного образования взрослых (1944–1991 гг.).

В этот период острая нужда в педагогических кадрах на протяжении всего 1944/45 учебного года удовлетворялась путем подготовки молодых учителей на *краткосрочных курсах*. Впервые принят пятилетний план восстановления и развития народного хозяйства СССР, расширена подготовка учительских кадров, в том числе и *повышение квалификации уже работавших учителей* [9, с. 93–94]. Произошло укрепление институтов усовершенствования учителей (далее – ИУУ) (1944 г.). Впервые определено, что *один раз в 5 лет* учителя должны были вызываться в ИУУ на *месячные курсы*, которые являлись частью *непрерывного процесса повышения квалификации*: завершение длительного периода самостоятельных занятий и отправная точка для дальнейшего самообразования. Для учителей со стажем более 15 лет самообразование выступало как единственная форма повышения квалификации [9, с. 96]. В 1947 г. введена единая система повышения квалификации учителей и руководящих работников народного образования (Народное образование: 1948) [10, с. 17–18]. Министерство просвещения предложило органам народного образования начать подготовку к проведению *очно-заочных курсов* учителей и руководителей школ [9, с. 96]. В 1948 г. коллегией Министерства просвещения БССР принята «Единая система повышения квалификации кадров народного образования Белорусской ССР». В этот период было введено понятие «*очно-заочное обучение*» педагогических кадров. *Формами* повышения квалификации в 40-х годах были: семинары директоров школ, заведующих, методистов детских садов и детских домов, учителей предметников, учи-

телей начальных классов, воспитателей, курсы по переподготовке учителей. В 1944 г. открылись Брестский, Могилевский и Гродненский областные институты усовершенствования. В 1949 г. повышение квалификации осуществлялось: путем *заочного обучения* педагогических работников (в действительности представляло собой не повышение квалификации, а «*доподготовку*» работающих без необходимого образования учителей); через систему *годовых* (для учителей) и *двухгодичных* (для руководящих кадров) *очно-заочных занятий и курсов*, организуемых, как правило, институтами усовершенствования учителей; через самостоятельную работу педагогических кадров на местах.

В этот период были разработаны новые учебные планы и программы курсов повышения квалификации по *изучению основ производства, проведению производственных экскурсий*. При проведении курсов серьезное внимание было обращено на *переподготовку учителей 5–10 классов*, а также преподавателей политехнического цикла; физики, химии, биологии, машиноведения, электротехники. На летние курсы в 1953 и 1954 гг. в первую очередь вызывались учителя, ведущие занятия по предметам политехнического цикла (физика, химия). Впервые были созданы *центры методической работы с учителями*. Ими стали методические объединения учителей по классам и предметам, педагогические кабинеты, ИУУ. Министерством просвещения БССР разработан на период перестройки школ *конкретный план по повышению квалификации учительских кадров*. [11, с. 431]. В конце 50-х гг. ставился вопрос не просто о повышении квалификации, а о *массовой переподготовке педагогических кадров* в новых условиях [8, с. 103]. В этот период реализовывались следующие *формы проведения курсов*: очно-заочные, двухэтапные курсы, летние месячные курсы, месячные курсы с отрывом от работы. В городах республики переподготовка учителей осуществляется на одногодичных курсах без отрыва от работы. Увеличилось число *факультетов повышения квалификации при пединститутах*.

В 60-е годы был завершен процесс формирования *единой общесоюзной системы повышения квалификации педагогических кадров* советской общеобразовательной школы.

В 70-е годы произошло активное развитие переподготовки педагогических кадров в современном понимании этого слова. Осо-

бленное внимание было уделено подготовке учителей начальной школы. Впервые Министерство образования БССР, отделы народного образования БССР, отделы народного образования вместе с пединститутами и педучилищами разработали *планы повышения квалификации кадров* народного образования на 1972–1975 гг. На первый план встал вопрос о повышении профессионального уровня учителей, которые после вывода 4-х классов из состава начальной школы начали работать в средних классах, имея, как правило, среднее педагогическое образование. Наиболее подходящая в этих условиях заочная форма повышения квалификации. Введена *новая форма повышения квалификации учителей* – участие в работе педагогического совета школы.

В начале 1980-х гг. введен курс повышения квалификации по информатике как «*компьютерный всеобуч*» педагогических кадров [12, с. 103].

Анализ документального материала позволил выявить основные *характеристики рассматриваемого периода*:

1) определение периодичности (один раз в 5 лет) непрерывного процесса повышения квалификации учителей через месячные курсы на базе ИУУ;

2) определение самообразования как единственной формы повышения квалификации учителей со стажем более 15 лет;

3) ведение единой системы повышения квалификации учителей и руководящих работников народного образования;

4) формами повышения квалификации были: очно-заочные, двухэтапные курсы, летние месячные курсы, месячные курсы с отрывом от работы, одногодичные курсы без отрыва от работы;

5) введение заочного обучения педагогических работников («доподготовки» работающих без необходимого образования учителей) через систему годичных (для учителей) и двухгодичных (для руководящих кадров) очно-заочных занятий и курсов;

6) разработка и внедрение новых учебных планов и программ курсов повышения квалификации по изучению основ производства, проведению производственных экскурсий;

7) введение переподготовки учителей 5–10 классов и преподавателей политехнического цикла;

8) возникновение и развитие факультетов повышения квалификации при пединститутах;

9) создание единой общесоюзной системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы;

10) разработка курсов по «компьютерному всеобучу»;

11) начало создания планов повышения квалификации кадров народного образования.

В следующей статье будет более подробно рассмотрен *этап развития белорусской системы педагогического образования с учетом гармоничного сочетания потребностей государства, общества и личности (1991–2020 гг.) на уровне повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров*, так как в этот период она получила большое развитие как в количественных, так и в качественных показателях. Требуют детального рассмотрения нормативные документы, регламентировавшие организацию повышения квалификации переподготовки, перечень специальностей переподготовки руководителей и специалистов, результаты типизации и стандартизации образовательных программ переподготовки.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь в рамках выполнения НИР «Национальная система педагогического образования в ретроспективе развития белорусской государственности (1917–2020 гг.)» (№ ГР20211210).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Makouchyk, A. Pedagogical system and methodology of its research in the historical retrospective [Electronic resource] / A. Makouchyk // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2019. – Vol. LXVII. – Mode of access: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.230>.
2. Шеститко, И. В. Дополнительное образование взрослых на поликультурной основе [Электронный ресурс] / И. В. Шеститко // Адаптация и выживание. – 2020. – № 4. – 25–32. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/47896>.
3. Шеститко, И. В. Формальное, неформальное и информальное образование: комплексный подход к профессиональному развитию педагога [Электронный ресурс] / И. В. Шеститко // Нар. асвета. – 2022. – № 4. – С. 56. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/55345>.

4. Шеститко, И. В. Нормативные правовые и организационные аспекты переподготовки педагогических кадров в Республике Беларусь с 1991 по 1999 годы [Электронный ресурс] / И. В. Шеститко, Л. В. Бессмертная // Весн. адукацыі. – 2022. – № 5. – С. 5–11. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/55617>.
5. Бессмертная, Л. В. Организация и управление системой переподготовки педагогических кадров в Республике Беларусь с 1917 по 1991 г. / Л. В. Бессмертная // Дополнительное образование взрослых: формальное, неформальное, информальное : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: И. В. Шеститко [и др.]. – Минск, 2021. – С. 22–26.
6. Бессмертная, Л. В. Организация и управление системой переподготовки педагогических кадров Республики Беларусь в 1991–2020 гг. : магист. дис. : 1-08 80 02 / Л. В. Бессмертная. – Минск, 2022. – 71 л.
7. Храпченков, Г. М. История школы и педагогической мысли Казахстана : учеб. пособие / Г. М. Храпченков, В. Г. Храпченков. – Алматы : Ун-т «Кайнар», 1998. – 168 с.
8. Алешина, С. А. Становление и развитие системы педагогического и дополнительного профессионального образования педагога в Оренбуржье в XVIII– конце XX века [Электронный ресурс] / С. А. Алешина // Современ. проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14515>. – Дата доступа: 04.12.2023.
9. Худоминский, П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминский. – М. : Педагогика, 1986. – 182 с.
10. Народное образование : основные постановления, приказы и инструкции / Мин-во просвещения РСФСР; Сост. А. М. Данев. – М. : Учпедгиз, 1948. – 478 с.
11. Педагогика : большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 719 с.
12. Тетерина, В. В. Педагогическое образование в Витебском регионе в рамках общесоюзной системы подготовки учительских кадров (1945–1991 гг.) / В. В. Тетерина, Н. А. Ракова // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2016. – № 4. – С. 99–104.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

A. V. MAKOUCHYK,

Vice-Rector for Academic Affairs, Ph.D in Pedagogics, Associate Professor
Education Institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

I. V. SHASTSITKA,

Director of the Institute for Advanced Training and Retraining,
Ph.D in Pedagogics, Associate Professor
Education Institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

L. V. BESSMERTNAYA,

Postgraduate Student of the Department
of Andragogy of the Institute for Advanced Training and Retraining
Education Institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

STAGES OF DEVELOPMENT OF THE NATIONAL PEDAGOGICAL SYSTEM IN BELARUS FROM 1917 TO 2020

Summary

The article presents the stages of development of the teacher education system in 1917–2020, the criteria for determining periodization. The content of the stage of institutionalization of teacher education on the territory of Belarus (1917–1941) and the stage of creating a system of training teachers at the levels of secondary specialized, higher, postgraduate, and additional adult education, which influenced the development of the national system of teacher education in 1917–2020, is revealed using the example of additional education of teaching staff.

Keywords: pedagogical system, training of teaching staff, advanced training, retraining, stages, periodization, periodization criteria.

УДК 371.38

А. И. МАКСИМОВА,

соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования»

г. Минск, Беларусь

ДЕТСКИЕ И МОЛОДЕЖНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

В данной статье раскрывается понятие «инициатива», уточняется его определение в структуре психолого-педагогического и философского знания. Отдельное внимание уделено видам и формам инициатив, выделяемых в современных психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: инициатива, детская инициатива, молодежная инициатива, деятельность, действия.

В современном обществе в комплексе требований к деятельности системы образования на первый план выходит потребность в формировании поколения экономически грамотных, конкурентоспособных людей, обладающих ключевыми компетенциями, способных самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Назревает необходимость не только формирования у учащихся системы определенных знаний, умений и навыков, но и создания условий для самостоятельного применения этих знаний при решении различных проблем, стимулирование самостоятельности и предприимчивости через реализацию детских и молодежных инициатив.

Расширение сфер проявления детских и молодежных инициатив в системе деятельности учреждения образования зависит от комплекса ресурсов, обеспечивающих учащимся полную гамму инструментов для реализации инициатив и развития осознанной активности и лидерских качеств.

Понятие «инициатива» является предметом исследования в философии, социологии, психологии, педагогики и ряде других наук.

В общем, понимание «*инициатива*» (от лат. *initiate* – начинать) – *внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящая роль в каких-нибудь действиях* [10].

Одним из первых понятие «инициативы» упоминается в работах английского философа-материалиста XVII в. Д. Локка, который отмечал, что для успеха «джентльмену» необходимо уметь проявлять «собственную инициативу». Философ исследовал мотивы проявления инициативы, главным из них определил личную заинтересованность [4].

С. И. Гессен отмечал, что инициатива предъявляет обществу возможности, которые проявляются у человека в процессе ее реализации, позволяет оценить потенциальные ресурсы, готовность включения в многообразные социальные связи и отношения, способность к самостоятельным активным действиям.

В исследованиях чешского мыслителя-гуманиста Я. А. Коменского определены признаки понятия «инициатива». Он полагал, что «достигнуть всестороннего познания вещей, овладения ими и использования их можно не иначе, как только через посредство нового...» [4].

В психолого-педагогических исследованиях понятие «инициатива» имеет вариативные трактовки (табл. 1).

Таблица 1. Сущность понятия «инициатива» в интерпретации авторов научных исследований

Сущность понятия «инициатива»	Авторы научных исследований
<i>Форма активности, которая является причиной начала и развертывания деятельности [17]</i>	Е. А. Погонина
<i>Форма самовыражения личности, проявление встречной активности по отношению к другим людям [1]</i>	К. А. Абульханова-Славская
<i>Средство преодоления шаблонности и свойство, которое можно формировать и развивать [2]</i>	В. В. Алексеева
<i>Сложное интегральное образование личности, определяющее меру активности человека в деятельности [15]</i>	Е. Л. Федотова
<i>Самостоятельное проявление человеком активности в общении или в совместной деятельности с людьми [6]</i>	С. Б. Давлетчина
<i>Компонент творческой системы обучения, через который осуществляется влияние на цели и содержание обучения (деятельности) [14]</i>	Н. С. Степашов
<i>1. Почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость 2. Руководящая роль в каких-либо действиях [10]</i>	Л. П. Крысин
<i>Выражается в добровольной деятельности (на благо общества, в личных интересах), в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения (обычаям, нравам, традициям) [12]</i>	Е. С. Рапацевич

Окончание табл. 1

Сущность понятия «инициатива»	Авторы научных исследований
Связана с возрастом игры и отражает активный интерес к работе других, исследование всего нового, а также внутреннее чувство собственной способности предпринимать активные действия [16]	Л. Хьелл, Д. Зиглер
Показатель и основная форма реализации активности индивида, творческого коллектива, организаторская способность, выражающаяся в форме почина, побуждения, предприимчивости (способности к самостоятельным активным действиям) [13]	В. П. Старжинский

Обобщение представленных в таблице 1 определений показывает, что инициатива трактуется как *форма активности, форма самовыражения встречной активности* по отношению к другим людям, *определяющие действия* человека в *деятельности* с людьми. В приведенных в таблице определениях заложено понятие *инициативных действий в деятельности* как смыслообразующих, определяющих сущность и содержание инициативы.

Основываясь на вышеизложенных определениях, мы под *инициативой* понимаем *добровольную, самостоятельную, активную деятельность, имеющую социальную востребованность, ориентированность на решение актуальных проблем и основанную на личной заинтересованности ее субъектов*.

В авторском определении заложены понятия «*решение*» и «*деятельность*», которые раскрывают сущность инициативы. Понятие «*решение*» будем трактовать как *процесс и результат выбора цели и способа действий*, который предполагает временной интервал, в течение которого решение разрабатывается, принимается и реализуется. Под понятием «*действие*» понимаем *единицу деятельности, осуществляемую субъектом деятельности произвольно*, как любое мотивированное поведение. В свою очередь понятие «*деятельность*» рассматривается как *процесс активного взаимодействия субъекта с объектом*, в результате которого субъект удовлетворяет определенные потребности по достижению цели.

В процессе жизнедеятельности человека постоянно происходит цикл процессов от возникновения какой-либо потребности до ее удовлетворения.

Важным этапом *эволюции инициативы* в изменении социальных отношений является *осознание необходимости удовлетворения личной потребности*. На этом этапе автор инициативы начинает осознавать суть идеи, выбирая для себя стратегию ее реализации: персональные действия, групповые действия (создание группы), примыкание к существующим группам, решающим сходные проблемы, и т. д.

Траектория развития инициативы на этом этапе сильно разветвляется. Однако классический вариант развития инициативы (если она не погибает на предыдущих этапах, что также возможно, особенно, если вовремя не был оказан тот или иной вид поддержки: например, та же образовательная поддержка высказываемым идеям и их авторам) подразумевает *групповую работу*. В данном случае срабатывает вполне естественное соображение, что «вместе проблему решить легче».

Необходимым этапом после формирования группы становится *институционализация инициативы*, которая выступает особым объектом нормативно-правовой поддержки. С точки зрения законодательства, группа из трех человек, решающая общие проблемы, может быть воспринята окружающими как общественное объединение, то есть составная часть социального института. Однако группа, удовлетворяя совместно ту или иную потребность, может и не пытаться осознать себя долговременной командой. Им вполне может быть достаточно спонтанных партнерских отношений, в которых нет необходимости в выявлении лидера и наделении его полномочиями и ответственностью, нет потребности в четком распределении функционала и т. д. [5].

Следующим этапом развития инициативы является *поиск подходящего инструментария* для осуществления ее поддержки. Под инструментарием поддержки инициативы понимаем набор специальных механизмов по поиску и привлечению ресурсов, методик, алгоритмов, технологий, позволяющих удовлетворить потребность в изменении тех или иных социальных отношений. На этом этапе, как правило, наиболее остро участниками инициативной группы востребованы инструментарии для научно-методической, образовательной, психологической, инженерно-конструкторской, знаниевой, педагогической и других видов поддержки.

Последний этап в реализации инициативы – *оценка степени желаемого изменения в системе социальных отношений индивидуума или группы* – является первым этапом для нового витка эволюции инициативы, и алгоритм повторяется вновь.

Рассмотрим понятие инициативы с позиции деятельностного подхода, подразумевающего особую преобразовательную активность человека.

Деятельностный подход детерминирует организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности [11].

С позиции *деятельностного подхода* инициативу можно рассматривать как побуждение к деятельности, как механизм, который обеспечивает непосредственное включение детей и молодежи в деятельность. В ходе деятельности они самостоятельно приобретают опыт формулировки проблемы, постановки цели, решения задач, планирования и контроля действий, а также оценки результата и, главное, умение нести за него ответственность, при этом становятся субъектами собственного развития.

В процессе реализации инициативы авторы получают новые знания о ходе выполнения задания, действия. Приобретается умение сопоставлять результаты деятельности. Оно проявляется в установлении и регулировании адекватных требований к совершаемым действиям, планировании, самооценке. Организованная деятельность во время реализации инициативы развивает самостоятельность, готовность к трудностям и их преодолению, настойчивость. Инициативы поддерживаются внутренними и внешними мотивами к деятельности, которые могут рассматриваться как желание что-нибудь сделать и при этом получить положительную оценку взрослых (личные мотивы), самоутвердиться, принести пользу другим или сделать что-то с другими (общественные мотивы).

Инициатива, с позиции *культурологического подхода*, объединяет ценности и установки с передовыми традициями и обеспечивает развитие современной культурной личности. Культура

личности определяется компонентами мировоззрения человека: ценностями, идеалами, жизненными принципами. В свою очередь, мировоззрение предопределяет направленность личности через жизненную позицию человека и ориентацию его деятельности при реализации инициативы.

Инициатива выступает как ресурс становления компонентов мировоззрения. Содержание деятельности человека зависит от того, что человек наделяет положительной значимостью (ценности), как понимает цели личностного и общественного развития (идеалы), как в деятельности подтверждает свою приверженность ценностям и идеалам (ценностные ориентации), какой системы норм поведения придерживается в своей жизни (жизненные принципы). В ходе деятельности при проявлении и реализации инициативы человек преобразует собственный мир, который для него приобретает свою универсальную значимость через символические формы культуры. Каждому поколению достаются общезначимые образцы культуры в готовом виде, поэтому развитие творческих способностей человека в процессе проявления инициативы представляет целенаправленную работу со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивной сферой. Инициатива с позиции культурологического подхода обеспечивает процессы, в результате которых культура творит человека, в то же время человек посредством культуры творит, изменяет самого себя, создавая новые смыслы для расширения своего культурного пространства.

Л. М. Андреева, анализируя понятия «молодежная инициатива», в исследованиях отмечает, что молодежная инициатива представляет собой добровольную деятельность в интересах общества и отдельной личности, характеризующуюся творческим отношением к любому общественно полезному, производительному, умственному (интеллектуальному) труду, к сложившимся или принятым в обществе нормам поведения [3].

А. Ш. Ибатулин, в свою очередь, рассматривает молодежную инициативу как развивающуюся в коллективе способность личности к самостоятельным, целенаправленным, активным социально значимым действиям в процессе социокультурной деятельности [8].

З. М. Алиева определяет, что детская инициатива – фактор, позволяющий максимально раскрыть и стимулировать активные усилия ребенка в обучении.

В авторском понимании детские и молодежные инициативы будем рассматривать как деятельность в самоорганизованных группах или проектную деятельность молодых людей, которые стремятся отстаивать свои собственные интересы, потребности или проблемы или совместно создавать продукт деятельности в различных направлениях, таких как досуг, культура, спорт, окружающая среда или социальные вопросы.

Молодежные и детские инициативы являются выражением участия, самоопределения и развития детей и молодежи в жизни общества.

В научных исследованиях изучается и проблема классификации инициатив.

Классификация видов инициативы в исследованиях М. С. Говорова приводится по следующим основаниям: направленности; общественной значимости; роду проявления; степени самостоятельности; длительности психологической деятельности, подготавливающей проявление инициативы; степени творчества; степени развития инициативы как черты личности; мотивации; богатству внутреннего содержания; продуманности инициативных действий; широте; устойчивости [17].

Н. С. Степашов подразделяет инициативы: по характеру и масштабам вносимых инициативных изменений; по субъекту (т. е. носителю инициативы); по видам деятельности в обучении; по изменению элементов системы обучения и связей между ними; по характеру [17].

П. М. Ершов исследовал инициативы с позиции деления их на два типа: оборонительную и наступательную [7; 17].

Анализ и обобщение вышеизложенных и ряда других подходов к классификации инициатив позволил нам предложить авторское видение их многопараметрической классификации (табл. 2).

Таблица 2. Многопараметрическая классификация инициатив

Виды инициатив		
<i>по критериям деятельности</i>		
<i>по субъекту деятельности</i>	личностные	коллективные
<i>по объекту деятельности</i>	материальные	культурные (ценностные)
<i>по характеру деятельности</i>	творческие	репродуктивные
<i>по моральным нормам</i>	моральные	аморальные
<i>по правовым нормам</i>	законные	незаконные
<i>по общественному прогрессу</i>	прогрессивные	реакционные
<i>по сферам общественной жизни</i>	экономические социальные политические технические	духовные управленческие организационные
<i>по результату деятельности</i>	социально-преобразовательные	материально-производственные
<i>по направленности деятельности</i>	прогрессивные	регрессивные
<i>по видам деятельности</i>	трудовые творческие интеллектуальные учебные коммуникативные игровые познавательные физические спортивные	ценностно ориентированные профессиональные государственные частные общественные экологические здоровьесберегающие исследовательские двигательные
<i>по продолжительности деятельности</i>	краткосрочные среднесрочные	долгосрочные
<i>по мотивации к деятельности</i>	экстринсивные (внешние) интринсивные (внутренние)	отрицательные положительные
<i>по мотивам деятельности</i>	устойчивые	неустойчивые
<i>по действиям</i>		
<i>по критериям действий</i>	инстинктивные волевые	импульсивные
<i>по критериям нововведений</i>		
<i>по потенциалу нововведений</i>	модификационные комбинаторные радикальные	инновационные изобретательные экспериментальные

Окончание табл. 2

Виды инициатив		
<i>по масштабу (охвату) нововведений</i>	локальные региональные внутренние	республиканские национальные международные
<i>по направлениям нововведений</i>	системные постепенные	стратегические радикальные
<i>по инициации</i>		
<i>по степени инициации</i>	инициирование «сверху»	инициирование «снизу»
<i>по предметно-содержательной области</i>		
<i>по признакам предметно-содержательной области</i>	моноинициативы	междисциплинарные

Таким образом, анализ понятия «инициатива» позволяет рассматривать инициативу в двух значениях: как почин, первый шаг в действиях; как самостоятельное проявление человеком целенаправленной активности. Важнейшим условием, позволяющим человеку проявлять инициативу, оказывается не только умение самостоятельно поставить цель своего действия, но и практическое овладение средствами к достижению поставленной цели. В связи с этим для воспитания инициативности необходимо создавать условия, требующие от учащихся самостоятельного поиска путей решения проблемы, постановки цели и выполнения действий, которые приведут к ее достижению. Ситуации, при которых цель ставится молодым человеком, а действия по ее реализации выполняются другими людьми, подавляют способность к проявлению инициативы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Алексеева, В. В. Психологические особенности инициативности старших школьников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. В. Алексеева ; Рос. ун-т. дружбы народов. – М., 2011. – 22 с.

3. Андреева, Л. М. Социально-педагогические условия поддержки молодежных инициатив в регионе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Андреева ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2007. – 22 с.
4. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т. С. Борисова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та – 2011. – Вып. 1 (103). – С. 131–135.
5. Бочаров, О. Е. Поддержка молодежных инициатив как фактор формирования гражданской позиции студентов [Электронный ресурс] / О. Е. Бочаров. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhka-molodezhnyh-initsiativ-kak-faktor-formirovaniya-grazhdanskoj-pozitsii-studentov/viewer>. – Дата доступа: 21.11.2023.
6. Давлетчина, С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. – 100 с.
7. Ершова, П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта. 1998. – 366 с.
8. Ибатулин, А. Ш. Формирование молодежных инициатив в социокультурной деятельности студенческого педагогического отряда : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Ш. Ибатулин ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2008. – 22 с.
9. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
10. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М : Эксмо, 2009. – 944 с. – (Библиотека словарей).
11. Кузнецов, Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики [Электронный ресурс] / Ю. Ф. Кузнецов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-ucheniyu-i-osnovnye-kategorii-pedagogiki/viewer>. – Дата доступа: 20.11.2023.
12. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
13. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол. Н. П. Баранова [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1. – 2015. – 735 с.
14. Степашов, Н. С. Творческая инициатива в системе обучения / Н. С. Степашов. – М. : О-во «Знание» РСФСР, 1990. – 41 с.

15. Федотова, Е. Л. Самовоспитание инициативности подростков в учебном сообществе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Л. Федотова ; Хабаров. гос. пед. ин-т. – Хабаровск, 1993. – 20 с.
16. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер. – 2003. – 608 с.
17. Шанц, Е. А. Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Шанц // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф., Уфа, июль 2012 г., – Уфа, 2012. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2570/>. – Дата доступа: 19.11.2023.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

A. I. MAKSIMOVA,

Applicant for the Department of Pedagogy and Management of Education

State Education Institution

«Academy of Postgraduate Education»,

Minsk, Belarus

CHILDREN AND YOUTH'S INITIATIVES: ANALYSIS OF THE NOTION

Summary

This article reveals such a concept as «initiative», clarifies its definition in the structure of psychological, pedagogical and philosophical knowledge, and also reveals its conceptual independence. Attention is paid to the types and forms of the initiatives identified in modern psychological and pedagogical research.

Keywords: initiative, children's initiative, youth's initiative, activity, actions.

УДК. 316.6

Л. В. МАРИЩУК,

профессор кафедры психологии и конфликтологии,
доктор психологических наук, профессор

Минский филиал
Российского государственного социального университета,
г. Минск, Беларусь

О. В. ВОРОВКО,

психолог, магистр психологии

Торговое коммунальное унитарное предприятие
«Универмаг Беларусь»,
г. Минск, Беларусь

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ, ПРИВОДЯЩИЕ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ

В статье рассматриваются профессиональные факторы, особенности профессиональной деятельности работников торговли, способствующие возникновению эмоционального выгорания и требующие от работников умения управлять эмоциональным напряжением делового общения.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, работник торговли, продавец, эмоциональное выгорание.

Профессиональная деятельность занимает в жизни человека одно из ведущих мест, наряду с семейной жизнью, образованием, общественной жизнью, увлечениями. Это основная форма активности субъекта, и именно ей человек посвящает значительную, сознательную часть своей жизни. Благодаря профессиональной деятельности, он может удовлетворить большинство своих потребностей, утвердить себя как личность, раскрыв свои способности, и достигнуть определенного социального статуса.

Профессиональная деятельность – социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, навыков и умений, профессионально обусловленных качеств личности [1, с. 14]. Профессиональная деятельность – это, прежде всего, деятельность трудовая.

В профессиональной деятельности, являющейся основой развития личности, формируются профессиональные ценности человека и индивидуальный стиль его деятельности. В ней личность обогащается, самоутверждается, самореализуется и самовыражается, что происходит, когда в профессиональной деятельности созданы для этого все условия: если трудовая деятельность интеллектуально и эмоционально насыщена, если человек идентифицирует себя с профессиональным сообществом. В противном случае личность деформируется – формируются социально и профессионально нежелательные качества, черты характера [1, с. 28].

Выделяется *пять типов профессий* [2, с. 262]. Работники торговли – это совокупность профессий (от грузчика, кладовщика, продавца до директора предприятия), которые включены в следующие типы.

К типу *«человек – техника и неживая природа»* из испытуемых, принявших участие в исследовании, относятся: инженер, технолог, электрик, электромонтер. В торговле эти люди отвечают за коммунальное обслуживание предприятия: поддерживают в рабочем состоянии помещение, технические средства связи, рабочий транспорт, оборудование, кассовые аппараты. К этой группе относится и технолог пищеблока, занимающийся разработкой рецептов новых блюд.

К типу *«человек – знаковая система»* относятся: программист (разрабатывает программы по назначению для каждой службы предприятия), делопроизводитель (создает и перерабатывает тексты и документы), экономист и бухгалтер (их работа связана с расчетами, переработкой больших объемов информации, выраженной в цифрах, они планируют деятельность предприятия для достижения наивысших результатов) [3, с. 415–416].

Художник, дизайнер, специалист по культурно-массовой работе, работающие на предприятиях, относятся к типу *«человек – художественный образ»*. Термин «творчество» (креативность) употребляется [2, с. 322–323] по отношению к представителям профессий этого типа. Особенности творчества их профессий в том, что они способны к созданию чего-то неповторимого, нестандартного.

К типу *«человек – человек»* относятся: продавец, парикмахер, фельдшер. Успешность профессиональной деятельности субъекта в профессиях типа «человек – человек» – это феномен, интегрирующий количественные и качественные показатели сработанности,

удовлетворенности трудом, взаимоотношениями с клиентами, партнерами, коллегами [3, с. 307].

В торговых предприятиях существует ряд других профессий, не относимых к одному из выделенных типов, в разной мере характеризующихся признаками разных типов (товаровед, администратор, юрист, диктор и другие).

Выгорание развивается у лиц, чьи профессии предполагают постоянное общение с людьми, и в основном это касается представителей профессий социоэкономического типа («человек – человек») [4]. Эмоциональное напряжение постепенно приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности, поэтому синдром эмоционального выгорания рассматривается как выгорание профессиональное, что определяет изучение феномена в аспекте профессиональной деятельности [5, с. 30] как профессиональной деформации личности, возникающей под воздействием внешних и внутренних факторов [6, с. 140], превышающих адаптационные ресурсы человека по преодолению стрессогенной ситуации [5, с. 31].

Выделяются результативный (количество компонентов выгорания составляет от двух до четырех: одно-, двух-, трех- и четырехфакторные модели) и процессуальный (процессуально-стадийный) подходы к изучению выгорания.

Согласно *однофакторной модели* [7], главной причиной выгорания является истощение, вызванное длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях, следствием чего являются проявления дисгармонии, переживаний и поведения. *Двухфакторная модель* включает эмоциональное истощение (аффективный компонент) и деперсонализацию (установочный компонент) [8]. *Трехфакторная модель* представляет собой три группы переживаний (эмоциональное истощение как ощущение эмоционального перенапряжения, усталости, истощенности эмоциональных ресурсов; деперсонализация, проявляющаяся в бездушном отношении к партнеру; редукция личных достижений, заключающаяся в негативном самовосприятии в профессиональном плане [4]. *Четырехфакторная модель* включает компоненты трехфакторной модели: эмоциональное истощение, деперсонализацию, редуцированные персональные достижения, в качестве четвертого – разделение одного из его элементов на два отдельных фактора или сочетание двух

из трех приведенных компонентов. Например, деперсонализацию, связанную с работой (отрицательным отношением к профессиональной деятельности) и с реципиентами (отрицательным отношением к ним) [9].

В *процессуальной модели выгорания* прослеживается динамика его развития. По мере возрастания эмоционального истощения возникают негативные установки по отношению не только к субъектам профессиональной деятельности, но и к собственным профессиональным достижениям. Создание работниками эмоциональной дистанции в отношениях с реципиентами выступает способом преодоления истощения [10; 11; 12; 13].

Методика В. В. Бойко [6, с. 153–160] предлагает подробную картину синдрома эмоционального выгорания как динамического процесса, возникающего поэтапно в соответствии с механизмом развития стресса (с позиций общего адаптационного синдрома), включая три его фазы (тревога, резистентность, истощение) [14]. Уровень эмоционального выгорания оценивается [6, с. 153–160] по 12 шкалам, сгруппированным в соответствии с тремя фазами стресса.

Самой распространенной и многочисленной профессией в торговле является профессия продавца. В проведенном исследовании участвовало 1000 человек, из них 661 – люди, работающие в торговом зале и непосредственно контактирующие с покупателями (580 – продавцы и 81 – заведующие секциями и их заместители).

Профессиональная деятельность работника торговли заключается в создании взаимоотношений с людьми, результатом которых является совершение покупки. Профессиональная деятельность может выступать не столько причиной, сколько поводом для возникновения эмоционального выгорания работников. Истинные источники стресса, способствующие возникновению этого феномена, скрыты в установках, потребностях, мотивах и целях человека. Выгорание работников торговли сказывается на эффективности работы предприятия, отражаясь в потере прибыли и текучести кадров.

Специфика профессиональной деятельности работников торговли заключается в высокой эмоциональной насыщенности и сложности межличностного общения, что способствует возникновению эмоционального выгорания и требует от работников умения управлять эмоциональным напряжением делового общения. Особенно

стью общения продавца и покупателя является их *неравноправное положение при низком уровне значимости*. Из-за кратковременности и случайности большинства встреч, происходящих в магазине, формальные отношения преобладают над межличностными. Продавцы и покупатели обезличены, поэтому общение в сфере торговли протекает при низком уровне взаимной значимости участников. С одной стороны, обезличенность в условиях массового общения помогает продавцу сохранять собственный внутренний мир, «экономить» эмоции, прибегая к ним для тех случаев, когда они действительно необходимы. С другой – отсутствие заботы о производимом впечатлении приводит к невнимательности, бестактности, невыдержанности, грубости. *Психологически трудный контингент* (грубые и капризные клиенты), от которого часто приходится терпеть несправедливое отношение в процессе обслуживания, продавцам встречается почти ежедневно, это еще одна отличительная особенность этой профессии. Если покупатель может высказать продавцу все, что ему не нравится, и даже больше, то последний на рабочем месте не может себе этого позволить, так как он понимает, что его за неэтичное, непрофессиональное поведение ждет наказание в виде лишения премии, выговора, вплоть до увольнения. Грубый продавец в столкновении с грубым покупателем беззащитен, и это с самого начала знают оба. Борьба за «равноправие» нередко служит источником конфликтов и мешает работникам выполнять свои обязанности, что часто отражается в книге жалоб и предложений, являющейся для покупателей инструментом, с помощью которого они манипулируют продавцами. Как жалобы, так и благодарности, отраженные в книге, несут в себе отпечаток эмоционального состояния писавшего их субъекта, что ставит под сомнение их достоверность. Администрация предприятия придает особое значение этим записям, считая, что они несут информацию об истинном положении дел. У работников само упоминание об этой книге вызывает бурную реакцию, не говоря о самом факте записи в ней. Покупатели, зная об этом, прибегают к угрозам жалобой порою совершенно безосновательно, чтобы добиться от продавца желаемого [15, с. 13]. Продавцу по этой причине приходится идти на уступки и выполнять требования клиента, иногда в ущерб себе. «Покупатель всегда прав» – известный принцип, которым активно пользуются по-

купатели. В отношении их не только устанавливается «презумпция невиновности», но и не допускается даже попытки критического анализа их поведения. Для работников торговли, склонных в случае конфликта либо преуменьшать свою вину, либо вовсе ее не видеть, этот принцип превратился в парадоксальное средство самозащиты, избавляющее их от необходимости анализировать свои поступки, искать ошибки, а любые наказания они считают проявлением узаконенной несправедливости [15, с. 21]. Сталкиваясь с «покупательской неблагодарностью» и не понимая ее причин, многие продавцы испытывают чувство обиды, моральной неудовлетворенности. Состояние эмоциональной напряженности у продавца возникает во время большого наплыва покупателей; обслуживания посетителя, находящегося в плохом настроении или предъявляющего претензии (об отсутствии необходимого или дефицитного товара, или приобретенное изделие оказалось бракованным, или покупатель ошибся в подсчетах и решил, что его «обсчитали»). Очень часто, для того чтобы избежать конфликта, продавцу приходится брать ошибки покупателя на себя. Это является еще одной особенностью их профессионального общения – продавец должен быть всегда готов к услугам, к выполнению любых просьб и «капризов» покупателей, вплоть до безоговорочного *принятия ошибок покупателя на себя*, так как люди охотнее прощают чужие ошибки, чем признают свои.

Помимо общения, ряд авторов выделяет следующие факторы, приводящие к эмоциональному выгоранию:

– *доминирование эмоционального начала*. Так как в торговле в основном работают представители женского пола, то в коллективе быстро вспыхивают и легко разгораются страсти, распространяются сплетни, слухи, приводящие к межличностным конфликтам;

– *работа с ценностями (товарами и деньгами)*. Работа с материальной ответственностью требует от членов коллектива особого взаимного доверия. Пока существует доверие – коллектив устойчив и сработан, фактор материальной ответственности не привлекает к себе внимания работников, к нему привыкших. Однако эта привычка таит определенную опасность: постепенно официальные отношения между доверяющими друг другу людьми вырастают до уровня приятельских, личных. К примеру: товары или деньги передаются из рук в руки без предусмотренной правилами тщательной

проверки. Подобное смещение официальных и личных отношений в случае недостачи при переучете и инвентаризации осложняет выявление истинных причин и характера ущерба. Излишняя доверчивость оборачивается общей взаимной настороженностью и подозрительностью, перерастающей в неприязнь;

– *недостачи при переучетах* оборачиваются для продавца выплатой недостающих средств из собственной заработной платы. Часто продавцы склонны обвинять друг друга в выявленной недостаче, что способствует возникновению конфликтов в коллективе. Невысокая заработная плата, выплата штрафов и выявленных недостач из собственной заработной платы также являются источником стресса;

– *зависимость заработной платы* от количества продаж у одних работников и отсутствие такой возможности заработать у других создает чувство несправедливости и социального неравенства;

– *низкие общественный престиж профессии и уровень образования*. Причины первого – укоренившееся издавна предубеждение против профессий, связанных с обслуживанием людей, и физические трудности, возникающие в работе продавца. Второго – профессионально-техническое и среднее специальное образование (за исключением заведующих секциями) являются препятствием к карьерному росту. Кругозор, сфера увлечений и уровень образованности таких работников невысоки, они не стремятся его повысить, не понимая значения образованности, поэтому «выгорают» быстрее занятых самообразованием, развитием себя;

– *сложившиеся стереотипы* – представления о нечестности как качестве личности торговых работников (все они – «жулики») и проявление неуважения к работникам магазинов со стороны отдельных покупателей;

– *недостаточность внешних контактов и монотонность труда работников невысокой квалификации*. Характерной чертой их работы является однообразие выполняемых трудовых операций: наклеивание этикеток (маркировка товара), бесконечная приемка, проверка, складирование, отгрузка и выдача товара – является причиной быстрой утомляемости и потерей интереса к труду. Введение инноваций в эту работу практически невозможно. К этой категории относятся: кладовщики, грузчики. Труд продавца лишен монотон-

ности и однообразия, так как предполагает постоянное общение с людьми и требует от работников выдержки, доброжелательности и терпения [2, с. 474–476];

– *узкопрофессиональное общение внутри отдельных групп специалистов* (экономисты, бухгалтеры), работа которых требует постоянного внимания, точности в расчетах, уверенности в себе и самое важное – ответственности, так как от них зависит результат экономической деятельности и оценка ее успешности [3, с. 415–416]. Их деятельность в большинстве случаев однообразна и монотонна, профессиональное общение ограничивается узким кругом специалистов.

Как отметил П. К. Энгельмейер, «лишь та деятельность окончательно лишена всякого творчества, где надо лишь регистрировать, отмечать входящие и исходящие бумаги» [16, с. 41].

Труд работников торговли осуществляется в условиях воздействия неблагоприятных производственных факторов различной природы, часть которых перечислена выше, приводящих к эмоциональному выгоранию.

Работники любой профессии, правильно организующие свой досуг и рационально использующие свободное время, более удовлетворены своей работой и менее подвержены эмоциональному выгоранию, чему способствует «отключение» от профессиональной деятельности во внерабочее время, выражаемое в виде хобби, занятий спортом и других видов деятельности. Развитие творческого потенциала, самовыражение в творчестве помогают противостоять психологическому стрессу, увеличивают удовлетворенность качеством жизни и противодействуют эмоциональному выгоранию. Высокий творческий потенциал отрицательно коррелирует с эмоциональным выгоранием [5, с. 103–106]. Результаты проведенного исследования доказали, что из 1000 работников торговли, из которых 747 не самовыражаются в творчестве и 253 самовыражаются в нем, менее поверженными эмоциональному выгоранию и более успешными оказались последние, т. е. самовыражающиеся в нем. Согласно экспертной оценке, из 253 человек, самовыражающихся в творчестве, 197 работников оказались успешными (это 78 %). Из 747 человек, не самовыражающихся в творчестве, успешными являются всего 212 человек (это только лишь 28 %).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. – Феникс, 1996. – 512 с.
3. Толочек, В. А. Современная психология труда : Учебное пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с.
4. Maslach, C. The Maslach Burnout Inventory / C. Maslach, S. E. Jackson. – Palo Alto : Consulting Psychologists Press. – 1986. – 266 p.
5. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченков. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
6. Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2008. – 416 с.
7. Pines, A. M. Career Burnout: Causes and Cures / A. M. Pines, E. Aronson – N. Y. : Free Press, 1988. – 257 p.
8. Dierendonck, D. V. Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory / D. V. Dierendonck, W. B. Schaufeli, H. J. Sixma // Journal of social and clinical psychology. – 1994. – Vol. 13, № 1. – P. 86–100.
9. Enzmann, D. Dimensionality and validity of the Burnout Measure / D. Enzmann, W. B. Schaufeli, P. Janssen, A. Rozeman // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 1998. – Vol. 71, № 4. – P. 331–351.
10. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
11. Perlman, B. Burnout: Summary and Future and Research / B. Perlman, E. A. Hartman // Human relations. – 1982. – Vol. 35, № 4. – P. 283–305.
12. Burisch, M. Das Burnout – Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung / M. Burisch. – Springer, 2014. – 302 p.
13. Shirom, A. Burnout in work organizations / A. Shirom, C. L. Cooper, I. Robertston // International Review of Industrial and Organizational Psychology. – Wiley, N. Y., 1989. – P. 25–48.
14. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 123 с.
15. Линчевский, Э. Э. Социальная психология торговли / Э. Э. Линчевский. – М. : Экономика, 1985. – 216 с.
16. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / С предисл. Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Э. Маха // П. К. Энгельмейер. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 208 с.

Материал поступил в редколлегия 16.10.2023.

L. V. MARISCHUK,

Professor of the Department of Psychology and Conflict Studies,
Doctor of Psychology, Professor

Minsk Branch of the Russian State Social University,
Minsk, Belarus

O. V. VOROVKO,

Psychologist, Master of Psychology

Trade Communal Unitary Enterprise «Department Store Belarus»,
Minsk, Belarus

FACTORS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TRADE WORKERS LEADING TO EMOTIONAL BURNOUT

Summary

The article discusses professional factors, features of the professional activities of trade workers, which contribute to the occurrence of emotional burnout and require workers to be able to manage the emotional stress of business communication.

Keywords: professional activity, trade worker, salesperson, emotional burnout.

УДК 373.5

И. С. МАСЛОВ,

директор

Государственное учреждение образования
«Лицей № 1 имени академика Ю. М. Островского г. Гродно»,
г. Минск, Беларусь

РАЗВИТИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

В статье приведено обоснование критериев, процедуры и описание результатов диагностики потребностно-мотивационного компонента опыта творческой деятельности учащихся III ступени общего среднего образования. Рассмотрены представления учащихся о мотивах развития опыта творческой деятельности в учреждении образования.

Ключевые слова: опыт творческой деятельности, мотивация творческой деятельности, учащиеся III ступени общего среднего образования, диагностика потребностно-мотивационного компонента опыта творческой деятельности.

Одной из стратегий развития системы общего среднего образования в Республике Беларусь была и остается его направленность в будущее [1]. Это усиливает актуальность и нужность проблемы воспитания творческой личности, способной заглянуть за горизонт повседневности, мыслить нестандартно, предлагать прорывные решения в высокотехнологичной экономике страны, науке и производстве.

Проблема творческого развития личности имела яркий отклик в период конца 80-х – начала 90-х годов XX века, когда учеными В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным была предложена концепция содержания образования, один из компонентов которой был связан с формированием и развитием у учащихся опыта творческой деятельности [2].

Сформированный на III ступени общего среднего образования опыт творческой деятельности реализуется учащимися на их последующих возрастных этапах и служит основой для дальнейшего творческого развития. Однако в педагогической практике остаются

не до конца решенные вопросы, обусловленные множественностью факторов, оказывающих влияние на время, требуемое обучаемому для обогащения своего прежнего опыта творческой деятельности. Имеет место неоднозначность критериев и показателей педагогической оценки уровня развития творческой деятельности у учащегося, подвижность внешних и внутренних границ диапазона данного опыта, высокая неопределенность достигаемых обучаемым результатов креативной деятельности.

Опыт творческой деятельности трактуется в теории обучения и психологии неоднозначно и употребляется в узком и широком смыслах. Например, в узком смысле под опытом понимают метод учебного познания окружающей действительности. В широком смысле опыт связывают: 1) с системой наличных психических образований и состояний, лежащих в основе познавательного отношения личности к миру (М. А. Холодная [3]); 2) с пусковым механизмом, посредством которого на личностном уровне усваиваются человеком сложные действия и интегрируются в единое целое (Б. Г. Ананьев [4]); 3) с подструктурой личности, объединяющей знания, умения, навыки, привычки путем обучения (К. К. Платонов [5]); 4) с результатом деятельности (познавательной, творческой, эмоционально-ценностной и т. п.); 5) с множеством событий из жизни личности, актуализируемых в разнообразных образовательных ситуациях; 6) с компетенциями в качестве их составляющего компонента (А. В. Хуторской [6]); 7) с деятельностью личности по организации своего внутреннего мира, например, смыслов, впечатлений, выводов из проделанного и пережитого (А. С. Белкин [7], А. В. Зеленцова [8], В. В. Сериков [9]); 8) с результатом процесса развития индивида в ходе его взаимодействия с социокультурной средой [10] и др.

В педагогике выделяют следующие виды опыта: индивидуальный, личностный, витагенный, социальный, профессиональный, смысловой рефлексии, опыт социализации и др. Каждый из видов опыта имеет свою специфику, может быть представлен соответствующей моделью.

В Белорусской педагогической энциклопедии опыт творческой деятельности рассматривается в качестве элемента педагогически адаптированного социального опыта, присваиваемого личностью в процессе освоения содержания образования [11, с. 219]. По мнению

Ф. М. Литвиненко, творческий опыт опирается на умения обучающихся решать нестандартные задачи в различных условиях [12, с. 320]. В учебнике педагогики Е. Ф. Сивашинской опыт творческой деятельности выражается в готовности учащихся к творческому преобразованию действительности, которая обеспечивается творческими умениями. К ним автор относит: а) самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; б) видение новой проблемы в знакомой ситуации; в) видение новой функции объекта; г) альтернативное мышление; д) нахождение принципиально нового способа решения проблемы, отличного от известных [13, с. 129].

Педагогам важно понимать механизмы обогащения учащимися своего прежнего творческого опыта. Еще И. Я. Лернером была обоснована общая педагогическая закономерность о том, что развитие у обучающихся опыта творческой деятельности возможно только при включении их в решение доступных и значимых для них проблем и проблемных задач [14]. Чем богаче творческий опыт обучаемых, тем активнее протекает усвоение ими личностных смыслов, что обуславливает их продуктивность в своем саморазвитии.

Особый интерес для нас представляют диссертационные работы, в которых анализируются структурные компоненты опыта творческой деятельности учащихся (В. В. Ефимова, А. Г. Захаров, О. Н. Иванова, П. А. Оржековский, Т. Е. Тлегенова, О. Ю. Ужан [15; 16; 17; 18; 19; 20] и др.). Можно опираться на следующие выводы из этих исследований:

1. Трактовка опыта творческой деятельности представлена педагогами разнообразно. Например, опыт – это уникальный материально-духовный продукт, предполагающий единство теоретических знаний, умений и способов решения новых проблем (А. Г. Захаров [16], О. Н. Иванова [17]), опыт служит интегративным образованием в двуединстве процесса и результата творческой деятельности (В. В. Ефимова [15], О. Ю. Ужан [20]), опыт рассматривается еще и как результат творческого активного освоения и реализации теоретических знаний, а также практической готовности к творческой деятельности (Т. Е. Тлегенова [19]) и др.

2. При всем разнообразии моделей структуры опыта творческой деятельности в них присутствует компонент, регулирующий потребности, мотивы и цели творческого саморазвития личности, ее общую направленность на творческую образовательную деятельность.

3. Преобразующая сила приобретаемого опыта творческой деятельности зависит от личностной значимости действий для учащихся, на основе которых он складывается.

По нашему мнению, стимулирующую функцию в механизмах формирования и развития опыта творческой деятельности выполняет его потребностно-мотивационный компонент личности, который редуцирован к системе мотивов и поведения обучаемых. Благодаря мотивированной вовлеченности учащегося в целенаправленно организованную деятельность, вызывающую положительные чувства и креативный подход к достижению цели, развиваемый опыт творческой деятельности будет интериоризирован его личностью и станет значимым для него.

Цель данной статьи – обоснование критериев, процедуры и описание результатов диагностики потребностно-мотивационного компонента опыта творческой деятельности учащихся III ступени общего среднего образования.

При разработке процедуры диагностики потребностно-мотивационного компонента опыта творческой деятельности у обучаемых нами использованы следующие критерии: 1) уровень мотивации творческой деятельности, 2) содержание ведущих мотивов обучения у учащихся учреждения образования, 3) структура ценностных ориентаций, 4) самооценка учащимися творческих черт личности.

В статье изложены результаты диагностики мотивации творческой деятельности учащихся III ступени общего среднего образования, а также их самооценок уровня сформированности креативных черт личности.

В качестве диагностического инструментария автором применены: 1) авторский шкальный опросник для исследования творческой мотивации учащихся при изучении предметов естественно-научного и гуманитарного блоков; 2) опросник личностных творческих характеристик Ф. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник [21].

В исследовании приняло участие 212 учащихся X–XI классов лицея № 1 имени академика Ю. М. Островского г. Гродно.

Шкальный опросник был нами апробирован для исследования творческой мотивации учащихся в учении с анализом вариантов ответов по шкале в диапазоне: «полностью согласен» (+2), «скорее согласен, чем не согласен» (+1), «затрудняюсь ответить» (0), «скорее не согласен, чем согласен» (-1), «совсем не согласен» (-2). Вопросы

были структурированы в соответствии со следующими критериями: «внутренняя мотивация», «внешняя мотивация», «личная мотивация», «социальная мотивация». Данная структура соответствовала концепции мотивации для творческой личности, предложенной М. Макгиннесом, в которой гармоничный баланс 4 типов мотивации (внутренней, внешней, личной и социальной) приводит человека к достижению успеха в его деле [22].

В результате анализа полученных данных по критерию «внутренняя мотивация творческой деятельности» в основном преобладают положительные показатели по шкалам «скорее согласен, чем не согласен», «полностью согласен» (табл. 1).

Таблица 1. Оценка респондентами утверждений по критерию «внутренняя мотивация к творческой деятельности» (%)

Утверждения опросника по критерию «внутренняя мотивация»	Шкала оценки				
	+2	+1	0	-1	-2
1. Если бы я имел(а) возможность выбора учебных заданий на уроках, то предпочел (предпочла) бы те, в которых нужно проявлять творческий подход	26,4	46,7	13,7	11,3	1,9
2. Я способен объективно оценить свою творческую работу по учебному предмету независимо от того, что думают о ней другие	54,2	29,7	13,2	2,8	0
3. Когда я долго думаю над решением нестандартной задачи, я обычно испытываю азарт и творческое вдохновение	21,2	36,8	29,7	9,9	2,4
4. Я активен на уроках, когда от меня требуется предлагать оригинальные способы решения проблем, быть генератором идей	26,9	32,1	21,2	12,7	7,1
5. Мне важно придумать сначала свою версию изучаемого закона или сущности явления, а только потом познакомиться с их объяснением в учебнике	14,6	24,5	25,9	24,1	10,8
6. Я всегда берусь за решение трудных задач на уроках, даже если не уверен в способности их решения	18,4	28,3	23,6	16	13,7
7. Я, как правило, часто задаю учителю волнующие меня вопросы по учебному материалу на уроках	30,2	37,7	13,7	12,7	5,7

Это позволяет заключить, что респонденты проявляют внутренние мотивы к деятельности творческого характера. Между тем у опрошенных учащихся недостаточно сформирован интерес к формулированию собственных версий протекания изучаемых явлений и процессов, а также стремление выполнять нестандартные учебные задачи по предметам естественнонаучного и гуманитарного блока.

Об этом свидетельствуют более низкие значения при оценке респондентами утверждений «Мне важно придумать сначала свою версию изучаемого закона или сущности явления, а только потом познакомиться с их объяснением в учебнике», «Я всегда берусь за решение трудных задач на уроках, даже если не уверен в способности их решения». Наиболее высоко опрошенные учащиеся принимают свою готовность объективно оценивать результаты творческой деятельности в учении.

По критерию «внешняя мотивация» респонденты демонстрируют интерес к формальным ценностям образования (готовность выполнения заданий творческого характера в целях получения высокой отметки по учебному предмету) (табл. 2). При этом поощрение учителя за результаты творческой деятельности для опрошенных учащихся имеет менее существенное значение. Респонденты весьма высоко оценивают проявление личностью оригинальности во взаимодействии и общении со сверстниками.

Таблица 2. Оценка респондентами утверждений по критерию «внешняя мотивация к творческой деятельности» (%)

Утверждения опросника по критерию «внешняя мотивация»	Шкала оценки				
	+2	+1	0	-1	-2
1. Я готов выполнять задания творческого характера на уроках только при условии возможности получения высокой отметки по предмету	46,7	37,3	5,7	8	2,4
2. Быть творческим лично для меня – это значит проявлять оригинальность в поведении и общении со сверстниками	37,7	33,5	11,3	14,2	3,3
3. Для меня особенно важна похвала учителя за результаты моей творческой деятельности	28,3	38,2	17,5	12,3	3,8

Анализ результатов по критерию «личная мотивация к творческой деятельности» позволяет сделать вывод о том, что респонденты признают важность развития творческих черт личности (воображения, фантазии), исследовательских умений, раскрытия своего «Я» в продуктах творчества и др. (табл. 3).

Таблица 3. Оценка респондентами утверждений по критерию «личная мотивация к творческой деятельности» (%)

Утверждения опросника по критерию «личная мотивация»	Шкала оценки				
	+2	+1	0	-1	-2
1. Считаю фантазию и развитое творческое воображение значимыми лично для меня качествами	51,9	30,2	13,7	3,8	0,5
2. Для меня важна степень выраженности моего личного «Я» в творческом продукте (моих сочинениях, эссе, проектах, других творческих работах)	39,2	40,6	14,6	4,7	0,9
3. Думаю, что важно развивать в себе исследовательские умения	50	37,7	9,4	2,4	0,5
4. Я читаю дополнительную литературу по развитию творческого потенциала, креативных качеств	23,1	23,6	19,8	15,6	17,9
5. Думаю, что важно развивать опыт творческой деятельности	62,3	26,9	8,5	1,9	0,5
6. Я – креативная личность, поэтому стремлюсь даже «попы в своем доме мыть творчески»	22,6	19,8	27,4	20,3	9,9

Учащиеся осознают важность развития опыта творческой деятельности. Однако требуется поддержка респондентов по освоению способов творческого самосовершенствования и саморазвития личности.

Таблица 4. Оценка респондентами утверждений по критерию «социальная мотивация к творческой деятельности» (%)

Утверждения опросника по критерию «социальная мотивация»	Шкала оценки				
	+2	+1	0	-1	-2
1. Для меня важен не только результат, но и возможность творческого общения в команде единомышленников	41	42,9	7,5	6,1	2,4

Окончание табл. 4

Утверждения опросника по критерию «социальная мотивация»	Шкала оценки				
	+2	+1	0	-1	-2
2. Здоровая конкуренция может стать для меня источником мотивации к творчеству	35,8	41	10,8	6,6	5,7
3. Работа в команде побуждает меня прикладывать больше усилий к творчеству	34,4	36,3	12,7	13,2	3,3
4. Для меня важнее индивидуальная работа над проектом, чем в команде	25,5	24,5	30,7	17	2,4
5. Близкие люди поддерживают мои стремления проявлять оригинальность, нестандартно мыслить	58,5	26,9	10,8	2,8	0,9
6. Мне не характерно чувство зависти к конкурентам, которые получают больше бонусов от педагогов за достигнутые творческие результаты	27,4	32,5	17,9	13,2	9

Анализ данных, приведенных в таблице 4, позволяет заключить, что близкие респондентам люди поддерживают проявление творческих черт личности в общении и взаимодействии. При этом среди опрошенных учащихся свыше 83 % признают значимость творческого общения в команде единомышленников.

На утверждение «Для меня важнее индивидуальная работа над проектом, чем в команде» большинство респондентов воздержалось от ответа, выставив отметку в 0 баллов. Это свидетельствует о равновеликой значимости для опрошенных обучаемых персонального творчества и деятельности творческого характера в кооперации.

Около 70 % учащихся дали положительные оценки влиянию работы в команде на качество прилагаемых ими усилий по достижению творческого результата. Свыше 76 % респондентов признают важность здоровой конкуренции между сверстниками для повышения мотивации к достижению успеха в творческой деятельности.

В соответствии с целями нашего исследования респондентам предлагались также вопросы закрытого характера: «Перечисли творческие достижения за период учебы в X–XI классах, которыми ты гордишься», «Заверши фразу: “Творческая личность – это...”», «Назови учебные предметы, содержание которых помогает тебе развивать опыт творческой деятельности».

При ответе на вопрос «Перечисли творческие достижения за период учебы в X–XI классах, которыми ты гордишься» были получены данные, свидетельствующие об успехах респондентов в самостоятельном написании сочинений, стихотворений на уроках словесности (12 %), в исследовательской деятельности и предметных олимпиадах (15 %), в спортивной и художественно-творческой деятельности (20 %). Однако свыше 40 % респондентов отметило, что не готовы назвать свои значимые творческие достижения. При ответе на второй вопрос учащиеся отметили, что творческая личность – это «человек, умеющий нестандартно мыслить и находить решение проблем» (18 %), «человек с богатой фантазией и воображением» (26 %). Встречаются и конкретизированные ответы: «не я» (3 %), «все люди» (3 %), «это я» или «про меня» (4 %), «человек с большим будущим» и др. При анализе ответов на третий вопрос мы пришли к выводу о том, что выбор респондентами учебных предметов, содержание которых помогает им развивать опыт творческой деятельности, определяется, прежде всего, особенностями педагогической системы работы учителя и характером его взаимоотношений с учащимися. Учащиеся выбирали, как правило, те предметы, где на уроках царит «дух творчества», а процесс обучения строится на принципах сотрудничества и сотворчества по получению лично значимого образовательного продукта.

Результаты диагностики личностных творческих характеристик учащихся (по опроснику Ф. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник [21]) позволили сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных учащихся X–XI классов демонстрируют самооценку творческих черт личности на среднем уровне развития (64 %).
2. У респондентов-юношей в большей степени присутствует неуверенность в ситуациях, предполагающих поиск альтернативных решений, структуризацию и систематизацию неупорядоченного, оценку разницы между тем, что есть, и тем, как могло быть. Вместе с тем, в отличие от опрошенных девушек, по результатам диагностики юноши дают высокую самооценку способностям конструктивно воспринимать критику, защищать собственные идеи, принимать взвешенные решения в условиях выбора.

3. Учащиеся в целом осознают необходимость развития творческого воображения, умений визуализировать и строить мысленные образы в процессе творческой деятельности, осмысливать контекст скрытого смысла явлений окружающей действительности.

Результаты диагностики потребностно-мотивационного компонента опыта творческой деятельности учащихся III ступени общего среднего образования свидетельствуют о значимости для них проблемы саморазвития творческой личности и обогащения творческого опыта. Вместе с тем необходимы организационно-педагогические мероприятия, направленные на развитие у учащихся интереса к формулированию собственных версий протекания изучаемых явлений и процессов при изучении учебного материала по предметам гуманитарного и естественно-научного блока, а также стремлений выполнять открытые учебные задания творческого характера.

Требуется поддержка потребностей и мотивов учащихся в творчестве и обогащении опыта творческой образовательной деятельности посредством использования потенциала продуктивных форм и методов педагогической эвристики, которые позволят учителю организовать в обучении диалоговую креативную образовательную среду для реализации творческих черт личности каждого ученика. Это, по нашему мнению, будет способствовать нивелированию проявлений внешней мотивации в образовании (готовности мыслить творчески в целях получения высоких отметок по учебным предметам) у учащейся молодежи.

Необходимы дальнейшие исследования проблемы формирования и развития опыта творческой деятельности в целях установления факторов, влияющих на интериоризацию данного опыта личностью учащихся III ступени общего среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук, А. И. Тенденции развития школьного и педагогического образования в Республике Беларусь / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 1. – С. 16–23.
2. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 316 с.

3. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб : Питер, 2002. – 272 с.
4. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
5. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
6. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого ; под ред. А. А. Орлова. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
7. Белкин, А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А. С. Белкин. – Н. Тагил : НТФ ИРРО, 2000. – 78 с.
8. Зеленцова, А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Зеленцова ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1996. – 24 с.
9. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : моногр. / В. В. Сериков. – М. : Логос, 2013. – 448 с.
10. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
11. Лисейчиков, О. Е. Содержание образования / О. Е. Лисейчиков // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова. – Минск, 2015. – Т. 2: Н–Я. – С. 319–320.
12. Литвиненко, Ф. М. Содержание обучения / Ф. М. Литвиненко // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова. – Минск, 2015. – Т. 2: Н–Я. – 320 с.
13. Сивашинская, Е. Ф. Лекции по педагогике: интегрированный курс : в 2 ч. / Е. Ф. Сивашинская. – Минск : Жасскон, 2007. – Ч. I. – 192 с.
14. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
15. Ефимова, В. В. Формирование опыта творческой деятельности школьников в системе негосударственных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Ефимова. – Новокузнецк, 2001. – 257 л.

16. Захаров, А. Г. Формирование опыта творческой деятельности учащихся при изучении начального курса географии (6 класс) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Г. Захаров. – СПб., 2004. – 169 л.
17. Иванова, О. Н. Формирование опыта творческой деятельности учащихся (на материале учреждений дополнительного образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Иванова. – Саратов, 2003. – 202 л.
18. Оржековский, П. А. Методические основы формирования у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / П. А. Оржековский ; Ин-т общ. сред. образования. – М., 1998. – 42 с.
19. Тлегенова, Т. Е. Формирование опыта творческой деятельности студента в дистанционном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Е. Тлегенова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2012. – 24 с.
20. Ужан, О. Ю. Формирование опыта творческой деятельности старших школьников в процессе интегрированного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Ю. Ужан. – Кемерово, 2018. – 194 л.
21. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
22. Макгиннесс, М. Мотивация для творческих людей / М. Макгиннесс. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 320 с.

Материал поступил в редколлегию 09.10.2023.

I. S. MASLOV,

Director

State Education Institution

«Lyceum № 1 named after Academician Yu. M. Ostrovsky in Grodno»,
Minsk, Belarus

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY EXPERIENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS: NEED-MOTIVATIONAL ASPECT

Summary

The article provides the rationale for criteria, procedures and a description of the results of the diagnosing of the need-motivational component of the students, creative activity at the third stage of general secondary education. The ideas of high school students about the motives for the development of the creative activity experience in an educational institution are considered.

Keywords: experience of creative activity, creative motivation activity, high school students, diagnosis of need-motivational component of the experience of creative activity.

УДК 371.12

М. В. МИШНЕВА,

методист высшей квалификационной категории
отдела образовательных технологий работы с одаренными учащимися

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается индивидуализация образовательного процесса, который организуется в соответствии с образовательными потребностями и потенциальными возможностями учащихся на основе реализации индивидуальных программ личностного роста, профессионального самоопределения учащихся и их тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: индивидуальный подход в обучении, индивидуализация образовательного процесса, личностно-ресурсная карта, тьюторское сопровождение.

Современному обществу требуются люди, умеющие быстро адаптироваться к изменениям, происходящим в постиндустриальном мире. Необходим человек «действующий». К современному работнику предъявляются требования, которые определяются как развитые производственные функции: готовность и способность поддерживать существующие технологии, использовать продукты технологической деятельности, заимствовать и разрабатывать новые технологии и продукты. Обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества. Они должны отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны. К сформированным умениям относятся: умение проектировать, принимать решения, выполнять творческую работу, быстро овладевать информацией, адаптироваться к меняющимся условиям деятельности [8].

Перед образованием сегодня стоит задача – подготовить современного обучающегося к жизни и деятельности в быстро меняющемся информационном пространстве. Требования к освоению умений предметного содержания по-прежнему остаются в фокусе, однако чисто академических знаний уже недостаточно. Сегодня делается упор на умение применять эти знания. Основными тенденциями развития образования в последнее время являются соединение науки и практики, технологизация и компьютеризация образования.

Акцент в образовании переносится на формирование функциональной грамотности обучающихся, то есть особую значимость приобретают вопросы достижения обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов.

Актуальность темы исследования обусловлена следующими противоречиями:

значимостью обоснованного выбора учащимися своего профессионального будущего и затруднениями в выборе будущей профессии из-за недостаточной информированности о профессиях, востребованных на рынке труда (около 67 %) [1];

необходимостью индивидуализации образовательного процесса, направленной на разработку индивидуальных образовательных программ профессионального самоопределения (в которых учитываются образовательные потребности, запросы, интересы, а также потенциальные возможности каждого учащегося), и наличием объективных сложностей для внедрения индивидуализации в образовательный процесс в условиях массового образования.

Данные противоречия определили задачи, направленные на уточнение определения понятий «профессиональное самоопределение», «индивидуальный подход в обучении», «индивидуализация образовательного процесса», а также выявление эффективных методов и приемов тьюторского сопровождения реализации индивидуальных программ профессионального самоопределения учащихся.

Согласно пункту 2.6 статьи 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании, одной из задач образовательного процесса является «создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности обучающегося» [5]. Уровень сформированности предметных, метапредметных и личностных компетенций является показателем готовности учащихся к социализации и профессиональному самоопределению.

Важная характеристика социально-психологической зрелости личности – ее профессиональное самоопределение, основой которого является осознанный выбор профессии с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей, специфики профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Выпускник школы должен быть готов к трудовой деятельности, непрерывному образованию и профессиональному самоопределению на основе знания и учета своих возможностей, способностей и интересов [9].

В современных условиях развития образования школа стала не единственным источником знаний и информации ученика. Поэтому важнейшей задачей является раскрытие способностей каждого учащегося, воспитание его как личности, готовой к жизни в современном мире. В этой связи система образования выделяет важнейшее направление развития образовательных систем, в котором акцент ставится на проблематике, связанной с человеческой индивидуальностью [2].

Для того чтобы разобраться в понятии *индивидуализация образовательного процесса*, необходимо уточнить, что такое *индивидуальный подход в обучении* и чем он отличается от индивидуализации.

Индивидуальный подход предполагает учет индивидуальных особенностей каждого учащегося для повышения качества его обучения и развития, то есть учитель подбирает те методы и формы работы, которые будут способствовать лучшему усвоению знаний. Однако все дети обучаются по единой учебной программе.

Индивидуализация образовательного процесса осуществляется в соответствии с образовательными потребностями учащихся с учетом их потенциальных возможностей. Учащиеся осваивают единую учебную программу, но у них может быть и индивидуальная программа личностного роста.

В Концепции развития образования Республики Беларусь до 2030 года [8] указывается, что индивидуализация образовательного процесса выстраивается в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, опирается на их способности, самораскрытие и профессиональную самоактуализацию. Принцип индивидуализации ориентирует педагогов, прежде всего, на индивидуальные образовательные приоритеты учащегося (П. Я. Гальперин,

С. Н. Иванов, А. А. Кирсанов, Т. М. Ковалева, А. С. Ланда, А. Н. Леонтьев, Т. А. Лопатик, Г. К. Селевко, М. Ю. Чередилина и др.). Цель педагога заключается в помощи каждому учащемуся в определении собственного образовательного пути, разработке индивидуальной программы личностного роста, которая учитывает образовательные запросы, потребности и потенциальные возможности учащегося и основывается на результатах проведенной диагностики.

Реализация индивидуальной программы предполагает практико-ориентированную, исследовательскую и проектную деятельность, основанную на проявлении самостоятельности, активности, творчества. Традиционные способы организации образовательного процесса заменяются творческими, развивающими, активизирующими личность способами, а позиции педагога и обучающегося преобразуются в личностно равноправные, в позиции сотрудничества.

Несмотря на то, что каждый учащийся обучается по индивидуальной программе, детей можно объединять в группы для достижения общей цели, что поможет учащемуся социализироваться в обществе, где люди сильно отличаются друг от друга, но умудряются работать вместе для достижения общей цели [12].

В основе разработки индивидуальной образовательной программы лежит личностно-ресурсная карта.

Картирование определяется как вид моделирования, как «метод графического, семантического, знакового описания, систематизации любого материального и абстрактного объекта, позволяющий через сопоставление ряда элементов последовательно описывать, группировать и обобщать исходные данные для построения моделей объектов [6].

По мнению Т. М. Ковалевой, личностно-ресурсное картирование обладает большим образовательным потенциалом, предполагает совместную работу учителя и учащегося с картой не только как с внешним ресурсом, но и как с внутренним, то есть давая возможность увидеть в контексте обобщенной модели и себя, и свое новое действие [3].

Личностно-ресурсная карта может помочь учащимся в изучении себя, своих интересов, а также в их профессиональном самоопределении.

Выбор профессии для учащихся крайне сложен. Профессиональные планы подростка весьма расплывчаты, аморфны, имеют характер мечты. Он чаще всего видит себя в разных эмоционально привлекательных для него профессиональных ролях, но окончательный психологически обоснованный выбор профессии сделать не может. Обычно выделяются два способа выбора профессии. Первый – метод проб и ошибок, когда человек идет вслепую, пробуя себя в различных сферах деятельности, пока не найдет ту профессию, которая бы его удовлетворяла во всех отношениях. Но на это может уйти половина человеческой жизни. Другой – изучение себя, своих интересов, склонностей, способностей – всего того, что необходимо каждому человеку при выборе той или иной профессии.

В данном случае карта, так же как и слово, начинает выступать в качестве обобщения для человека, поскольку он может видеть место своего действия в более широком контексте, видеть его частичность относительно целого, понимать специфику собственного действия в мире общего.

Таким образом, картирование (работа с картой) может стать современным дидактическим средством совместной работы педагога и учащегося, отражающим возможные направления индивидуального образовательного движения учащегося, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды [3].

В современной школе важно создавать условия для индивидуальной образовательной активности каждого учащегося в процессе развития его способностей, самоорганизации, осмысления образовательных и профессиональных перспектив. Это становится возможным в процессе тьюторского сопровождения индивидуальных программ формирования и развития социально-трудовых и профессионально-ориентационных компетенций на всех ступенях общего среднего образования.

Исследуя феномен тьюторства, американский ученый Э. Гордон сделал попытку проследить историю понятия «тьютор» и «тьюторское сопровождение», а также выявить функции и содержание деятельности от Древней Греции до современности. Исследователь отмечает около 50 дефиниций данных понятий в зависимости от выполняемых функций и содержания деятельности [11].

На современном этапе развития образования понятию «тьютор» придаются различные значения, отражающие консультационные, организационные, методические функции преподавателя, наставника в работе с учащимися в учреждениях общего среднего образования, в работе со студентами, профессиональным контингентом взрослых с целью построения индивидуальной образовательной траектории личностно-профессионального развития и саморазвития.

Несмотря на различные интерпретации тьюторства, широко представленные сегодня как в международной, так и в отечественной практике, мы придерживаемся мнения Т. М. Ковалевой, что тьюторство – это особый тип педагогического сопровождения процесса индивидуализации учащегося в ситуации открытого образования [4].

Аналоги подобных образовательных практик имеются в опыте системы образования Республики Беларусь (например, освобожденный классный руководитель; педагог, осуществляющий предметную подготовку к участию в олимпиадном движении и др.). Однако, на наш взгляд, современная образовательная ситуация требует пристального внимания к опыту коллег ближнего и дальнего зарубежья и дальнейшего использования имеющегося опыта в системе общего среднего образования Республики Беларусь, поскольку тьюторство как феномен направлено на увеличение продуктивности образования путем реализации индивидуального подхода к личности обучаемого [7].

Учащиеся, как правило, выбирают тьютора из числа претендентов, рекомендуемых администрацией или педагогом-психологом учреждения образования на основе проведенного анализа в соответствии с интересующим их направлением деятельности. Для эффективности работы по совершенствованию и профессиональному становлению учащихся важно, чтобы рядом был человек (это может быть педагог, преподаватель учреждений высшего образования, родитель и т. д.), к которому он может обратиться за советом или помощью. Тьютор здесь выступает в качестве организатора условий, направленных на выявление и поддержку образовательных интересов учащегося, реализацию индивидуальных образовательных программ; мотивирует включение учащегося в проектную, исследовательскую, авторскую деятельность; помогает в формировании

избыточной образовательной среды; организует индивидуальную и групповую самоподготовку учащихся, диагностирует интересы и способности тьютора; проводит встречи, так называемые тьюториалы, индивидуальные консультации по анализу самими учащимися образовательных успехов и трудностей и многое другое.

Следует отметить, что целевая направленность индивидуальной программы формирования и развития ключевых компетенций учащегося является важным условием успешной социализации и профессионального самоопределения выпускников школ, что подтверждается результатами реализации инновационного проекта «Внедрение модели регионального образовательного кластера как условие профессионального самоопределения учащихся по востребованным в регионе профессиям и специальностям». В 31 учреждении общего среднего образования нашей страны проект реализован на основе тьюторского сопровождения индивидуальных программ профессионального самоопределения учащихся посредством технологии образовательного путешествия [11].

Таким образом, эффективность профессионального самоопределения учащихся во многом зависит от правильной организации образовательного процесса в учреждении образования.

На наш взгляд, индивидуализация образовательного процесса способствует более успешному выбору профессии. Эффективными методами и приемами работы по формированию и развитию профессионального самоопределения учащихся являются:

- выявление образовательных потребностей, запросов, интересов, желаний учащегося посредством бесед, анкетирования, наблюдения, составления личностно-ресурсных карт;

- выявление потенциальных возможностей учащихся с привлечением социально-педагогической и психологической служб;

- разработка и реализация индивидуальной программы профессионального самоопределения в соответствии с его образовательными потребностями и потенциальными возможностями;

- организация тьюторского сопровождения разработки и реализации индивидуальной программы личностного роста учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деденко, Н. И. Профессиональное самоопределение учащихся как фактор качества образования в условиях профильного обучения [Электронный ресурс] / Н. И. Деденко, О. И. Эргардт // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-uchaschihsya-kak-faktor-kachestva-obrazovaniya-v-usloviyah-profilnogo-obucheniya>. – Дата доступа: 22.10.2023.
2. Ковалева, А. С. Роль индивидуализации в образовательном процессе [Электронный ресурс] / А. С. Ковалева // Национальная ассоциация ученых. – 2018. – № 36. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-individualizatsii-v-obrazovatelnom-protsesse>. – Дата доступа: 22.10.2023.
3. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании [Электронный ресурс] / Т. М. Ковалева. – Режим доступа: <https://tochkalibrary.ru/archives/2505>. – Дата доступа: 30.10.2023.
4. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сентября 2022 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – С. 28.
6. Линч, К. Образ города [Электронный ресурс] / К. Линч. – Режим доступа: http://www.glazychyev.ru/books/translations/Lynch/Lynch_Image_of_the_city/Lynch_Image_of_the_city_1.htm. – Дата доступа: 27.10.2023.
7. Лопатик, Т. А. Тьюторское сопровождение в образовательном процессе учреждения общего среднего образования / Т. А. Лопатик // Организационно-методическое обеспечение работы с одаренными учащимися / под ред. В. В. Познякава; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2014. – С. 41–46.
8. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года / Постановление Совета министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683. – Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 02.12.2021.

9. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 года № 125. – С. 71.
10. Шакура, С. Д. Образовательное путешествие в мир профессий : метод. рек. / С. Д. Шакура. – Минск : АПО, 2023. – 88 с.
11. Gordon, E. E. Educators' consumer guide to private tutoring services / E. E. Gordon. – Bloomington : Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1989. – 30 p.
12. Stropnik Kunič, N. Individualization and differentiation as a model of new communication in the learning process / N. Stropnik Kunič // Informatol. 45. – 2012. – No. 1. – P. 44–52.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

M. V. MISHNEVA,
Methodologist of the higher qualification category
of the Department of Educational Technologies
for Working with Gifted Students,
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE MODERN SCHOOL AS A BASIS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Summary

The article considers the individualization of the educational process, which is built in accordance with the educational needs and potential capabilities of students through the implementation of individual programs of personal growth, professional self-determination of students and their tutor support.

Keywords: individual approach in teaching, individualization of the educational process, personal resource card, tutor support.

УДК 37.018.2

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

профессор кафедры педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук, профессор

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

КЛЮЧЕВЫЕ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ПАТРИОТИЗМА» ДЕФИНИЦИИ И ИХ СООТНОШЕНИЕ

На основании существующей социокультурной ситуации и направленного анализа прецедентной литературы, словарей, справочников, энциклопедий рассматривается опорный для построения содержания факультативного курса «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» круг терминов и понятий и их соотношение.

Ключевые слова: факультативный курс воспитательной направленности, духовность, патриотизм, нравственность, гражданственность.

Факультативный курс воспитательной направленности «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» изучается более чем в 70 % учреждений общего среднего образования страны. Концептуально-теоретические основы проведения данных факультативных занятий прежде всего связаны с пониманием ключевых для построения курса дефиниций «духовно-нравственная культура» и «патриотизм». Опорным является определенный круг терминов и понятий с соответствующим представлением о значении каждого и соотношении используемых понятий и категорий.

Ключевыми в контексте разработки содержания факультатива являются следующие понятия: *духовность, патриотизм, нравственность, гражданственность; духовное воспитание (воспитание духовности), патриотическое воспитание (воспитание патриотизма), нравственное воспитание (воспитание нравственности), гражданское воспитание (воспитание гражданственности), духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственная культура, гражданско-патриотическое воспитание.* Следует отметить, что, несмотря на предельно широкую употребительность дан-

ных лексем и их сочетаний (а возможно, и как следствие данного обстоятельства), об общепринятом употреблении отдельных перечисленных терминов в педагогической науке и практике говорить преждевременно. С другой стороны, предпринимаемое, в частности в документах Министерства образования Республики Беларусь, введение толкования такого рода терминов и понятий в определенный нормативный правовой документ, очевидно, направлено на единообразие и четкость понимания.

В рамках разработки курса в качестве ключевой дефиниции важно опираться прежде всего на понятие *духовности*. Именно духовность осознается как уникальная ценность и в то же время – одно из самых сложных, неоднозначных и трудно определяемых понятий языка. Известный словарь В. И. Даля говорит о духовности как о «составляющей духовного»; духовное, в свою очередь, толкуется как «все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [8, с. 503]. Знаменательно, что отдельные словарные издания в советский период, в том числе «Философский энциклопедический словарь» 1989 года опубликования, вообще не включали в перечень слов термин *духовность*, а другие – помечали его знаком «устаревшее», ориентируясь, по всей видимости (хотя и не упоминая об этом), на связь понятия с религиозным мировоззрением. Наиболее известные лексикографические источники предлагали такого рода трактования: «отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа» [20, с. 816]; «духовная, интеллектуальная природа, сущность человека, противопоставляемая его физической, телесной сущности» [16, с. 455]; «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [19, с. 436]. В настоящее время понятие *духовность* широко используется многими науками – философией, культурологией, социологией, политологией и, безусловно, педагогикой. В определенном смысле оно становится символом возрождения уровня сознания как отдельного человека, так и социума в целом. В адаптированном для массового понимания виде духовность определяется как совокупность проявлений духа в мире и человеке; свойство человека или группы людей руководствоваться в своих поступках духовными (возвышенными) принципами или идеалами

(И. Лидский). Духовность осознается: как свойство природы самого человека, атрибут его сознания, высший уровень качественного развития личности; это человеческая воля, активное стремление к идеалу, познанию, гармонии, постоянное самосовершенствование – смысло-жизненная субстанция [18]. Весьма своеобразное понимание сущности духовности было высказано выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским, который подчеркивал, что духовность определяет, в первую очередь, не глубины, а вершины личности, которых человек может достичь движением со стороны духа. Как очевидно, перекликающееся с данным суждением возможно охарактеризовать современное понимание – «Духовность – доминанта возвышенного в психике индивида» [4, с. 112].

В контексте содержательного построения факультативного курса мы предполагаем именно духовность определяющим, фундаментальным фактором развития нравственности и патриотизма и, соответственно, формирования духовно-нравственной культуры и патриотического воспитания. «Проблему духовности можно отнести к междисциплинарной. «Духовность» – качественная характеристика общества, обозначающая уровень его гуманизации, способствующая его целостности, стабильности и эволюционному развитию. Секрет популярности понятия «духовность» в том, что оно, как синоним глубочайшей человечности, всегда позитивно окрашено. Слово «духовность» используется всегда как ценностный знак, как символ чего-то ценностно нагруженного, созидательного, возвышенного», – отмечает филолог О. В. Устимова [21].

Достаточно утвердившейся является связь понятия духовность с традиционными христианскими ценностями, и в этом смысле в качестве особо значимого выступает учет возможностей сотрудничества с Белорусской Православной Церковью, оговоренный соответствующими документами. Духовные ценности христианства, по мнению ведущих белорусских философов, социологов и политологов, являются неотъемлемым компонентом (В. А. Мельник, Я. С. Яскевич и др.) белорусского национального менталитета и, соответственно, должны учитываться в процессе воспитания. В то же время понятия *духовность* и *религиозность* не могут рассматриваться как абсолютные синонимы. Именно поэтому в трактовке понятия *духовность* нередко наблюдается разведение точек зрения, как это

сделано, в частности, белорусскими исследователями Т. И. Адуло и А. И. Осиповым: «В светском понимании – социальный феномен, аккумулирующий жизнеутверждающие, гуманные идеи, установки, цели, смыслы, потребности, моральные, культурные и религиозные ценности индивида (личности), общественных групп, человечества в целом; в религиозной трактовке – нетелесный, нематериальный феномен, относящийся к Богу, к Духу Святому (третьему лицу Троицы), Церкви, Вере» [2, с. 399]. Знаменательно, однако, что и в так называемом «светском понимании» в качестве компонента духовности упоминаются религиозные ценности.

Несомненно, что развитие духовности является залогом формирования позитивного духовного пространства и в то же время именно позитивное духовное пространство создает благоприятные условия для ее развития. Недаром в Республике Беларусь утверждена уникальная награда – ежегодно присуждаемая Премия Президента Республики Беларусь «За духовное возрождение», лауреатами которой становятся как светские, так и духовные лица.

Среди определений духовного воспитания, предлагаемых словарями, справочниками, энциклопедиями, возможно выделить наиболее характерные:

- в «Российской педагогической энциклопедии»: «воспитание, которое располагает духовными средствами, имеет набор социальных ролей: старшие члены семьи, священнослужители и т. п.»;

- в «Педагогическом словаре»: «формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека, воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и др. качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека»;

- в словаре «Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов»: «воспитание души; духовной культуры. Исстари его отождествляли с религиозным воспитанием. По своей сущности оно отражает направленную деятельность по развитию и воспитанию человека в определенной культуре, содержащей духовную близость людей, общества, государства»;

- в словаре «Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)»: «процесс формирования духовности как свойства личности, а также качественная характеристика воспитания,

основанного на духовных началах. И в том, и в другом смысле воспитание в поиске смыслов жизни, нравственного поведения и в духе свободы».

Отмечая несомненную генетическую связь духовного воспитания с религией, белорусский социолог Н. Н. Сухотский в соответствующей статье Белорусской педагогической энциклопедии определяет духовное воспитание как «формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое гармоническое развитие, включающее воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека» [2, с. 247]. В приводимом определении представляется значимым акцент на ведущую роль именно духовного воспитания в гармоническом развитии личности и формировании на основе духовности высоких личностных качеств. Нельзя не согласиться с автором и в следующем его утверждении: «Воспитание духовное – не одно из «равнозначных» направлений воспитания, а база для воспитания человека как психофизического и социального существа; определяет особенности всего целостного воспитательного процесса» [2, с. 247]. Возможное уточнение может связываться с трактованием духовного воспитания как базы (в отдельных источниках – еще более категорично – как фундамента) для других направлений воспитания, ибо духовность, по нашему мнению, не представляет некую автономно образованную основу, а продолжает формироваться и развиваться вместе с другими позитивными качествами, определяюще воздействуя на них. В этом смысле более точным представляется использованное в выступлении Министра образования Республики Беларусь А. И. Иванца на Координационном совете по взаимодействию с Белорусской Православной Церковью (апрель 2022 г.) конструктивное понятие «стержень». Тем не менее данное Н. Н. Сухотским определение принимается при построении факультатива «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» как базовое, соответствующее сути явления и его педагогическому осмыслению.

Предметом особого рассмотрения следует также сделать соотношение духовного и нравственного воспитания. Отметим, что в научной литературе трактование данного вопроса далеко не является единообразным. Это связывается, с одной стороны, с понимани-

ем нравственного воспитания как отдельного процесса (например: «совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности» [1], с другой – с отождествлением воспитания нравственности и духовного воспитания: «содержанием духовности выступают социально-нравственные качества: сочувственность, ответственность перед людьми, природой, милосердие, осознание вины, раскаяние и т. п.» (Л. М. Лузина). По мнению Н. М. Борытко, нравственность и духовность – составляющие этической позиции человека. Тем не менее в качестве наиболее распространенного в педагогическом тезаурусе выступает составной термин «духовно-нравственное воспитание» (*духовно-нравственная культура, духовно-нравственное развитие*). Данный термин использован, к примеру, в важнейшем для образования в Российской Федерации документе – Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников. Именно такому варианту отдано предпочтение в Концепции непрерывного воспитания детей и молодежи в Республике Беларусь (2006, 2015), где отдельная глава посвящена духовно-нравственному воспитанию, которое «направлено на формирование нравственной культуры личности и предполагает приобщение обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям» [12]. Предлагаемое авторами Концепции понимание духовно-нравственного воспитания фактически ориентировано на вектор воспитания нравственного и сводится к нему (точнее – на формирование нравственной культуры, о которой сказано следующее: «Нравственная культура характеризуется степенью освоения обучающимися морального опыта общества, мерой воплощения этого опыта в поведении и отношении с другими людьми, выражается в потребности в нравственном самосовершенствовании»). Такая трактовка, по мнению российского исследователя И. А. Соловцовой, отражает глубоко укоренившийся в педагогическом сознании стереотип, «в соответствии с которым духовное воспитание понимается прежде всего как воспитание нравственное. Этот стереотип базируется на представлении о том, что духовная сфера человека – это исключительно сфера нравственных чувств. Принято считать (и не только в среде педагогов), что высокий уро-

вень нравственного развития является главным, а то и единственным показателем высокой результативности процесса воспитания, а высоконравственный человек автоматически наделяется в сознании педагога и всеми другими достоинствами, в том числе высокой духовностью» [17].

Между тем духовность и нравственность, составляя основу личности и будучи неразрывно связанными между собой, не являются тождественными категориями. В философском и педагогическом осмыслении нравственность трактуется как проявление духовности в поведении человека, в его взаимоотношениях с окружающим миром и, прибегая к используемым при этом образам, если духовность характеризует «вертикальные» устремления человека (к высшим идеалам), то нравственность – «горизонтальные» (к отношениям с другими людьми и обществом). Как отмечал известный белорусский ученый, проф. И. Ф. Харламов, формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение. Следует отметить также, что в Методическом письме Министерства образования Республики Беларусь к 2022/2023 учебному году справедливо говорится о том, что в духовно-нравственном воспитании важно «создание условий, способствующих раскрытию нравственного и *духовного* потенциала обучающихся, формированию у них навыков ответственного поведения, стремления к *духовному саморазвитию* и нравственному совершенствованию; преобразованию окружающей жизни в соответствии с духовно-нравственными идеалами и нормами». Таким образом, не умаляя важность нравственного воспитания, полагаем возможным ориентироваться в качестве рабочих на следующие парадигмальные признаки духовно-нравственного воспитания (духовно-нравственной культуры):

- воспитание нравственности неразрывно связано с воспитанием духовности, но не тождественно ему;
- духовно-нравственное воспитание не сводится к воспитанию нравственности, но включает его;
- духовно-нравственное воспитание представляет собой целостный, системный, последовательный и взаимосвязанный процесс;

– воспитание нравственности реализуется на базе развития духовности.

Духовное воспитание является основой *патриотического* воспитания. Целевая определенность и содержательные параметры патриотического воспитания обуславливаются его пониманием как «субъектной сферы человеческого бытия, в которой решаются фундаментальные проблемы обретения идеалов, смыслов, ценностей и т. д.» [6, с. 140].

В общепринятом смысле патриотизм понимается как общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение граждан к своей стране. В жизни это отношение проявляется в сложном комплексе чувств, знаний, ценностных ориентаций, установок, действий, обычно характеризующихся как любовь к Родине. Знаменитый Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля определяет патриота как «любителя отечества, ревнителя о благе его...»; ключевым в данном определении является слово «ревнитель», то есть «усердный защитник, поборник интересов Родины».

В упоминаемой Концепции непрерывного воспитания детей и молодежи в Республике Беларусь патриотизм определяется как «система знаний, ценностей, практических действий личности, общества и государства, направленных на развитие, процветание и обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь; мировоззренческое основание и глубокое чувство любви к Отечеству, готовность защищать его». В свою очередь, патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность по формированию у обучающихся высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины [7].

Нами были проанализированы более двадцати содержащихся в прецедентной литературе понятий патриотического воспитания, представляемых в энциклопедических изданиях, справочниках, научных исследованиях, на основе чего возможно сделать вывод, что в своем большинстве дефиниции схожи между собой по существу, а если и отличаются друг от друга, то лишь незначительными деталями. В качестве подтверждающих данное суждение приведем

показательные примеры. По мнению белорусского исследователя, проф. В. В. Буткевич, патриотическое воспитание – это «формирование патриотизма как интегративного качества личности, заключающего в себе любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение государственной власти, государственной символики, символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление национальных чувств и культуры межнационального общения» [5, с. 21]. Н. А. Белоусов определяет патриотическое воспитание как «воспитание патриота, формирование у человека духовных ценностей, отражающих специфику развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и ответственности за судьбу Родины» [3, с. 36]. В соответствии с мнением М. Б. Кусмарцева, патриотическое воспитание – это «формирование в личности приверженности важнейшим духовным ценностям; воспитание патриотических чувств, заботы об интересах нашей страны, готовности ради Родины к самопожертвованию, верности к Отчизне в период военных испытаний, гордости за героическое прошлое нашего отечества, за научно-технический и культурный вклад Беларуси в мировую цивилизацию» [6, с. 42]. А. Д. Живейко под патриотическим воспитанием понимает «формирование патриотических взглядов и убеждений, чувств и норм поведения» [10, с. 4].

В настоящий период особо актуальными являются определения патриотизма и патриотического воспитания, предлагаемые столь значимым документом, как Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь: «*патриотизм* – духовное достояние личности, характеризующее высший уровень ее развития, осознанная повседневная деятельность гражданина во благо Родины, народа, государства; *патриотическое воспитание* – процесс, основывающийся на патриотических ценностях, которые направлены на установление и укрепление начал общности и консолидации, осознание единства общественных и государственных интересов» [14].

Данные определения выступают в качестве базовых при проведении нашего исследования, и особо важным мы полагаем высказанное в них суждение о патриотизме как *духовном* состоянии личности.

Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, говоря о задачах воспитания, подчеркивает: «Воспитать гражданина – патриота, одухотворенного идеалами добра и социальной справедливости, способного творить и созидать во имя Отечества». Рассматривая дефиницию «гражданско-патриотическое воспитание», отметим, что достаточно четкое и определенное трактование понятия *гражданственность* предлагается Концепцией непрерывного воспитания детей и молодежи в Республике Беларусь: «*Гражданственность* рассматривается как интегративное качество личности, ориентированной на достойное, ответственное и социально значимое исполнение социальных ролей» [12]. Ориентируясь на данное определение, *гражданско-патриотическое воспитание* целесообразно понимать как реализуемый на духовно-нравственной основе процесс подготовки подрастающего поколения, направленный на формирование у учащихся качеств гражданина и патриота страны.

Таким образом, анализ прецедентного для исследования терминологического тезауруса позволяет констатировать неразрывность понятий духовно-нравственного, патриотического, гражданско-патриотического воспитания, отмечая ключевую роль духовности в их реализации. Как справедливо полагает Л. Р. Миролюбова, «духовность – это абсолют, высшие гуманистические ценности, являющиеся основанием культуры и оправдывающие экзистенциальное бытие человека в этом мире. Тем бóльшая ответственность гражданского общества и государства возникает перед личностью в плане создания духовной среды, способствующей самореализации сущностных сил человека (способностей, потребностей, идеалов, возможностей), гуманизации общественных отношений и всех сфер жизнедеятельности человека» [13, с. 196].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманбеккызы. Ж. Нравственное воспитание и формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста / Ж. Аманбеккызы, У. Б. Ибрагимова, Р. Т. Мейрбекова, Г. А. Умирзахова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 1-1. – С. 8–12.

2. Белорусская педагогическая энциклопедия. В 2 т. – Т. 1 : А–М. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – 735 с.
3. Белоусов, Н. А. Патриотическое воспитание студентов как проблема педагогического образования / Н. А. Белоусов, Т. Н. Белоусова // Патриотическое воспитание: история и современность : сб. науч. ст. – Минск, 2004. – С. 36–41.
4. Бондырева, С. К. Духовность (психология, социология, семантика). – 2-е изд., стереот. / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. ; Воронеж : Изд-во МПСИ МОСДЭК. – 2011. – 144 с.
5. Буткевич, В. В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность : пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения / В. В. Буткевич. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. – 207 с.
6. Вырщиков, А. Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном Российском обществе. Монография / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград : Авторское перо, 2006. – 272 с.
7. Гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи в рамках сотрудничества с Белорусской Православной Церковью / Министерство здравоохранения Республики Беларусь ; Витеб. гос. ордена Дружбы народов мед. ун-т ; сост. Н. Г. Болтрушевич, С. М. Назарев. – Витебск, 2021. – 27 с.
8. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1978–1980.
9. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка. В 4 т. – 2-е изд., испр. и доп. / А. П. Евгеньева. – М. : Русский язык, 1981. – 2980 с.
10. Живейко, А. Д. Идеологические аспекты формирования патриотизма и гражданственности белорусского студенчества: информационные материалы для преподавателей, кураторов и студентов / Министерство образования Республики Беларусь ; Учреждение образования «Витебский государственный технологический университет» / А. Д. Живейко. – Витебск : ВГТУ, 2008. – 20 с.
11. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (от 21 мая 2003 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.xn--80ajfgdpew3ad2l.xn--p1ai/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vozpitanija-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf>.

12. Концепция непрерывного воспитания детей и молодежи в Республике Беларусь (2006, 2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bii.by/tx.dll?d=92690>.
13. Миролюбова, Л. Р. Проблема духовного кризиса России и пути выхода из него / Л. Р. Миролюбова // Вестн. Поволж. академии гос. службы. – 2010. – № 4 (25). – С. 194–198.
14. Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 01.01.2022 г., 5/49805 : Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2021 г. № 773.
15. Российская педагогическая энциклопедия / ред. кол. : В. В. Давыдов (гл. ред.) [и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1 : А–М. – 608 с.
16. Словарь русского языка. В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984.
17. Соловцова, И. А. Духовность и нравственность как основополагающие категории духовного воспитания / И. А. Соловцова // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 1 (15). – С. 113–117.
18. Социальная педагогика : краткий словарь понятий и терминов. – М. : РГСУ, 2016. – 364 с.
19. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Технологии, 2003. – 939 с.
20. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 1. М., 1935; Т. 2. М., 1938; Т. 3. М., 1939; Т. 4. М., 1940.
21. Устимова, О. В. Обретет ли «духовность» плоть: на пути к операционализации понятия в российском обществе и СМИ / О. В. Устимова // Вестник МГУ. – Сер. 10: Журналистика. – 2011. – № 1. – С. 114–130.

Материал поступил в редколлегию 11.10.2023.

G. I. NIKOLAYENKO,
Professor of the Department of Pedagogy and Education Management,
Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

KEY DEFINITIONS AND THEIR CORRELATION
FOR CONSTRUCTING THE OPTIONAL COURSE
«FUNDAMENTALS OF SPIRITUAL AND MORAL
CULTURE AND PATRIOTISM»

Summary

Based on the existing sociocultural situation and a focused analysis of precedent literature, dictionaries, reference books, encyclopedias, the range of terms and concepts and their correlation that are basic for constructing the content of the elective course «Fundamentals of Spiritual and Moral Culture and Patriotism» is considered.

Keywords: optional educational course, spirituality, patriotism, morality, citizenship.

УДК 37.018.2

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

профессор кафедры педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук, профессор

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

профессор кафедры риторики и методики преподавания языка
и литературы, доктор педагогических наук, доцент

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ
«ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
И ПАТРИОТИЗМА»: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПОСТРОЕНИЯ (III СТУПЕНЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Рассматриваются основные подходы к конструированию инновационной методической системы факультативной организации обучающего воспитания в старшей школе. Очерчивается предполагаемое структурно-содержательное наполнение учебно-методического комплекса «Духовность и патриотизм» (10–11 кл.).

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, патриотизм, факультатив воспитательной направленности, III ступень общего среднего образования.

С 2021/2022 учебного года в учреждениях общего среднего образования страны введен факультативный курс «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма». Как подчеркивается в методических рекомендациях Министерства образования Республики Беларусь, факультативные занятия данной направленности призваны стать центром духовной жизни учреждения образования, побуждать обучающихся к нравственному поведению, нравственному совершенствованию, нравственному поступку. В настоящее время факультатив ведется в 5–8 классах; создается соответствующий учебно-методический комплекс для следующей ступени образова-

ния – 8–9 классов. Предполагается, что данная работа не будет ограничиваться базовой школой и получит свое завершение в старшем звене обучения – в 10–11 классах. В связи с особой значимостью и актуальностью разработки научно-методического сопровождения факультативного курса на указанном этапе в настоящее время на базе государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» по заданию Министерства образования ведется исследование по теме «Разработать научное обоснование и учебно-методическое обеспечение проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» для 10 (11) класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования». Целью статьи выступает обобщение стратегических образовательных ориентиров и технологических решений, перспективных при формировании учебно-методического комплекса для проведения занятий названного факультативного курса.

Социокультурная ситуация, специфика обучения в 10–11 классах учреждений общего среднего образования, возрастные особенности старшеклассников, особенности предшествующих этапов проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственного и патриотического воспитания», выдвигаемые цели, задачи и содержание завершающего этапа освоения факультативного курса требуют конструирования инновационной методической системы организации обучающего воспитания в старшей школе. Основоположающими установками здесь выступают:

- ориентация на наиболее актуальные для современного общества в целом и обучающихся данной возрастной категории, в частности, проблемы и на их освещение с позиции традиционных духовно-нравственных ценностей белорусского народа, сотрудничества с Белорусской Православной Церковью;

- реализация преемственной связи с предшествующим этапом проведения факультативных занятий на уровне базового образования и учет места курса в едином образовательном поле III ступени общего среднего образования;

- диалогизм и взаимодействие субъектов воспитательного процесса;

- обеспечение индивидуализации и дифференциации обучающего воспитания;

- формирование умений самоанализа, самовоспитания, самосовершенствования обучающихся;
- использование для организации факультативного занятия комплекса современных интерактивных методов и технологий реализации образовательного процесса.

Опора на традиционные ценности народа – общепризнаваемая доминанта, связанная как с освященной веками их ценностью, так и опорой на особенности национального менталитета. Это общий «генетический код» нации, общий язык межпоколенных связей, фундамент сохранения лучших черт белорусов. Воспитание ценностного отношения к историко-культурному наследию и достижениям белорусского народа, формирование чувства национальной гордости, национального самосознания являются опорой патриотизма. В традиционных ценностях и идеалах белорусского народа прослеживается неразрывная связь с общечеловеческими ценностями и идеалами, в том числе христианскими. Реализованный в рамках исследования темы анализ традиционной системы духовно-нравственных ценностей белорусского народа позволяет осуществить отбор соответствующего содержания материала учебно-методического комплекса для проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» на III ступени общего среднего образования. С другой стороны, осмысление значимости и роли в воспитании традиционных целей и идеалов должно вестись с учетом реалий современного мира, «вызовов» времени, типовых особенностей менталитета современной молодежи и, в частности, потребностно-мотивационной сферы старшеклассников.

Реализация преемственной связи с предшествующим этапом проведения факультативных занятий на уровне базового образования, место факультатива «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» в едином образовательном поле III ступени общего среднего образования, равно как и выдвигаемые цель и задачи курса, позволяют определить его характер как расширяющее, углубленно-систематизирующее повторение. Данная установка должна найти свое проявление в самом содержании материала и особенностях предлагаемых заданий, а также выдвижении в качестве опорных наборов так называемых «вопросов к размышлению».

Диалогизм и взаимодействие субъектов воспитательного процесса связывается с тем, что имеющая древние истоки теория

диалога устойчиво воспринимается как особо важная для многих областей знания (философии, лингвистики, психологии, культурологии, науковедения, литературоведения и др.), обретая при этом междисциплинарный характер: «Диалог сегодня воспринимается как экзистенциальная категория, вне которой невозможно представить бытие человека» (А. С. Роботова [8, с. 123]). Среди исследователей диалога – имена крупнейших ученых, признанных авторитетов в своих областях: М. М. Бахтина, В. И. Библера, Т. Г. Винокур, М. Н. Кожин, Л. В. Щербы и других. Количество работ, посвященных диалогу, можно признать феноменальным. Изучение данной проблемы активно продолжается в XXI веке, когда вследствие информационной глобализации возникла так называемая Всемирная сеть, аттестуемая как порождающая «волны непрекращающегося диалога» (И. Б. Александрова, В. В. Славкин [1]). В современной теории и практике образования доминирует признание особой роли диалога и с очевидностью фиксируется масштабность его употребления. Организуя обучающее воспитание в рамках проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма», важно иметь в виду, что для образования в целом диалог (диалогизм) – это явление глобального плана:

- приоритетный принцип;
- основное условие образования;
- ведущий метод и форма;
- процесс познания;
- средство развития критического мышления, открытости сознания и действия;

форма внутренней деятельности человека, способствующая его личностному росту, обладающая интеграционной функцией.

Именно с возможностями диалога (понимания образования как диалога) связываются идеи гуманизации образования, субъект-субъектных отношений обучающегося и обучающего, личностно-центрированное обучение. Все это говорит о справедливости высказанного еще три десятилетия назад мнения В. Д. Шадрикова о том, что «в педагогику стучится» диалог «в различных формах и модификациях» [9, с. 48]. В современной образовательной практике наряду с употребительными терминами *урок-диалог*, *лекция-диалог*, *объяснение-диалог* и т. д. отмечаются новые понятия: *режим диа-*

лога, диалогическое поведение, диалогическая импровизация, диалоговый фон, зоны диалогического контакта и под. Как продуктивное новшество осознаются *диалогические технологии и стратегии воспитательного процесса*. В контексте моделирования учебно-методического комплекса для проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» опора на возможности диалогических форм позволит обеспечить мотивацию и интерес, стремление к глубокому осознанию идей и явлений с целью обеспечения убедительной аргументации, выявления и разрешения существующих противоречий и под. По сути дела, диалогизм проектируется в учебно-методическом комплексе константно, но особенно подчеркнуто – посредством введения специальной рубрики «Диалог мнений».

Обеспечение индивидуализации и дифференциации обучающего воспитания становится возможным на основе диверсификации как средства осуществления системно-деятельностного подхода. Диверсификацию содержания и форм возможно осуществлять, в свою очередь, посредством сочетания инвариантного и вариативного компонентов. В качестве инвариантного выступает ориентированный на раскрытие программной темы комплекс, состоящий из маршрутной карты, проблемных вопросов («Вопросы для размышления»), набора заданий «Диалог мнений» для реализации эвристического полилога [о специфике его коммуникативной организации см., например: 5; 6], тематики творческих проектов («Творческие проекты»). В процессе проведения факультативного занятия целесообразно предусмотреть возможность выбора как отдельными обучающимися, так и их группами наиболее актуальных вопросов, тем для диалога, творческих проектов, а также привлечения материалов вариативного компонента. Последний включает в себя следующие структурные части:

- словарь духовно-нравственных понятий, содержащий их соответствующие толкования и иллюстративный материал;

- хрестоматия-текстотека, состоящая из видеозаписей выступлений на духовно-нравственные и патриотические темы, религиозно-нравственных текстов, текстов научного характера, художественных, публицистических и художественно-публицистических текстов;

– диагностико-дидактические материалы, включающие соответствующие упражнения, игры, тесты;

– справочник «Люди, места, события: историческая память», в котором представлены описания деятельности исторических личностей, описания памятных мест, описания знаменательных событий;

– наглядные материалы: картины, фотографии, репродукции, видеофрагменты (фильмов, спектаклей и под.), музыкальные произведения и фрагменты из них, видеоклипы, видеопрезентации и под.

Такого рода подготовка к занятиям связывается с созданием условий для формирования самостоятельности и активности обучающихся; развитием их духовного и интеллектуального потенциала, формированием умений конструктивного диалога, умением работы с различными источниками информации и определением индивидуального образовательного маршрута, нацеленного на духовное самосовершенствование личности (см. рисунок).



Структурно-содержательное наполнение учебно-методического комплекса «Духовность и патриотизм» для проведения факультативного занятия «Основы духовно-нравственного и патриотического воспитания» в 10–11 классах

Для старшей ступени учреждений общего среднего образования является особо значимым, более того, значимым стратегически, *формирование умений самоанализа, самовоспитания, самосовершенствования обучающихся*. В утвержденных Министерством образования Республики Беларусь Методических рекомендациях по реализации Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 годы отмечается, что формирование устойчивого интереса к самовоспитанию, самосовершенствованию, то есть проявление личностью наивысшей активности в воспитательном процессе, представляет собой наивысший этап процесса воспитания, а элементами самовоспитания являются постановка цели, сила воли, самоконтроль и самоанализ. В рамках проведения факультативного занятия речь идет, прежде всего, о духовном самосовершенствовании – работе над богатством внутреннего мира. Считается, что успешное самосовершенствование и саморазвитие как самостоятельная и планомерная работа над собой невозможны без существования соответствующей мотивации и стремления к самообучению. В процессе моделирования учебно-методического комплекса важно учитывать факторы, побуждающие обучающихся к самосовершенствованию: желание признания себя как личности; пример окружающих; оценка окружающих; правильно организованный воспитательный процесс. В упомянутых Методических рекомендациях подчеркивается значимость педагогической поддержки потребности личности в самопознании и стремлении к самосовершенствованию на информативном и деятельностном уровнях, а также особая перспективность данного рода усилий применительно к старшему школьному возрасту.

В учебно-методическом комплексе возможно предусмотреть наличие своего рода дневника духовно-нравственного роста (см. рисунок), представляющего собой программу самосовершенствования (в связи с этим следует отметить, что в соответствующей литературе успешное самосовершенствование трактуется как осознанный и непрерывный процесс). Создание программ самосовершенствования традиционно считается одной из самых эффективных форм воспитания, где прослеживаются значимые для личности цели тактические, направляющие ее непрерывное, поэтапное движение к стратегической цели, и цели оперативные, фактически – цели для «каждодневного» достижения.

Говоря об использовании для организации факультативного занятия *комплекса современных интерактивных методов и технологий*, остановимся на отдельных знаковых для реализации поставленных цели и задач технологических решениях. В круг современных технологий, особо перспективных для работы над факультативом и ориентированных на его специфику, входят: модульная технология, технология проблемного обучения, «перевернутое» обучение, а также технологическая реализация принципа «Равный обучает равного».

Несмотря на четко очерченную воспитательную направленность факультатива, при его изучении может быть результативно применена дидактически ориентированная *модульная технология*, что в определенной степени связывается с выдвигаемым нами принципом обучающего воспитания. В качестве модуля, объединяющего содержание и технологию овладения образовательным содержанием, выступает каждая из тем курса как полная и характеризующаяся относительной логической завершенностью.

Обучающиеся должны обладать целевым планом действий, фактически зафиксированной образовательной маршрутной картой; определенным банком информации, заключенным в словаре духовно-нравственных понятий, хрестоматии-текстотеке, справочнике «Люди, места, события: историческая память», наглядных материалах. Представляемая осваивающим факультативный курс информация должна, как этого и требует модульная технология, быть диалогичной, доступной, выразительной.

Известно, что модульная технология базируется на деятельностном подходе и строится на идеях развивающего обучения. Она аттестуется как личностно ориентированная, реализующая индивидуальный подход в обучении, позволяющая перевести образовательный процесс на субъект-субъектную основу, изменяющая форму общения обучающихся и педагога, который, выступая в роли координатора и фасилитатора, осуществляет рефлексивное управление процессом обучения. Использование модульной технологии увеличивает время самостоятельной работы, что стимулирует целеполагание, самопланирование, самоорганизацию, самоконтроль и самооценивание [2, с. 55]. Последнее является весьма важным для разрабатываемого факультативного курса и реализуется, в том числе, через диагностико-дидактические материалы, содержащиеся в вариативной части пособия-навигатора.

Для проведения факультативного занятия является значимой и возможность вариативности элементов модулей, отличающая модульный подход гибкостью и вырабатывающееся в результате его применения творческое отношение обучающихся к образовательному процессу. Безусловно, акцентированное внимание обращается и на присущие модульной технологии обеспечение повышенной мотивации и осознание перспективы (поскольку деятельность обучающихся проходит в зоне ближайшего развития), целесообразность организации работы в разных формах, активную обратную связь. Реализация факультативного занятия «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» ориентирована и на развитие аналитико-синтетических, коммуникативных и рефлексивных умений.

Проблемное обучение в общепринятом понимании трактуется как основанное на усвоении информации путем решения теоретических и прикладных проблем в создающихся проблемных ситуациях. Иными словами, проблематизация рассматривается в аспекте помощи творческому овладению знаниями не просто как усвоение новых знаний, но и как прохождение «пути их получения» посредством самостоятельного поиска. Между тем представляется очевидным наличие необходимости в образовательном отражении не только познавательных, но и духовных, нравственных проблем, плодотворность их заострения, самостоятельного поиска путей их решения, совместного обсуждения, что особо актуально для современной социокультурной ситуации и старшего школьного возраста. В этом смысле представляют несомненный интерес суждения известного специалиста в области проблемного обучения, высказанные им еще в 90-х годах прошлого века: «В определенном смысле сложный и многомерный процесс становления всей совокупности духовных способностей человека... справедливо рассматривается... как присвоение исторически сложившихся форм культуры человечества – общественно выработанных способов действий с вещами, форм созерцания, мышления. Но, с другой стороны, как мы теперь знаем, мышление – это искание и открытие нового. На наш взгляд, в противоборстве и единстве этих тенденций состоит основное противоречие...» [7]. На основе усвоенных нравственных норм и духовных законов обучающийся может осуществлять определенную творческую деятельность: анализ, синтез, сравнение и обобщение, основываясь на собственном опыте, иногда прибегая к мысленному

экспериментированию и даже выходя за рамки предлагаемой проблемной ситуации, проходя собственным путем духовных открытий в личностном продвижении «для себя». В процессе подобной деятельности самостоятельно и совместно вырабатываемые суждения, подкрепляемые разнообразной, специально подобранной аргументацией, начинают переходить в личностно значимые убеждения.

Ведущим элементом технологии проблемного обучения является проблемный вопрос. Именно поэтому структурным ядром пособия для учащихся должны выступать комплексы вопросов к размышлению. Формулируя такого рода вопросы, принципиально важно не избегать острых, нестандартных проблем, особо актуальных для миропонимания современного старшеклассника, для прогнозирования его будущего, места в социуме, осознания своей миссии как гражданина и патриота. Наиболее перспективным в данном контексте видится использование вторичных (по классификации В. Т. Кудрявцева) проблемных ситуаций, где проблема осознана и четко сформулирована, т. е. субъект отчетливо видит, в чем состоит противоречие.

При проведении факультативного занятия возможно предположить эффективность использования модели *перевернутого обучения* («перевернутого» класса, «перевернутого» урока). Данная технология, широко сейчас используемая в мире, квалифицируется нередко как характерная технология обучения XXI века. Для технологии перевернутого обучения типично предварительное ознакомление обучающихся с новым учебным материалом в его предлагаемом для самостоятельной работы представлении и последующее освоение материала в процессе работы в классе. Среди особенностей и преимуществ перевернутого обучения называются доступность, мобильность, осмысленность и результативность, успешность формирования самообразовательной компетенции, удовлетворение самообразовательных запросов, создание групповой динамичной, интерактивной среды, ориентированной на учащихся, сотрудничество и сотворчество обучающихся, взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, вовлеченность учащихся в образовательный процесс и их ответственность за свое обучение, доверительные взаимоотношения. Такого рода возможности могут быть реализованы и в процессе преподавания факультатива воспитательной направленности: для этого требуется предварительно предста-

вить обучающимся соответствующий проблемно ориентированный, модульно организованный материал (в частности, перечисляемые выше компоненты инвариантного и вариативного характера), который впоследствии должен стать предметом для углубленного осмысления, анализа, обсуждения и дискуссии. В подобном варианте возможно говорить о такой форме проведения образовательной деятельности, как дискуссионно ориентированный «перевернутый урок» (в нашем случае – занятие), время которого посвящено обсуждению и проектной деятельности. Более того, в процессе овладения материалом факультативного курса является целесообразным привлечение старшеклассников непосредственно к планированию и проведению отдельных занятий по определенной теме: полагаем, что здесь оказывается реальным говорить о такой форме работы, как «смена ролей» в педагогическом процессе. Проведение занятий может поручаться не только индивидуально – учащимся с высокими образовательными возможностями, но и группам постоянного и переменного состава (групповой перевернутый класс), когда нередко включается перекрестное обучение. Следует отметить, что, поскольку для факультативного занятия характерна добровольность и заинтересованность обучающихся (поддержание которой является постоянной заботой ведущего курса педагога), в значительной степени должны нивелироваться упоминаемые в соответствующей литературе сложности работы с немотивированными учащимися.

Безусловно, при реализации перевернутого обучения, как справедливо отмечает Н. И. Запрудский, необходимо учитывать целый ряд требований: владение информационно-коммуникационными технологиями, активность, желание и самостоятельность обучающихся; стимулирование их положительного отношения к деятельности; обеспечение обратной связи и поддержка со стороны учителя; конструирование образовательного процесса так, чтобы вызывать интерес и создать ситуацию успеха для каждого, содействуя становлению самообразовательной компетентности [3].

Согласно общепринятому пониманию, основой для проектирования образовательного процесса в перевернутом обучении становится *учебный материал*. Обязательно нужно говорить о необходимости обеспечить его продуманность, логичность, полноту, непротиворечивость, последовательность подачи, доступность, увлекательность, осознаваемую обучающимися ценность. Высказыва-

ваемые суждения являются концептуальными при моделировании структурно-содержательного наполнения учебно-методического комплекса для проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» в сочетании инвариантного и вариативного компонентов. Поскольку в данном случае речь идет о различных структурных частях во всем многообразии представления образовательного материала, принципиально значимым следует полагать их оптимальное соотношение, взаимодействие, взаимодополнение, взаимообогащение. Важнейшим является не только само содержание материала, но и сопровождающий его методический аппарат, его согласованность: в теории перевернутого обучения существует рабочее, установочное определение, на которое здесь можно опираться, – «продумывать активность» учащихся, формируя у них культуру обучения. В сущности, при соответствующем содержательном наполнении, структурировании и тайм-менеджменте факультативный курс воспитательной направленности на III ступени общеобразовательной школы вполне может отличаться той особой, возникающей при успешной реализации перевернутого обучения атмосферой, где обучающиеся берут ответственность за само- и взаимовоспитание. В этом случае свою ключевую роль призван сыграть *принцип «Равный обучает равного» (POP)*. Знаменательно, что его основная разработка в нашей стране связана именно с воспитательной сферой, в том числе с воспитанием нравственности. Как подчеркивается в одобренной коллегией Министерства образования Республики Беларусь Концепции реализации принципа «Равный обучает равного» в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь, «при появлении каких-то сложностей в жизни учащихся... старших классов за советом и поддержкой они чаще всего обращаются к сверстникам. В юношеском возрасте подчеркнуто проявляется стремление к солидаризации, к групповому объединению. Немаловажно и то, что молодые люди общаются друг с другом открыто, свободно и непринужденно, «на одном языке», что делает поступающую от сверстника к сверстнику информацию более доступной и принимаемой. Следовательно, в среде учащихся через специально подготовленных сверстников можно распространять жизненно важные знания, модели поведения, способствовать присвоению ими нравственных норм» [4, с. 2]. По убеждению ав-

торов концепции, содержание и специфика обучения по принципу РОР соответствуют духовным и культурным ценностям белорусского народа, предполагают повышение статуса учащихся, усиление их роли как полноценных субъектов воспитательного процесса. В соответствии с существующими установками особая роль в обучении по принципу РОР отводится специально подготовленным волонтерам, которые, по сути, и являются «обучающими равными», однако в контексте особенностей разрабатываемых факультативных занятий возможно предположить более широкое привлечение участников факультатива с изменяющимся диапазоном ролей и объемом участия в качестве обучающихся.

Таким образом, в качестве основополагающих установок в процессе разработки учебно-методического комплекса для проведения факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» выдвигаются: ориентация на наиболее актуальные для современного общества в целом и для обучающихся данной возрастной категории проблемы; реализация преемственной связи с предшествующим этапом проведения факультативных занятий и учет места курса в едином образовательном поле; диалогизм и взаимодействие субъектов воспитательного процесса; обеспечение индивидуализации и дифференциации обучающего воспитания; формирование умений самоанализа, самовоспитания, самосовершенствования обучающихся; использование для организации факультативного занятия комплекса современных интерактивных методов и технологий.

Помимо описанных технологических решений в процессе моделирования факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма», реально и перспективно для дальнейшего научно-методического осмысления продуктивное использование проектного обучения (прежде всего, в разделе «Творческие проекты»), визуализации (например, через инвариантную часть, связанную с наглядными материалами), технологии «Кейс-стади» (при аналитическом осмыслении, к примеру, материалов справочника «Люди, места, события: историческая память») и под. Следует при соблюдении требований к каждой из используемых образовательных технологий неизменно помнить *об интегративном характере* их применения в рамках факультативного курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, И. Б. Диалогичность как категориальная характеристика речи современного общества [Электронный ресурс] / И. Б. Александрова, В. В. Славкин // Медиаскоп : электрон. журнал. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/taxonomy/term/586>. – Дата доступа: 20.10.2023.
2. Дубровская, Е. В. Модульная технология как способ реализации индивидуального подхода в обучении / Е. В. Дубровская, Н. В. Ольшевская // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение: теория, методика и практика», Чебоксары, 3 сент. 2015 г. / под общ. ред. О. Н. Широкова. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 54–56.
3. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии–3 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2017. – 168 с.
4. Концепция «Реализации принципа «Равный обучает равного» в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь» [Электронный ресурс]. – 18 с. – Режим доступа: https://akademy.by/files/documents/VRVUO/2009-2011_Концерсия.pdf. – Дата доступа: 20.10.2023.
5. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед. наука и образование. – 2019. – № 4 (29). – С. 57–60; 2020. – № 2. – С. 11–15.
6. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
7. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев. – Режим доступа: https://scibook.net/problemnyi-pedagogiki_1316/moy-finish-gorizont-48918.html. – Дата доступа: 15.10.2023.
8. Роботова, А. С. О диалоге, монологе и молчании в образовании / А. С. Роботова // Высш. образование в России. – 2015. – № 8–9. – С. 122–127.
9. Шадриков, В. Д. О реальной добродетельной педагогике / В. Д. Шадриков // Сов. педагогика. – 1991. – № 7. – С. 43–48.

Материал поступил в редколлегия 10.10.2023.

G. I. NIKOLAYENKO,

Professor of the Department of Pedagogy and Education Management,
Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

I. V. TAYANOVSKAYA,

Professor of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language
and Literature, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Associate Professor

Belarusian State University,
Minsk, Belarus

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX
FOR CONDUCTING OPTIONAL CLASSES «FUNDAMENTALS
OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE AND PATRIOTISM»:
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL
FUNDAMENTALS OF CONSTRUCTION
(III LEVEL OF GENERAL SECONDARY EDUCATION)

Summary

The main approaches to the design of an innovative methodological system for the optional organization of educational upbringing in high school grades are considered. The proposed structural and semantic content of the educational and methodological complex «Spirituality and Patriotism» (grades 10–11) is outlined.

Keywords: spiritual and moral culture, patriotism, educational elective, III stage of general secondary education.

УДК 159.95

А. Н. ПЕВНЕВА,

заведующий кафедрой общей и социальной психологии,
кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования

«Гродненский государственный университет имени Я. Купалы»,
г. Гродно, Беларусь

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РИГИДНОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов ригидности и их влияния на психологическое благополучие личности. Дана характеристика выборочной совокупности, представлены методы диагностики и статистической обработки данных, а также анализ результатов исследования компонентов ригидности и психологического благополучия. В результате обнаружения взаимосвязи между структурными компонентами ригидности и психологического благополучия подтвердился биполярный характер ригидности как конструкта. Аффективный и мотивационный компоненты, находясь в соподчинении когнитивного компонента ригидности, выступают предикторами психологического благополучия личности в контексте когнитивно-личностного развития в рамках общей психологии.

Ключевые слова: ригидность, когнитивный компонент, аффективный компонент, мотивационный компонент, психологическое благополучие.

Постановка проблемы предикторов и коррелятов психологического благополучия обусловлена представлением о том, что предикторы психологического благополучия отличаются от предикторов неблагополучия, с одной стороны, и предикторы благополучия сходны с предикторами неблагополучия, однако, несмотря на схожесть одних, другие оказывают более избирательный эффект – с другой. В психологической науке термин «предиктор» (от англ. predictor – «прогнозировать, предсказывать») в «широком» контексте представлен прогнозистическим параметром или средством прогнозирования, а в «узком» смысле слова связан с количественным выражением и оценкой статистической достоверности прогноза [1, с. 27], представленной, в частности, в регрессионном анализе как методе построения прогноза.

В последнем значении предикторами представлены независимые переменные, изменение которых обуславливает преобразование зависимой переменной. Предикторами Р. Норман и Г. С. Дрейпер называют «переменные, значения которых могут либо быть заранее установлены, либо их нельзя контролировать, но можно измерить» [2, с. 37–38]. Корреляты являются дополнительным показателем, который связан с изучаемым процессом, в частности с психологическим благополучием.

Представление о существовании предикторов и коррелятов психологического благополучия сформировалось исходя из гедонистического и эвдемонистического подходов к данному понятию [3, р. 2–6]. В рамках гедонистического подхода предикторы (Н. Брадбурн, Э. Динер, Х. Леппер, С. Любомирски) определяются сочетанием высокого уровня удовлетворенности жизнью и переживания позитивного аффекта, низкого уровня негативного аффекта и эффективного функционирования личности. В эвдемонистическом подходе, как считают К. Рифф и К. Кейс, концепция эффективного функционирования характеризуется развитием человеческого потенциала, целеполаганием и позитивными отношениями с окружающими. Перечисленные аспекты выступают в качестве предикторов психологического благополучия наряду с процессом самопринятия, автономией, управлением окружающей средой, личностным ростом [27]. Несмотря на различие в подходах, все предикторы и корреляты психологического благополучия оказывают как положительное, так и отрицательное воздействие на когнитивно-личностное развитие.

Когнитивно-личностное развитие отражает функционирование аффективных и когнитивных сфер, которые впоследствии оказывают воздействие на психологическое благополучие личности. Ж. Пиаже указывает на неразделимость и различия аффективной и когнитивной сфер, отмечая, что «аффективная и когнитивная жизни» являются «неразделимыми, оставаясь в то же время различными» [3, с. 58]. Наряду с этим, когнитивное и личностное развитие тесно коррелируют [4, р. 143], что находит отражение в исследованиях М. D. Ainsworth et S. M. Bell [6, р. 49–67] и более поздних работах Е. Е. Maccoby et J. A. Martin [7, р. 35–54], свидетельствующих о связи положительных эмоций с когнитивным развитием, познавательной активностью и ее влиянии на благополучие человека во взрослой жизни. Положительные эмоции, функция которых заклю-

чается в расширении репертуара мыслей и действий, способствуют регуляции интеллектуальных и личностных ресурсов, являясь тем самым предикторами благополучия личности в теории «Расширяй и развивай» [8, р. 300–307]. Однако возникновение негативных эмоций нейтрализуется и интенсифицируется в результате положительных эмоциональных проявлений.

Сенситивная ригидность и ригидность как состояние являются аффективными коррелятами психологического благополучия/неблагополучия личности в теории фиксированных форм поведения Г. В. Залевского [9]. Если психическая ригидность исследователем характеризуется трудностями перестройки поведенческих актов, то эмоциональная ригидность определяется трудностью произвольного переключения от одного эмоционального состояния к другому, длительностью переживаемых событий, фиксированностью на каких-либо тревожащих мыслях в процессе познания и решения проблем [10].

Аффективные (эмоциональные) корреляты психологического благополучия включают степень положительного и/или отрицательного аффекта, частоту и интенсивность чувства счастья, печали, тревоги или возбуждения, которые человек испытывает в течение определенного периода времени [11, р. 73–74]. Положительные/отрицательные эмоции могут быть как следствием функционирования когнитивных процессов (когнитивных предикторов и коррелятов), так и их причиной. Когнитивные процессы как корреляты психологического благополучия могут проявляться в неспособности личности изменить представления об окружающей среде, в некритическом мышлении, отсутствии готовности к осмыслению и перестройке (переключению) действий при получении новой информации. В данном случае они идентифицируются с когнитивной ригидностью.

Одним из *как когнитивных, так и мотивационных коррелятов* психологического благополучия личности может выступать саморегуляция. *Саморегуляция* как ресурс достижения цели выступает в качестве медиатора между *осознанностью* и *психологическим благополучием* в исследовании С. Lundwall et al. [12, р. 158] и связана с показателями удовлетворенности жизнью и положительным аффектом. В теории фокуса регуляции Е. Т. Higgins et al. [13] психологическое благополучие/неблагополучие зависит от систем само-

регуляции – фокуса продвижения и фокуса профилактики, т. е. от мотивационных систем. Мотивационные корреляты также отражены в исследованиях при изучении предикторов психологического благополучия/неблагополучия личности. Согласно A. U. Rehman et al., мотивация является одним из основных факторов, определяющих успешность обучения студентов и способствующих повышению уровня их психологического благополучия [14, р. 552]. При этом мотивация выполняет роль медиатора, выступая в качестве внутреннего процесса [14, р. 547]. Наряду с мотивацией в качестве предикторов и медиатора взаимосвязи между эмоциональной регуляцией и психологическим благополучием выступают психологические базовые потребности (в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми).

Выступая в качестве *мотивационно-потребностных предикторов* психологического благополучия, базовые психологические потребности и их удовлетворение приобретают свою актуальность в ситуации пандемии в исследовании [15, р. 821]. Показатели потребности в компетентности демонстрируют относительную константность в усилении внутренней мотивации за счет переживания субъектом собственной компетентности. Отмечается повышение показателя потребности личности во взаимосвязи с другими, ощущении привязанности, заботы и чувства значимости для них [16, р. 823]. Негибкость мотивационных особенностей потребностей и трудность изменения привычных способов их удовлетворения при измененных обстоятельствах жизнедеятельности представляет *мотивационную ригидность* [10, с. 430].

На основе метаанализа выделены предикторы (и корреляты) психологического благополучия, которые представлены тремя группами: когнитивной, эмоциональной и мотивационно-потребностной. Названные выше аспекты играют роль не только предикторов и коррелятов, но и осуществляют посредническую связь между психическими явлениями и психологическим благополучием личности. Наряду с этим, в своей основе когнитивные, аффективные и мотивационно-потребностные аспекты имеют механизм психической активности человека и связаны с познанием и решением проблем. Данный факт приобретает актуальность в рамках решения проблемы влияния компонентов психологической ригидности на психологическое благополучие личности в процессе ее когнитив-

но-личностного развития, что и предопределило постановку цели исследования.

Цель исследования заключается в установлении взаимосвязи между компонентами психологической модели ригидности и психологическим благополучием личности. *Гипотеза* исследования строится на предположении о том, что когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты будут являться в психологической модели ригидности предикторами психологического благополучия личности. Дополнительно сформулирована гипотеза о существовании «+» и «-» корреляций субкомпонентов когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов модели ригидности и психологического благополучия, что свидетельствует о биполярном конструкте ригидности с расщепляющимися ее полюсами на субобласти.

Методология и методы исследования

Добровольными участниками исследования были студенты УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (ГрГУ им. Я. Купалы), всего 135 испытуемых.

В статистическую обработку данных были включены результаты, полученные при помощи диагностического инструментария, имеющие указания на то, что они изучают соответственно когнитивный, аффективный и мотивационный компоненты ригидности. Deskриптивный анализ данных: среднего ($m = 19,46$), стандартного отклонения ($SD = 5,31$ лет), медианы ($Me = 18$), моды ($Mo = 17$), асимметрии ($As = 2,54$) и эксцесса ($Ek = 6,54$) – послужил основой для принятия решения об использовании непараметрических методов обработки данных, в частности анализа связей (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), факторного анализа (метод главных компонент с последующим Verimax-вращением), регрессионного анализа, представленных в пакете статистических программ Statistica 7.0.

Методы сбора эмпирических и экспериментальных данных

1) *Методы оценки когнитивного, эмоционального, мотивационного компонентов ригидности:*

– показатель эмоциональной ригидности «Эмоциональный тест Струпа» (Сэ); показатель ригидности «Цветовой тест Дж. Струпа» (классический вариант; Ск) [17];

– методика «Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач» (Рл) А. Лачинса [18];

– методика «Гибкость мышления» (Гл) А. Лачинса [19].

- методика «Диагностика ригидности» (РА) Г. Айзенка [20, с. 441];
- шкалы «Сенситивная ригидность» (СР); «Ригидность как состояние» (РСО) и «Актуальная ригидность» (АР) теста «Томский опросник ригидности Залевского» (ТОРЗ) [9, с. 441–456];
- шкалы «Альтернатива» (АСГ), «Контроль» (КСГ) «Опросника когнитивной флексибельности» J. P. Dennis, J. S. Vander Wal (в адаптации С. С. Кургияна, Е. Ю. Осаволук) [21];
- ригидность (РQ₁) – «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Б. Кеттелла (16PF, форма А) [22, с. 59–83];
- гибкость (ГСР) – «Калифорнийский психологический опросник» L. W. McAllister) [23];
- ригидность (Рито) – «Индивидуально-типологический опросник» Л. Н. Собчик [24];
- шкалы «Фокус продвижения» (Фпр) и «Фокус профилактики» (Фпф) – опросник «Фокус регуляции» Е. Т. Хиггинса (в адаптации В. А. Гершкович, Н. В. Морошкиной, А. К. Кулиевой, А. Д. Наследова) [25];
- шкалы «Стремление к порядку» (СПо), «Стремление к предсказуемости» (СПр), «Решительность» (Рш), «Избегание двойственности» (Ид), «Стремление к закрытости мышления» (Сзм) – опросник «Стремление к когнитивной закрытости» А. Круглански, Д. Вебстер (в адаптации М. И. Ясина и О. Е. Хухлаева) [26].

2) *Методы оценки психологического благополучия личности:*

- методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной) [27];
- шкала «Чувство благополучия» (Wb; ГСР) – «Калифорнийский психологический опросник» (L. W. McAllister) [23].

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные показатели компонентов психологической ригидности оценивались относительно значений медианы. Согласно представленным данным, психологические параметры когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов с относительной долей условности соответствуют нижней границе высокого уровня. У респондентов ригидность как состояние более выражена, чем эмоциональная ригидность и стремление к отстаиванию своих взглядов. Меньше всего испытуемые стремятся к когнитивной закрытости мышления. Респонденты больше склонны давать несколь-

ко вариантов объяснения жизненным событиям и проявлениям поведения человека и менее склонны воспринимать трудные ситуации как контролируемые. Для испытуемых доминирующим является стремление к порядку и структурированию жизни, избегание дискомфорта в условиях неопределенности.

Таблица 1. Средние значения психологических параметров

Параметры	Средние значения	Медиана (Ме)
Цветовой тест Дж. Струпа		
Показатель эмоциональной ригидности (Сэ)	0,13	0,12
Показатель ригидности (Ск)	1,80	1,43
Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач (А. Лачинс)		
Ригидность (Рл)	4,70	5,00
Гибкость мышления (А. Лачинс)		
Гибкость (Гл)	0,59	0,58
Диагностика ригидности (Г. Айзенк)		
Эмоциональная ригидность (Р _А)	7,91	7,91
Томский опросник ригидности (Г. В. Залевский)		
Сенситивная ригидность (СР _{ТОРЗ})	37,18	39,00
Ригидность как состояние (РСО _{ТОРЗ})	15,27	16,00
Актуальная ригидность (АР _{ТОРЗ})	31,20	30,00
Опросник когнитивной флексибильности J. P. Dennis, J. S. Vander Wal		
Альтернатива (А _{CFI})	64,66	64,00
Когнитивный контроль (К _{CFI})	38,47	38,00
16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16PF)		
Ригидность (Р _{Q1})	7,23	7,00
Калифорнийский психологический опросник (CPI)		
Гибкость (Г _{CPI})	11,49	11,00
Индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик (ИТО)		
Ригидность (Р _{ИТО})	5,66	6,00
Фокус регуляции Е. Т. Хиггинса		
Фокус продвижения (Ф _{ПР})	21,09	21,00
Фокус профилактики (Ф _{ПФ})	18,51	19,00
Стремление к когнитивной закрытости А. Круглански, Д. Вебстер		
Стремление к порядку (С _{ПО})	40,81	41,00
Стремление к предсказуемости (С _{ПР})	27,10	27,00
Решительность (Р _Ш)	28,71	29,00
Избегание двойственности (И _Д)	37,51	37,51
Стремление к закрытости мышления (С _{ЗМ})	23,67	24,00

Дальнейшее проведение факторного анализа методом главных компонент с последующим Varimax-вращением направлено на выявление латентных параметров, имплицитных детерминант, которые диагностически проявляются в «мозаике» частных тестовых показателей. В процессе факторизации данных были выделены три фактора: фактор 1 – «Эмоциональный компонент», фактор 2 – «Мотивационный компонент» и фактор 3 – «Когнитивный компонент».

В *первый* фактор «Эмоциональный компонент», объясняющий 34,44 % общей дисперсии, вошли такие переменные, как сенситивная (0,838), актуальная (0,788) и эмоциональная ригидность (Р_а; 0,721), ригидность как состояние (0,629), избегание двойственности (0,551), а также фокус профилактики (-0,408) и стремление к предсказуемости (0,374). Положительный аспект ригидности проявляется в том, что выраженность сенситивной (аффективной) ригидности личности усиливает избегание двойственности, т. е. дискомфорта в условиях неопределенности или противоречий. Отрицательный аспект ригидности связан с повышением переживания удовольствия от отсутствия негативных исходов и неудовольствия от их наличия в ситуации снижения выраженности ригидности.

Во *второй* фактор «Мотивационная ригидность» (25,53 %) вошли переменные: стремление к порядку (0,816), ригидность (Р_{ито}; 0,626), гибкость (Г_{спг}; -0,607), решительность (0,562), стремление к предсказуемости (0,536) и фокус продвижения (0,306). Потребность в стремлении к порядку снижает проявление гибкости (отрицательный аспект), но способствует решительности, стремлению к предсказуемости, а также получению удовольствия от наличия позитивных исходов и неудовольствия от их отсутствия (позитивный аспект).

В *третьем* факторе «Когнитивный компонент» (20,34 %) сгруппированы следующие переменные: стремление к закрытости мышления (0,746), альтернатива (-0,612), когнитивный контроль (-0,483), гибкость (Г_л; -0,353), ригидность (С_к; 0,243) и ригидность (Р_л; 0,108). Веса всех переменных значимы на уровне $p < 0,001$, однако исключение составляют переменные: ригидность (С_к) и ригидность (Р_л), веса которых значимы, но на уровне $p < 0,03$.

При анализе результатов исследования психологического благополучия респондентов получены средние значения его выраженности, которые представлены в виде профиля на рисунке 1.

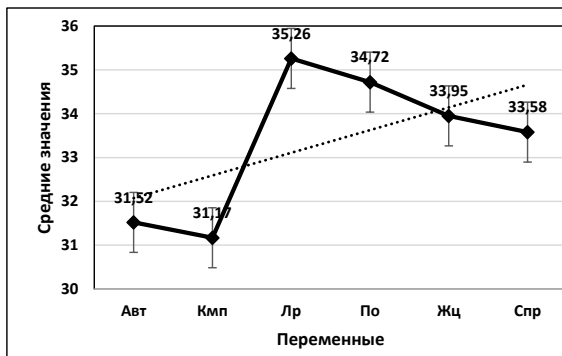


Рисунок 1. Профиль психологического благополучия испытуемых (N=135).
Примечание: Авт – автономность; Кмп – компетентность; Лр – личностный рост;
По – позитивные отношения; Жц – жизненные цели; Спр – самопринятие

Согласно медианным показателям, переменные автономности (31,52; Me = 31), компетентности (31,17; Me = 31,17), личностного роста (35,26; Me = 35), позитивного отношения (34,72; Me = 35), жизненные цели (33,95; Me = 35) и самопринятия (33,58; Me = 34) находятся на границе при переходе с низкого уровня выраженности на высокий. Однако показатели позитивных отношений, жизненных целей и самопринятия находятся ниже показателя медианы, т. е. на низком уровне. При этом *доминирующую позицию* у респондентов занимает стремление к личностному росту и реализации своего потенциала. *Вторую позицию*, по оценкам респондентов, занимает показатель позитивных отношений. Жизненные цели занимают *третье*, а самопринятие – *четвертое место* в иерархии шкал. С учетом низких значений переменных результаты свидетельствуют о потребности испытуемых в доверительных отношениях с другими, об отсутствии чувства осмысленности жизни. Удовлетворенность собой, осознание и принятие своих разных сторон (шкала самопринятия) испытуемыми осуществляется через стремление к личностному росту, позитивные отношения и жизненные цели. Менее ценным в ранге переменных психологического благополучия оказались стремление к автономности, независимости, способность противостоять социальному давлению, а также желание компетентности в овладении средой.

Далее проводилось корреляционное исследование между показателями когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов психологической модели ригидности и психологического благополучия.

Показатели когнитивного компонента ригидности и психологического благополучия имеют 19 корреляций (67,85 %), из которых 7 (36,84 %) имеют отрицательную направленность и 12 (63,15 %) – положительную. На уровне значимости $p < 0,001$ установлено 16 связей, одна корреляция значима на уровне $p < 0,01$ и две связи – на уровне $p < 0,05$. Взаимосвязь когнитивного компонента ригидности и психологического благополучия личности носит когерентный и устойчивый характер. Показатель стремления к закрытости мышления отрицательно связан с автономностью (-0,22 при $p < 0,01$); компетентностью (-0,48 при $p < 0,001$), личностным ростом (-0,41 при $p < 0,001$), позитивными отношениями (-0,41 при $p < 0,001$), жизненными целями (-0,29 при $p < 0,001$), самопринятием (-0,48 при $p < 0,001$), а также с чувством благополучия (-0,20 при $p < 0,05$). Наряду с этим, когнитивный контроль с перечисленными выше переменными имеет положительные значения (0,36; 0,49; 0,44; 0,42; 0,44; 0,43 соответственно) на уровне $p < 0,001$.

Показатель альтернативы усиливает положительный полюс конструкта ригидности, положительно коррелируя с компетентностью (0,33 при $p < 0,001$), личностным ростом (0,30 при $p < 0,001$), позитивным отношением (0,33 при $p < 0,001$) и жизненными целями (0,38 при $p < 0,001$). Примечательным является равномерное распределение отрицательных и положительных корреляций на полюсе ригидности и гибкости, что доказывает биполярный конструкт ригидности (рисунок 2).

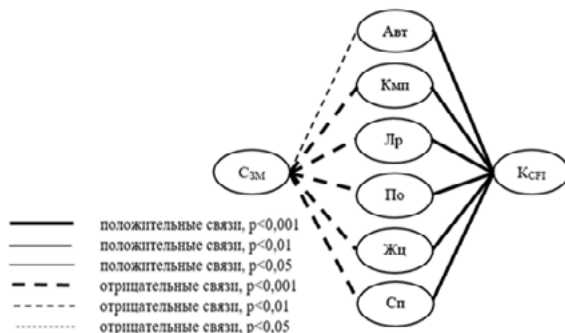


Рисунок 2. Корреляция когнитивных компонентов ригидности и психологического благополучия респондентов (N = 135)

Биполярность ригидности подтверждается также, с одной стороны, отрицательной корреляцией между гибкостью мышления (Гл) и психологическим благополучием (ПБср; $-0,20$ $p < 0,05$), с другой – положительной связью последней с контролем ($0,37$ при $p < 0,001$).

Связь эмоционального компонента ригидности и психологического благополучия представлена в таблице 2.

Таблица 2. Корреляция эмоционального компонента ригидности и психологического благополучия (N = 135)

Параметры	ПБср	Авт	Кмп	Лр	По	Жц	Сп
СР _{ТОРЗ}	-0,39*	-0,26**	-0,49	-0,28**	—	—	-0,36*
РСО _{ТОРЗ}	-0,28**	—	-0,35*	—	—	—	-0,32*
АР _{ТОРЗ}	-0,35*	-0,21***	-0,53*	-0,34*	-0,27**	-0,27**	-0,42*
Ф _{ПФ}	0,47*	0,17***	0,46*	0,33**	0,33*	0,33*	0,35*
И _Д	-0,31*	—	-0,30*	—	—	—	-0,23**
Р _А	-0,49*	-0,27**	-0,51*	-0,26***	—	—	-0,40*

В результате проведения корреляционного анализа установлено 30 (71,42 %) связей, 7 (23,33 %) из которых имеют положительную и 22 (73,33) отрицательную направленность. Коэффициенты корреляции варьируют в диапазоне от $r_s = -0,19$ ($p < 0,05$) до $r_s = 0,53$. Структура взаимосвязи характеризуется большей дивергентностью. Установлен биполярный характер ригидности, который подтверждается наличием отрицательно направленных корреляций сензитивной, актуальной ригидности, ригидности как состояния, эмоциональной ригидности (Г. Айзенк) и избегания двойственности, на полюсе ригидности и положительно направленных связей фокуса профилактики с переменными психологического благополучия и чувством благополучия (СРІ).

Анализ взаимосвязи между показателями корреляций мотивационного компонента ригидности и психологического благополучия показал наличие 7 отрицательных и 24 положительных связей из 31 корреляции (таблица 3). Это указывает на большую когерент-

ность и синтезируемость коррелограммы. Положительная взаимосвязь фокуса продвижения и отрицательная связь гибкости (ГСРП) с показателями психологического благополучия указывают на биполярность ригидности как конструкта.

Таблица 3. Корреляция мотивационного компонента ригидности и психологического благополучия (N = 135)

Параметры	ПБ _{СРП}	Авт	КМП	Лр	По	ЖЦ	Сп
Ф _{ПР}	0,30*	0,36	0,50*	0,28**	0,30*	0,33*	0,40*
С _{ПО}	0,17***	—	0,24**	0,25**	0,23**	0,34*	0,19***
С _{ПР}	—	—	-0,20**	—	—	—	—
Р _Ш	0,34*	0,23**	0,46*	0,20***	0,30*	0,35*	0,37*
Р _{ИТО}	—	0,22**	—	0,19***	0,20**	0,42*	—
Г _{СРП}	—	-0,20***	-0,21***	-0,23**	-0,21*	-0,39*	-0,25**

При этом кластерный анализ по методу полной связи (Complete Linkage) позволил отразить подчинение эмоционального и мотивационного компонентов ригидности когнитивному компоненту (рисунок 3). Данный вывод актуален в контексте концепции когнитивно-личностного развития, где ригидность выступает как качественно специфический процесс функционирования (проявления) когнитивных структур и личностных свойств (особенностей, характеристик), представляя собой единый когнитивно-личностный конструкт [28]. Наряду с этим, высвечивается и находит подтверждение одно из ведущих положений концепта о понимании относительной автономности когнитивного и личностного развития, первичности формирования и ведущей роли когнитивных механизмов познания по отношению к личностным, а также обусловленности соотношения когнитивной и личностной линий развития в процессе познания.

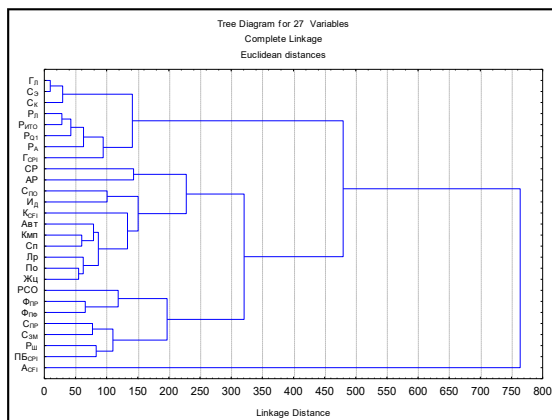


Рисунок 3. Дендрограмма переменных

Примечание: Tree Diagram for 27 Variables – дендрограмма для 27 переменных; Complete Linkage – метод полной связи; Euclidean distances – Евклидово расстояние; Linkage Distance (расстояние между кластерами)

На следующем этапе изучалось влияние компонентов психологической ригидности на психологическое благополучие респондентов. Так, установлено, что на самоопределение и независимость (Авт) оказывает влияние фокус продвижения (Фпр) и установка, повышение стремления к отстаиванию своих взглядов (Рито), возможность воспринимать трудные ситуации как контролируемые (Ксф). Данная зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,006$ ($R^2 = 27,40\%$):

$$\begin{aligned} \text{Авт} &= 25,99 + 0,35(\text{Фпр}) + 0,80(\text{Рито}) + 0,13(\text{Ксф}); \\ R^2 &= 0,27; F = 2,151. \end{aligned}$$

Переменная психологического благополучия – компетентность – оказывается под влиянием фокусов регуляции (продвижения и профилактики) и гибкости. Повышение компетентности определяется снижением показателей избегания двойственности, закрытости когнитивного мышления и эмоциональной ригидностью. По результатам измерения данная зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,0000$ ($R^2 = 65,80\%$).

$$\begin{aligned} \text{Кмп} &= 26,75 + 0,37(\text{Фпр}) + 0,16(\text{Фпф}) + -0,13(\text{Ид}) + -0,27(\text{Сзм}) + \\ &+ -0,24(\text{Па}) + 0,10(\text{Ксф}); R^2 = 0,68; F = 10,97. \end{aligned}$$

Изменение чувства продолжающегося развития и реализации своего потенциала (личностный рост) обусловлено снижением стремления к закрытости мышления (Сзм) и ростом осмотрительности, настойчивости в реализации планов при отсутствии склонности к поиску новых подходов (Ксфг). Данная зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,0000$ ($R^2 = 37,59\%$):

$$\begin{aligned} \text{Лр} &= 34,45 + -0,25(\text{Сзм}) + 0,11(\text{Ксфг}); \\ R^2 &= 0,37; F = 3,156. \end{aligned}$$

Предиктором позитивных отношений к окружающим, заботы о благополучии других является снижение стремления к избеганию двойственности, закрытости когнитивного мышления и гибкости. Результаты значимы на уровне при $p < 0,0000$ ($R^2 = 33,94\%$):

$$\begin{aligned} \text{По} &= 30,89 + -0,17(\text{Ид}) + -0,28(\text{Сзм}) + 0,10(\text{Ксфг}); \\ R^2 &= 0,33; F = 4,443. \end{aligned}$$

Чувство осмысленности жизни и направленности обусловлено фокусом продвижения и профилактики, стремлением к отстаиванию своих взглядов и принципов, когнитивным контролем и гибкостью. По результатам измерения данная зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,0000$ ($R^2 = 51,93\%$):

$$\begin{aligned} \text{Жц} &= 23,02 + 0,27(\text{Фпр}) + 0,19(\text{Фпф}) + 1,21(\text{Рито}) + \\ &+ 0,14(\text{Ксфг}) + -0,23(\text{Гсфг}); R^2 = 0,52; F = 6,159. \end{aligned}$$

Удовлетворенность собой зависит от снижения выраженности эмоциональной ригидности, стремления к закрытости мышления, проявления гибкости при переживании удовольствия от отсутствия негативных исходов и неудовольствия от их наличия. Полученные результаты значимы на уровне $p < 0,0000$ ($R^2 = 47,81\%$):

$$\begin{aligned} \text{Спр} &= 32,73 + -0,18(\text{РСОтор}) + 0,27(\text{Фпр}) + \\ &+ -0,28(\text{Сзм}) + -0,28(\text{РА}) + -0,14(\text{Гсфг}); R^2 = 0,47; F = 5,016. \end{aligned}$$

Другими словами, высокий уровень самопринятия зависит от позитивных результатов решения проблем (удовольствия), низкий – от негативного опыта в процессе познания (неудовольствия).

От фокуса продвижения (Фпр) и фокуса профилактики (Фпф), стремления к закрытости мышления (Сзм), от установок и повышенного стремления к отстаиванию своих взглядов (Рито), от возмож-

ности воспринимать трудные ситуации как контролируемые (КСГ) и приспособления к переменам и к ситуации неопределенности (ГСГ) зависит изменение общего показателя психологического благополучия (ОПб). По результатам измерения данная зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,000$ ($R^2 = 61,75 \%$):

$$\begin{aligned} \text{ОПб} = & 174,67 + 1,54(\text{Фпр}) + 0,74(\text{Ффф}) + -1,30(\text{Сзм}) + \\ & + 3,45(\text{Рито}) + 0,76(\text{КСГ}) + -0,93(\text{ГСГ}); R^2 = 0,61; F = 9,202. \end{aligned}$$

Доказательной основой служит влияние фокуса профилактики (Фпр), а также эмоциональной ригидности (РА) и гибкости (ГСГ) на удовлетворенность/неудовлетворенность собой и своей жизнью (ПБСГ) и, как правило, чувство благополучия на уровне значимости $p < 0,000$ ($R^2 = 61,75 \%$):

$$\begin{aligned} \text{ПБСГ} = & 10,75 + 0,36(\text{Фпр}) + -0,36(\text{РА}) + 0,14(\text{КСГ}); \\ & R^2 = 0,38; F = 3,528. \end{aligned}$$

В целом регрессионный анализ показал, что наибольшее влияние на психологическое благополучие оказывает фокус регуляции (система саморегуляции), т. е. решения проблем или процесс познания личности в своей основе регулируются мотивационными системами, включающими различные механизмы достижения желаемых результатов.

Подводя итог теоретического и эмпирического исследований, необходимо отметить, что когнитивный, мотивационный и аффективный компоненты психологической модели ригидности оказывают как непосредственное, так и опосредованное влияние на психологическое благополучие личности.

В результате факторизации данных были получены три фактора субкомпонентов (когнитивного, мотивационного и аффективного) структурной организации ригидности, которые в дальнейшем использовались при установлении их влияния на психологическое благополучие личности.

Психологическое благополучие испытуемых характеризуется стремлением к личностному росту (доминирующая позиция), установлением позитивных отношений с окружающими, потребностью в осознании жизненных целей, стремлением к самопринятию. Последние позиции в ранге переменных благополучия занимают автономность и компетентность.

Выявленные положительные и отрицательные корреляции когнитивного, мотивационного и аффективного компонентов психологической модели ригидности и психологического благополучия подтвердили биполярный конструктор ригидности. Кластерный анализ указал на ведущую роль когнитивного компонента ригидности в когнитивно-личностном развитии.

Общий показатель психологического благополучия/неблагополучия и чувства благополучия находится под влиянием фокуса регуляции, стремления к закрытости мышления, гибкости и проявления ригидности. В целом данные переменные оказывают значимое влияние и на структурные компоненты психологического благополучия в контексте когнитивно-личностного развития.

Полученные данные могут быть востребованы специалистами в области консультационной и психотерапевтической практики для решения профессиональных и личностных задач, в профилактике эмоционального выгорания, повышении стрессоустойчивости и психологического здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марютина, Т. М. О природе психологических предикторов / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников // Психологическая наука и образование. – 1998. – Т. 3, № 1. – С. 27–34.
2. Норман, Р. Прикладной регрессионный анализ / Р. Норман, Р. Дрейпер, Г. Смит. – 3-е изд. – Москва [и др.] : Диалектика, 2016. – 911 с.
3. Gao, J. Using Ryff's scales of psychological well-being in adolescents in mainland China [Electronic resource] / J. Gao, R. McLellan // BMC Psychology. – 2018. – Vol. 6, № 1. – P. 2–17. – Mode of access: <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0231-6>.
4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды : Пер. с фр. и англ. / Вступ. ст. [коммент.] В. А. Лекторского [и др.]. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 674 с.
5. Huppert, F. A. Psychological Well-Being: Evidence Regarding its Causes and Consequences [Electronic resource] / F. A. Huppert // In Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2009. – Vol. 1, № 2. – P. 137–164. – Mode of access: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>.

6. Ainsworth, M. D. Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation [Electronic resource] / M. D. Ainsworth, S. M. Bell // *Child Development*. – 1970. – Vol. 41, № 1. – P. 49–67. – Mode of access: <https://doi.org/10.2307/1127388>.
7. Maccoby, E. E. Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, E. M. Hetherington (Eds.) / E. E. Maccoby, J. A. Martin // *Handbook of Child Psychology*. – 1983. – Vol. 4. Socialization, Personality and Social Development. – New York : Wiley. – P. 1–101.
8. Fredrickson, B. L. What Good Are Positive Emotions? [Electronic resource] / B. L. Fredrickson // *Review of General Psychology*. – 1998. – Vol. 2, № 3. – P. 300–319. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>.
9. Залевский, Г. В. Психическая ригидность – гибкость как акмеологический инвариант профессионализма [Электронный ресурс] / Г. В. Залевский, Н. В. Козлова // *Сибирский психологический журнал*. – 2005. – № 22. – С. 146–149. – Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000394071>.
10. Ригидность / Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., дополн. и перераб. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 666 с.
11. Hicks, S. Measuring Subjective Well-Being and its Potential Role in Policy: Perspectives from the UK Office for National Statistics [Electronic resource] / S. Hicks, L. Tinkler, P. Allin // *Social Indicators Research*. – 2013. – V. 114. – P. 73–86. – Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0384-x>.
12. Lundwall, C. Self-regulation mechanisms explain how dispositional mindfulness promotes well-being / C. Lundwall [et al.] // *Journal of Positive School Psychology*. – 2019. – Vol. 3, № 2. – P. 153–164.
13. Higgins, E. T. Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride [Electronic resource] / E. T. Higgins [et al.] // *European Journal of Social Psychology*. – 2001. – № 31. – P. 3–23. – Mode of access: <https://doi.org/10.1002/ejsp.27>.
14. Rehman, A. U. Linking Burnout to Psychological Well-being: The Mediating Role of Social Support and Learning Motivation [Electronic resource] / A. U. Rehman, T. M. Bhuttah, X. You // *Psychol Res Behav Manag*. – 2020. – № 13. – P. 545–554. – Mode of access: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S250961>.
15. Cantarero, K. Affirming Basic Psychological Needs Promotes Mental Well-Being During the COVID-19 Outbreak [Electronic resource] /

- K. Cantarero, W. A. P. van Tilburg, E. Smoktunowicz // *Social Psychological and Personality Science*. – 2021. – Vol. 12(5). – P. 821–828. – Mode of access: <https://doi.org/10.1177/1948550620942708>.
16. Vansteenkiste, M. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions [Electronic resource] / M. Vansteenkiste, R. M. Ryan, B. Soenens // *Motiv Emot*. – 2020. – Vol. 44. – P. 1–31. – Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.
 17. Stroop, J. R. Studies of interference in serial verbal reactions / J. R. Stroop // *Journal of experimental psychology*. – 1935. – Vol. 18, № 6. – P. 643–662.
 18. Luchins. A. S. Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung [Electronic resource] / A. S. Luchins // *Psychological Monographs*. – 1942. – V. 54, № 6. – (Whole No. 248). – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/h0093502>.
 19. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии: практикум / А. П. Лобанов. – Минск. : БГПУ, 2014. – 144 с.
 20. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
 21. Осаволлюк, Е. Ю. Когнитивная флексибельность личности: теория, измерение, практика [Электронный ресурс] / Е. Ю. Осаволлюк, С. С. Кургинян // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 128–144. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-128-144>.
 22. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : Владос, 1999. – 174 с.
 23. Loring, W. M. Практическое руководство по интерпретации CPI / W. M. Loring. – Пер. Н. А. Графининой ; общ. ред. Н. В. Тарабриной. – М. : Институт психологии РАН, 1988. – 170 с.
 24. Собчик, Л. Н. Индивидуально-типологический опросник : практ. рук. / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2022. – 48 с.
 25. Гершкович, В. А. Адаптация опросника Е. Т. Хиггинса по диагностике фокуса регуляции на русскоязычной выборке / В. А. Гершкович [и др.] // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 318–340.
 26. Ясин, Е. Г. Русскоязычная адаптация опросника Д. Вебстер и А. Круглянски «Стремление к когнитивной закрытости» / Е. Г. Ясин, О. Е. Хухлаев // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 282–299.

27. Жуковская, Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.
28. Певнева, А. Н. Конструкт ригидности в концепции когнитивно-личностного развития / А. Н. Певнева // Журнал Бел. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2023. – № 2. – С. 84–92.

Материал поступил в редколлегию 13.09.2023.

A. N. PEVNEVA,
Head of the Department of General and Social Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Education Institution
«Grodno State University named after Yanka Kupala»,
Grodno, Belarus

COMPONENTS OF RIGIDITY PSYCOLOGICAL MODEL AS PREDICTORS OF PERSONALITY PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Summary

The results of theoretical and empirical research of cognitive, affective and motivational components of rigidity and their influence on psychological well-being of personality are presented. The main part describes the sample population, presents the methods of diagnostics and statistical processing of data, as well as analyzes the results of the study of the components of rigidity and psychological well-being. As a result of discovering the relationship between the structural components of rigidity and psychological well-being, the bipolar nature of rigidity as a construct was confirmed. Affective and motivational components, being in co-relation with the cognitive component of rigidity, act as predictors of psychological well-being in the context of cognitive-personal development in the framework of general psychology.

Keywords: rigidity, cognitive component, affective component, motivational component, psychological well-being.

УДК 316.62

В. А. ПОЛИКАРПОВ,

доцент кафедры общей и организационной психологии,
кандидат психологических наук, доцент

Институт психологии учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический
университет им. Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

Л. В. СВЯТОХО,

педагог-психолог

Филиал учреждения образования
«Белорусский государственный экономический университет»
«Минский торговый колледж»
г. Минск, Беларусь

**ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА К УПОТРЕБЛЕНИЮ
НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ**

В статье дана оценка риска формирования наркотической зависимости для учащихся колледжей на основе анализа их аддиктивного поведения, взаимодействия с людьми, употребляющими психоактивные вещества, отношения к ним, а также мотивов потребления учащимися психоактивных веществ.

Ключевые слова: учащиеся колледжа, аддиктивное поведение, зависимость, наркотическая зависимость, психоактивные вещества, поколение «Z», первичная профилактика аддиктивного поведения.

В современном обществе фиксируется рост общей молодежной девиантности. Особенно тревожит динамика таких форм отклонений, как употребление молодежью алкоголя, наркотических и токсических веществ.

Анализ проблем вовлеченности молодежи в потребление психоактивных веществ (алкоголя, наркотических и токсических средств) необходим для создания эффективной системы первичной профилактики аддиктивного поведения. Исследования этих проблем и практическое внедрение результатов в рамках программы, направленной на предупреждение вовлеченности учащихся и молодежи в потребление психоактивных веществ проводилось на базе одного из колледжей г. Минска. Исследование носило монографический характер – был проведен сплошной опрос учащихся. В статье ана-

лизируются данные, полученные с помощью следующих методик:

1. Анкетирование по инструментарию, разработанному в рамках научных исследований, проводившихся по заданию Министерства образования Республики Беларусь [1]. Анкетирование позволило узнать мнение учащихся о наркотиках и отношении к ним, что было использовано для разработки программ профилактики аддиктивного поведения в данном конкретном колледже.

2. Клиническое интервью – метод психологической диагностики, который используется в психотерапии и психиатрии для определения психических расстройств и проблем. Оно представляет собой специально организованный разговор между клиентом и психологом или психиатром, в ходе которого проводится детальный анализ личности, ее эмоционального состояния, социальной и семейной истории, а также других факторов, которые могут влиять на психическое здоровье человека [2].

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

Вовлечение молодежи в потребление наркотических веществ учащиеся колледжа считают серьезной проблемой. Большинство учащихся (67,3 %) считает вовлечение в потребление наркотиков очень серьезной проблемой для молодежи. На то, что проблема достаточно серьезная, указало почти треть респондентов (27,67 %). Таким образом, абсолютное большинство учащихся колледжа оценивает вовлечение молодежи в потребление наркотических веществ как один из серьезных рисков для молодежи (см. таблицу 1).

Таблица 1. Оценка учащимися колледжа риска вовлечения молодежи в потребление наркотиков

Оценка проблемы вовлечения молодежи в потребление наркотиков	Количество учащихся	%
Очень серьезная проблема	321	67,3
Достаточно серьезная проблема	132	27,6
Скорее не серьезная, чем серьезная проблема	10	2,1
Не серьезная проблема	2	0,4
Абсолютно несерьезная проблема	3	0,6
Затрудняюсь ответить	9	1,9

Отношение большинства учащихся колледжа к потреблению молодежью наркотических веществ негативное. Абсолют-

ное большинство учащихся (91,4 %) считает, что никогда и ни при каких обстоятельствах употреблять наркотические вещества не стоит. 8,6 % в разной степени считает возможным для себя потребление наркотических веществ (см. таблицу 2).

Таблица 2. Отношение учащихся к потреблению наркотических веществ

Отношение учащихся к потреблению наркотических веществ	Количество учащихся	%
Можно употреблять любые наркотические вещества, если они доступны	1	0,2
Иногда можно употреблять наркотики покрепче (укол, «колеса» и т. п.)	—	—
Куриль «травку» можно довольно часто	6	1,3
Иногда можно курнуть «травку»	34	7,1
Никогда и ни при каких обстоятельствах нельзя употреблять любые наркотики	436	91,4

Имеет место включение учащихся в общение с людьми, употребляющими наркотики. Большинство учащихся (78,6 %) не знакомо с людьми, употребляющими наркотики. Однако настораживает факт, что 14,9 % учащихся знает людей, употребляющих наркотические вещества (см. таблицу 3). Затруднились в ответе те учащиеся, которые, возможно, имеют такие личные контакты с возможными потребителями наркотиков, но не уверены в этом, либо стараются эти контакты не афишировать.

Таблица 3. Общение учащихся колледжа с людьми, употребляющими наркотики

Наличие у учащихся знакомых, употребляющих наркотики	Количество учащихся	%
Есть знакомые, употребляющие наркотики	71	14,9
Отсутствуют знакомые, которые употребляют наркотики	375	78,6
Затруднились ответить	31	6,1

Наличие угрозы вовлечения в потребление наркотиков для учащихся колледжа, которые имеют в близком окружении потребителей наркотических веществ, достаточно высоко, если эти знакомые

являются активными потребителями. 6,8 % респондентов ответили, что их знакомые пробовали наркотики несколько раз, 3,56 % отмечают, что знакомые употребляют вещества от случая к случаю, что, возможно, уже свидетельствует о систематическом их применении, 0,84 % учащихся ответили, что их знакомые употребляют наркотические вещества постоянно, что означает, что у людей есть зависимость, а учащиеся находятся в группе риска.

Учащиеся, которые контактируют с лицами, употребляющими наркотические вещества, были отобраны в отдельную группу респондентов. В первую очередь выяснялось, какие именно наркотики употребляли люди, которые контактировали с учащимися. Большинство учащихся этой отобранной группы на вопрос об употреблении наркотиков в близком окружении отвечали, что их знакомые, в принципе, не употребляют наркотики. Однако процент курящих «травку» составляет 9,59 %, что говорит нам о том, что большинство молодых людей, учащихся колледжа, не считает это чем-то зазорным. В то же время с вдыханием химических препаратов и вдыханием порошка сталкивались, соответственно, 2,2 % и 2,6 % учащихся, что говорит о том, что проблема здесь тоже существует и требует мер профилактики. С немедицинским употреблением таблеток сталкивались 5,5 % учащихся. Сам факт употребления таблеток и восприятия их как наркотических веществ говорит о том, что лекарственные средства активно используются учащимися как психоактивные вещества. Незначительное количество учащихся (1,4 %) ответило, что они сталкивались с употреблением знакомыми инъекционных наркотиков, которые провоцируют зависимость, а также часто приводят к летальному исходу (см. таблицу 4).

Таблица 4. Потребление наркотических веществ среди знакомых учащихся колледжа

Потребляемые психоактивные вещества	Количество учащихся	%
Вдыхание химических препаратов	11	2,2
Употребление таблеток	27	5,5
Курение «травки»	47	9,6
Инъекционные наркотики	7	1,4
Вдыхание порошка	13	2,6
Не употребляют вообще	385	78,6

Абсолютное большинство учащихся колледжа (99,4 %) ответило, что никогда не пробовало наркотики. Два человека признались в употреблении и один – в приеме психоактивных веществ, относительно которых он не уверен, что это наркотики. В окружении этих учащихся имеются лица, употребляющие наркотики. Соответственно, таким учащимся необходимо уделить особое внимание в рамках ранней профилактики зависимостей.

Выяснялись также обстоятельства (условные причины или повод) вовлечения учащихся в потребление наркотиков (см. таблицу 5).

Таблица 5. Обстоятельства вовлечения учащихся колледжа в потребление наркотиков

Обстоятельства вовлечения учащихся в потребление наркотиков	Количество учащихся	%
Угостили в компании друзей	3	0,6
Мне самому было интересно попробовать	1	0,2
Под влиянием других людей	–	–
Попробовал, не подозревая, что имею дело с наркотиками	–	–
Не пробовал	473	99,2

Таким образом, можно сказать, что сам факт потребления связан не с окружением, влиянием окружения, а с особенностями личности учащегося. Два человека мотивировали факт потребления тем, что хотели испытать новые, непривычные ощущения, столько же учащихся выбрали ответ «от скуки». Еще два респондента ответили, что им хотелось не чувствовать себя одиноко и по этой причине они решили употребить наркотические вещества. На вопрос о состоянии после употребления этих веществ ответов получено не было.

Вопрос к учащимся о местах приобретения наркотиков имел профилактическую, а не исследовательскую цель. Большинство учащихся (63,7 %) не знают, где приобретаются наркотики, 3,8 % ответили, что наркотики можно купить в «даркнете». Ответы «в конкретных местах» (8,0 %) и «где-то еще» (25,6 %) свидетельствуют о скрытых местах возможного приобретения наркотических веществ. О них знают даже те учащиеся, которые не являются потребителями наркотиков, но этой информацией не владеют педагоги, которые осуществляют профилактическую работу (см. таблицу 6).

Таблица 6. Места приобретения учащимися наркотиков

Места возможного приобретения наркотиков учащимися	Количество учащихся	%
На дискотеке	5	1,1
У друзей	2	0,4
Заказать по телефону	6	1,3
В конкретных местах	38	8,0
Затрудняюсь ответить	304	63,8
Где-то еще, напишите:	122	25,6

В проведении клинического интервью участвовали отдельные, проявившие активность учащиеся колледжа (60 человек). В данном интервью они высказывают свои мысли и мнения по поводу наркотиков и зависимостей. Интервью подтвердило результаты анкетирования, что говорит о достоверности данных. Учащиеся согласились, что наркотики опасны и вредны для здоровья, и обсуждали причины, по которым люди начинают их употреблять. Студенты предложили способы предотвращения зависимости от наркотиков, такие как просвещение молодежи и создание условий для занятий спортом и другими видами активной деятельности. Обсудили, как лучше помочь людям, уже ставшим зависимыми от наркотиков, поддерживая их и помогая им найти специализированные центры для лечения зависимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социокультурная теория аддиктивного поведения учащейся молодежи : отчет о НИР / науч. рук. А. И. Левко. – 2001 г. – № ГР 20012744.
2. Клиническое интервью: значение и типы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.9864c667-654a6a9f-a3a45d79-74722d776562/https/www.tutorialspoint.com/clinical-interview-meaning-and-types. – Дата доступа: 05.05.2023.

Материал поступил в редколлегию 13.10.2023.

V. A. POLIKARPOV,

Associate Professor of the Department of General
and Organizational Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Institute of Psychology of the Education Institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

L. V. SVYATOH,

Teacher-psychologist

Branch of the Education Institution
«Belarusian State Economic University»
«Minsk trade College»,
Minsk, Belarus

COLLEDGE STUDENTS' ATTITUDE TO DRUGS SUBSTANCES CONSUMPTION

Summary

The article assesses the risk of formation of drug addiction for college students on the basis of the analysis of their addictive behaviour. It is shown how often students come into contact with people who use psychoactive substances and their attitude towards such people. The motives to consume psychoactive substances are also revealed.

Keywords: college students, addictive behavior, addiction, drug addiction, psychoactive substances, generation «Z», primary prevention system.

УДК 159.9.072

Н. Н. ПЫЖОВА,

доцент кафедры психологии управления,
кандидат психологических наук, доцент

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Беларусь

М. А. ПОНОМАРЕВА,

заведующий кафедрой кадровой политики и психологии управления,
кандидат психологических наук, доцент

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

В статье авторы рассматривают самооценку как смыслообразующий фактор деятельности, который предопределяет поведение человека, его стремление к успеху или избегание неудач. В работе проанализированы личностные характеристики, способствующие или препятствующие успешной деятельности. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования особенностей самооценки у студентов и характер ее взаимосвязи с мотивацией достижения, определены различия структуры самооценки у девушек и юношей.

Ключевые слова: самооценка, мотивация достижения, уровень притязаний, самоотношение, успешность деятельности, избегание неудач.

На современном этапе развития общества все большее значение приобретают исследования, связанные с изучением успешности и продуктивности деятельности. Одной из психологических характеристик человека, являющейся «движущей силой» успеха, является мотивация достижений (Т. О. Гордеева [1], Е. П. Ильин [2], Д. Макклелланд [3], Х. Хекхаузен [4] и др.).

Стремление к достижению успеха в различных сферах жизни является фактором, оказывающим значительное влияние на поведение людей. Успех является многогранным феноменом, так как, с одной стороны, успех – внутренняя оценка результативности своей деятельности, а с другой – индикатор его положения в социуме.

В настоящее время исследования мотивации достижения охватили широкий круг проблем. Тематами научных работ являются качества личности, способствующие или препятствующие успешной деятельности: тревожность, настойчивость, уверенность в себе, ответственность, стрессоустойчивость, самоотношение и др. [5; 6; 7].

Важнейшей предпосылкой развития личности и самореализации является самоотношение – эмоциональный компонент самосознания личности. Одним из аспектов самоотношения является самооценка – эмоционально окрашенное отношение к себе в конкретных ситуациях и видах деятельности, которое может выражаться в принятии или осуждении себя. Самооценка побуждает человека соответствовать своим ожиданиям, притязаниям и требованиям общества.

Практически значимым представляется исследование взаимосвязи самооценки и мотивации достижения у студентов, поскольку именно в юношеском возрасте формируется устойчивая внутренняя позиция по отношению к себе, которая является смыслообразующим фактором деятельности и предопределяет поведение человека, его стремление к успеху или избегание неудач.

Цель исследования – выявление особенностей самооценки у студентов и характер ее взаимосвязи с мотивацией достижения.

Для достижения цели решались следующие задачи:

- выявление особенностей уровня самооценки студентов;
- определение структуры самооценки студентов;
- анализ взаимосвязи самооценки и мотивации достижений у студентов.

Исследование осуществлялось на базе Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Для его проведения были выбраны первокурсники, только что зачисленные в вуз, в начале учебного года. Такой выбор обусловлен тем, что в этот период выборочная совокупность более однородна с точки зрения испытываемых студентами эмоциональных состояний (эйфория от поступления в вуз, новизна ситуации, открывающиеся перспективы, интерес и т. п.) и пока еще неопределенной социальной роли в студенческой группе. Всего в исследовании приняло участие 112 человек (48 юношей и 64 девушки),

возраст испытуемых – 17–19 лет. Следует отметить, что большинство студентов, которые выбрали обучение в Академии управления при Президенте Республики Беларусь, изначально ориентируются на управленческую деятельность, имеют выраженные лидерские качества или лидерский потенциал, организаторские и коммуникативные способности.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика диагностики самооценки личности С. А. Будасси, которая позволяет провести диагностику уровня самооценки и «Я-концепции» испытуемого на основе сопоставления двух типов образов: «Я-реального» и «Я-идеального»;

2. Методика исследования самооценки и уровня притязаний Дембо–Рубинштейна. Измерялась самооценка в таких областях, как внешность, характер, ум, способности, авторитет и уверенность в себе. Испытуемым предлагалось шесть вертикальных линий, нижняя точка которых указывала на самую низкую оценку того или иного качества, а верхняя – на самую высокую. Испытуемые оценивали себя по каждому из предложенных качеств и сторон личности и отмечали знаком на каждой линии свое место. Затем им следовало представить, каким должно быть это качество, чтобы они были удовлетворены собой, и отметить это место на линии. Таким образом измерялся уровень притязаний;

3. Тест-опросник А. Мехрабиана, предназначенный для измерения мотивации достижения успеха (в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова). Опросник предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Анализ полученных данных по методике С. А. Будасси показал, что 33,2 % юношеской выборки имеют средний уровень самооценки, 57 % – высокий и 9,8 % – низкий. Распределение отличается от нормального, имеет место асимметричный скос в сторону высоких оценок, вероятно обусловленных состоянием эмоционального подъема, характерного для начала нового этапа жизни.

Сопоставляя наши данные с результатами опубликованных исследований В. В. Неволеной и Е. В. Тюшевской, полученных

на выборке студентов третьего курса медицинского вуза, можем утверждать, что наблюдается общая тенденция высокой самооценки по студенческой выборке [8]. Авторы не выявили среди студентов лиц с низкой самооценкой, зато высокая самооценка, по их наблюдениям, выявлена у 68,1 % испытуемых. Очевидно, что юноши и девушки в основном идеализируют себя и не в полной мере видят разницу между «реальным» и «идеальным» образами.

В таких случаях повышается эмоциональный компонент самоотношения и снижается рациональный. Это мешает молодому человеку адекватно оценивать свои способности и возможности, он может игнорировать неудачи, отвергать любую информацию, которая противоречит его представлениям о себе. Формирующаяся при этом самоуверенность может помешать воспитательному процессу, что необходимо учитывать преподавателям и кураторам групп.

В таблице 1 представлено распределение уровней самооценки с учетом пола испытуемых.

Таблица 1. Распределение уровней самооценки у юношей и девушек по методике С. А. Будасси

Девушки, %			Юноши, %		
Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
6,1	32,9	61	20,8	29,2	50

Анализ распределения полученных данных с учетом пола испытуемых позволил сделать вывод о том, что у девушек в среднем самооценка выше, чем у юношей, и показатели левосторонней асимметрии выше.

Для более дифференцированного исследования самооценки и уровня притязаний в различных сферах жизнедеятельности была применена методика Дембо–Рубинштейна. В таблице 2 представлены результаты по шкалам с учетом пола испытуемых.

Таблица 2. Распределение уровней самооценки у юношей и девушек по методике Дембо–Рубинштейна

Шкалы самооценки							
Юноши	Высокий	40,3	50,5	50,7	40,9	39,4	50,2
	Средний	30,1	29,5	39,2	29,6	40	20
	Низкий	29,6	20	10,1	29,5	20,6	29,8
Девушки	Высокий	34,6	71	94,2	70,2	58,4	52,1
	Средний	20,5	29	5,8	19	25,8	32
	Низкий	44,9	0	0	10,8	15,8	15,9

Согласно проведенным исследованиям, наиболее высокая самооценка наблюдается у девушек по таким параметрам, как «способности», «ум» и «авторитет». Более половины девушек высоко оценивают свою внешность, считают себя уверенными в себе, при этом только треть девушек удовлетворены чертами своего характера. У юношей данные распределяются по уровням самооценки более равномерно: характер распределений, исключая шкалы «способности» и «ум», говорит о том, что по показателям эксцесса их можно отнести к плосковершинным. Следовательно, у юношей по ряду параметров наблюдается достаточно критичное отношение к себе, более выраженное, чем у девушек.

Наибольшие различия между девушками и юношами выявлены по признаку «способности». Большинство девушек (94,2 %) считают себя в тех или иных видах деятельности способными, юноши в

этом смысле значительно скромнее оценивают себя: 10,1 % из них имеют низкую самооценку по этой шкале. Аналогичная ситуация складывается и в отношении оценки своих умственных способностей. Ни одна девушка не оценила себя на низком уровне по данному параметру, а вот среди юношей таких оказалось 20 %.

В целом, исследование, проведенное по методике Дембо–Рубинштейна, не противоречит результатам, полученным с помощью методики С. А. Будасси. И в том, и в другом случае наблюдается явная тенденция к высокой самооценке у лиц данной возрастной категории.

Исследование мотивации достижения проводилось на основе теста-опросника А. Мехрабиана. Методика традиционно применяется при диагностике мотивации достижения для подросткового и юношеского возраста. Тест представляет собой ряд утверждений, определяющих отношение человека к некоторым жизненным ситуациям. Испытуемым нужно оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений. Распределение полученных данных по выборке представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. Распределение результатов тестирования по методике А. Мехрабиана

Результаты свидетельствуют о том, что распределение признака носит асимметричный характер, показатели сдвинулись в сторону

низких баллов, т. е. в сторону мотивации избегания неудач. 50 % юношей и девушек не проявляют выраженного стремления к достижениям успехов либо пока не осознают, каких именно результатов они хотят достичь. Вероятно, для них успех поступления в вуз воспринимается как некоторый завершённый этап на пути достижений, после которого они психологически успокаиваются. Склонность к избеганию неудач говорит о тенденции как бы «зафиксировать» достигнутое, удержать успех в «настоящем».

Только 14,3 % испытуемых имеют выраженную склонность к достижению результатов. Можно предположить, что такой характер распределения связан с тем, что юноши и девушки данной возрастной категории еще не в полной мере чувствуют ответственность за свое будущее. Многие психологи современности отмечают позднее взросление молодежи в настоящее время [9].

Сравнительный анализ распределения данного признака у юношей и девушек показал, что высокий уровень мотивации достижения в большей мере характерен для юношей (30 %), только 5 % девушек продемонстрировали высокий уровень по этому параметру. Напротив, к мотивации избегания неудач склонны 61 % девушек и 30 % юношей. Очевидно, что юноши разделились условно на две подгруппы – с высокой мотивацией достижения и с низкой. Показатели по группе девушек более однородны и имеют выраженную тенденцию к избеганию неудач (рисунок 2).

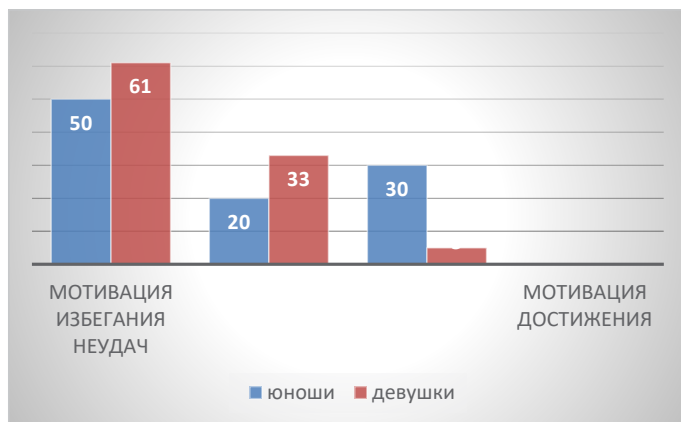


Рисунок 2. Распределение мотивации достижения у юношей и девушек

Таким образом, первичная обработка результатов показывает, что распределения имеют асимметричный характер, группа по измеряемым признакам неоднородна, есть вероятность отсутствия прямой взаимосвязи между уровнем самооценки и мотивацией достижения успехов у студентов.

Анализ взаимосвязи самооценки по методике Дембо–Рубинштейна и мотивации достижения успеха проводился на основе расчета коэффициентов множественной корреляции методом rs-Спирмена. Методика Дембо–Рубинштейна была взята для расчета коэффициентов корреляции, поскольку она содержит несколько шкал и позволяет определить структуру корреляционных связей, построить корреляционные плеяды. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. Корреляционная матрица взаимосвязи самооценки и мотивации достижения у студентов

Шкалы	Самооценка Дембо–Рубинштейна						Мотивация достижения
	Характер	Ум	Способности	Авторитет	Внешность	Уверенность	
Характер	1						
Ум	0,0498	1					
Способности	-0,0112	0,5825	1				
Авторитет	-0,1156	0,3848	0,5604	1			
Внешность	0,353	-0,0225	0,078	0,398	1		
Уверенность	-0,156	0,2706	0,425	0,5156	0,0707	1	
Мотивация достижения	0,0718	-0,055	0,376	0,3718	0,1319	0,491	1

Корреляционный анализ показывает, что выявлен ряд взаимосвязей между уровнем мотивацией достижений и компонентами самооценки, полученным по методике Дембо–Рубинштейна. Наиболее значимая прямая корреляция на уровне $p \leq 0,01$ выявлена между мотивацией достижения и уверенностью в себе ($r_s = 0,491$). Такая связь

объясняется тем, что внутренняя уверенность формирует потребность подтверждать самооценку реальными результатами, позволяет отбросить сомнения в достижимости целей («я смогу», «у меня получится»).

Еще одна положительная корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,05$ установлена между мотивацией достижения и самооценкой в сфере способностей ($r_s = 0,376$). Очевидно, успешность в деятельности, подкрепляющая самооценку в данной области, позитивно влияет на возникновение потребности получать реальный успех от результатов своей деятельности.

Важный вывод можно сделать из взаимосвязи мотивации достижения с самооценкой собственного авторитета среди сверстников. Чем выше оценивается юношами или девушками собственный авторитет, тем более выражена у них мотивация достижения ($r_s = 0,371$; $p \leq 0,05$). Очевидно, что социальный фактор в значительной степени влияет на формирование мотивационной сферы молодых людей. Хотя не исключено, что этот процесс носит обратный характер, в равной степени может быть верным и другое утверждение: мотивация достижения влияет на формирование авторитета в социуме.

Таким образом, эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и мотивации достижения у студентов позволяет сделать следующие выводы:

1. Общий уровень самооценки у большинства юношей и девушек высокий.
2. Наиболее высоко испытуемые оценивают свои ум, способности и авторитет.
3. У юношей в большей степени выражено стремление к достижениям (50 %), у девушек чаще проявляется тенденция к избеганию неудач (61 %).
4. Частично подтверждена выдвинутая гипотеза о наличии взаимосвязи между самооценкой и мотивацией достижения, однако это касается не общего уровня самооценки, а некоторых ее аспектов, в частности способностей, авторитета и уверенности в себе; чем выше эти показатели, тем выше мотивация достижения.

Формирование адекватной позитивной самооценки у студентов является важным фактором успешности личности, его активности и стремления к достижениям. Целенаправленная работа по развитию

мотивации достижения у будущих специалистов будет способствовать как индивидуальному развитию личности студентов, так и развитию общества в целом. По этому поводу представляется целесообразным в процессе обучения создавать условия для актуализации потенциала студентов, самореализации и развития их способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл ; Академия, 2006. – 336 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 508 с.
3. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
5. Вербицкий, А. А. Психология мотивации студентов / А. А. Вербицкий. – М. : Юрайт, 2016. – 178 с.
6. Семенова, Л. Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза / Л. Г. Семенова // Вестн. ТГУ. – 2008. – № 2. – С. 354–359.
7. Тимофеева, О. В. Представления о карьере студентов с мотивацией достижения успеха и избегания неудачи / О. В. Тимофеева // Акмеология. – 2016. – № 4 (60). – С. 115–120.
8. Неволина, В. В. Взаимосвязь мотивации достижения и самооценки на примере студентов медицинского вуза [Электронная версия] / В. В. Неволина, Е. В. Тюшевская // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimosvyaz-motivatsii-dostizheniya-i-samootsenki-na-primere-studentov-meditsinskogo-vuza.html>. – Дата доступа: 14.09.2023.
9. Постподростковость: почему люди между 20 и 30 не хотят взрослеть [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gorod.afisha.ru/people/postpodrostkovost-pochemu-lyudi-mezhdu-20-i-30-ne-hotyat-vzroslet>. – Дата доступа: 14.09.2023.

Материал поступил в редколлегию 20.10.2023.

N. N. PYZHOVA,

Associate Professor, Department of Management Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Academy of Public Administration under the President
of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

M. A. PONOMAREVA,

Head of the Department of Personnel Policy and Management Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Academy of Public Administration under the President
of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' SELF-ESTEEM AND MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS

Summary

In the article, the authors consider self-esteem as a meaning-forming factor in activity that predetermines a person's behavior, his desire for success or avoidance of failure. The work analyzes personal characteristics that promote or hinder successful activity. The article presents an analysis of the results of an empirical study of the characteristics of self-esteem in students and the nature of its interrelation to achievement motivation, and identifies differences in the structure of self-esteem in girls and boys.

Keywords: self-esteem, achievement motivation, level of aspirations, self-attitude, success of activities, avoidance of failures.

УДК 374.7

Т. М. РЕЗНИК,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

**ЕДИНАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В БЕЛАРУСИ:
ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ**

Статья содержит историко-педагогический очерк процесса зарождения и становления единой государственной системы дополнительного образования педагогических работников в Беларуси как формы организации с множеством различных взаимосвязанных компонентов, с учетом современной содержательно-смысловой наполняемости категории «дополнительное образование взрослых».

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, система дополнительного образования взрослых, повышение квалификации, педагогические работники.

Любое отдельно взятое явление и процесс в образовательном пространстве невозможно рассматривать вне исторического контекста. Накопленный опыт развития системы дополнительного образования педагогических кадров республики показывает, что при определении дальнейших целей, задач, принципов и направлений в данной области необходимо учитывать как реальные возможности и текущее состояние системы дополнительного образования взрослых, так и существующие традиции, достижения отечественной и мировой педагогической практики, современные запросы общества и рынка труда. Именно поэтому для понимания и поиска оптимальных путей решения многих современных образовательных проблем в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров республики большое значение имеет историко-педагогическая рефлексия образовательного процесса, сущность которой заключается в изучении, теоретическом анализе и творческом осмыслении накопленного мирового и отечественного педагогического опыта.

Несомненный интерес в данном контексте представляет историко-педагогический анализ начального этапа, процесса зарождения и становления развития системы дополнительного образования педагогических работников в Беларуси.

В большинстве исследований, посвященных вопросам развития системы дополнительного образования педагогических работников Беларуси (С. И. Невдах, Г. А. Хатешева, П. В. Худоминский и др.), начальные этапы развития системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров сводятся к следующим основным временным рамкам:

1. Период зарождения: 60–70-е годы XIX – начало XX в., когда возникли первые предпосылки для развития образования взрослых, и связаны они были прежде всего с открытием воскресных школ и с необходимостью для работающих компенсировать недостаточность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, повысить уровень культуры. Кроме этого, сфере просвещения начала XX века был присущ своеобразный дуализм, который проявлялся в церковной и светской системах образования, в том числе и в вопросе повышения квалификации учителя [1].

2. Период становления и развития или советский период: 1917–1991 годы, на протяжении которого становление и развитие системы повышения квалификации двигалось по восходящей линии, носило не стихийный и самодеятельный, а поступательный характер, имело структурную и организационную определенность, обусловленную социально-политическим, экономическим и культурным развитием советского общества. Неоспоримым является тот факт, что советская система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров стала основой системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в суверенной Республике Беларусь. Период развития советской системы повышения квалификации педагогических кадров, охватывающий большой временной цикл, стал объектом ряда научных логико-исторических исследований, в которых были предприняты попытки выделить внутренние «периоды в периоде».

На основе аксиологического, культурологического, формационного и цивилизационного подходов А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков, В. А. Сластенин [2] выделяют пять последовательных этапов раз-

вития системы непрерывного профессионального образования, два из которых отражают именно процесс зарождения и становления данной системы:

- 1) 1800-е гг. – 1917 г. (предпосылки создания учебных заведений для подготовки педагогических работников);
- 2) 1917–1940 гг. (зарождение идеи непрерывности профессионального образования как ответ на социально-экономический запрос общества и государства).

Согласно Российской педагогической энциклопедии, в СССР становление системы повышения квалификации относится к середине 20-х годов XX века [3, с. 157].

Таким образом, большинство исследователей исходной точкой становления дополнительного образования взрослых на территории Беларуси определяют 1917 год, время после Октябрьской революции и прихода советской власти, когда началось активное реформирование и попытки создать единую образовательную систему. В свою очередь, систему повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров необходимо было создавать практически «с нуля».

В связи со сказанным представляется целесообразным провести историко-педагогический анализ предпосылок становления именно единой государственной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров как формы организации с множеством взаимосвязанных компонентов, а также с учетом современной терминологии – категории «дополнительное образование взрослых». Для этого нужно четкое осознание того, что понимается под единой государственной системой дополнительного образования взрослых.

Так, П. В. Худоминский, исследуя основные этапы развития системы повышения квалификации педагогических кадров общеобразовательной школы с момента прихода советской власти до начала 80-х годов XX столетия, определяет систему повышения квалификации как «упорядоченную совокупность учреждений и организаций (институты усовершенствования учителей, факультеты повышения квалификации организаторов народного образования; рай/гор/методкабинеты, районные, межшкольные и школьные методические объединения и т. д.), целью которых является не-

прерывное совершенствование идейно-теоретической подготовки, профессионального мастерства, расширение культурного кругозора учителей, руководителей школ, работников органов народного образования, использование и внедрение достижений педагогической науки, передового опыта в соответствии с задачами, поставленными перед школой, Коммунистической партией и Советским правительством» [1]. Отметим, что в этом определении основное внимание уделяется структурно-функциональному аспекту. Но система повышения педагогической квалификации, несомненно, имеет огромное значение не только для государства как средоточия политической системы, но и для человека и общества в целом. Непрерывность и дополнительность являются своеобразными критериями качества образованности педагога при условии освоения и понимания новой образовательной информации и последующего преобразования ее в целостное, личностно значимое явление.

Статья 11 Кодекса об образовании Республики Беларусь гласит, что система образования есть совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования [4]. Единая система предусматривает комплекс мероприятий, направленных на объединение различных уровней и типов образования. Таким образом, очевидно, что государственная система в образовании есть понятие значительно более масштабное, чем только совокупность учреждений и организаций: в качестве основополагающего признака здесь осознается целевое единство.

В анализируемый период на территории современной Беларуси, как и на территории всей бывшей Российской империи, не существовало единой государственной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Курсы, которые проводились по инициативе некоторых передовых педагогов, охватывали лишь небольшую часть учительства и носили скорее несистемный, неформальный характер.

В белорусских губерниях в 1918–1920 гг. все реформаторские образовательные процессы проходили в условиях хозяйственной разрухи, скудного финансирования и материального снабжения. Первоочередными задачами были ликвидация неграмотности и малограмотности, подготовка квалифицированных кадров, развитие образования на родном языке. Государственное внимание уделялось

прежде всего начальной подготовке педагога, а проблемное поле повышения педагогического мастерства и квалификации частично закрывалось благодаря инициативе, творческой активности и самостоятельности учителей.

Как отмечает в своем исследовании Г. А. Хатешева, практическую предпосылку формирования единой целостной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров составил положительный опыт, накопленный в организации данной работы в дооктябрьский период. Прежде всего, это был опыт учительских курсов, которые явились базисной структурой в становлении и развитии системы дополнительного образования, поскольку открывали перспективы совершенствования педагогической деятельности в соответствии с динамикой социальных запросов к народному просвещению [5].

Во многих историко-педагогических исследованиях, в том числе и в архивной периодике того времени, упоминается тот факт, что летом 1918 года в ряде губерний, в том числе в Минской, были организованы первые летние курсы повышения квалификации для учителей. Курсы позволяли мобильно и в короткое время решить неотложную задачу переподготовки и повышения квалификации учительских кадров для работы в условиях советской школы. Но наряду с этим фактом отмечались проблемные аспекты, которые заключались в том, что в центре образовательного процесса по повышению квалификации лежала первоочередная установка на подготовку работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма, вследствие чего в новых учебных планах значительное место отводилось идеологической, атеистической и трудовой подготовке в ущерб общепедагогической и методической, наблюдалась невыраженность дифференциации содержания занятий с учетом классов, в которых работали учителя преподаваемых предметов, и др. Решение проблем, стоявших перед советской школой, в тот период требовало ликвидации учительской аполитичности, методической неграмотности; освоения и внедрения в практику преподавания новых учебных программ [5].

Кроме этого, для данного этапа характерно отсутствие единых учебных планов и специальных учреждений, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в 1918–1924 годах проводилась подготовительная работа в области организации курсовой переподготовки учительства и повышения педагогической квалификации, которые носили в определенной степени спорадический, внесистемный характер; формы и методы обучения были в достаточной мере ограничены и односторонни, основной целью была борьба с политической безграмотностью учителей.

Период с 1920 по 1930-е годы представляет особый исследовательский интерес: этот период стал своеобразным стартом в процессе переподготовки и повышения квалификации советских учителей, прежде всего через систему краткосрочных курсов. Как отмечает П. В. Худоминский, в 20-е годы XX столетия отчетливо прослеживается противоречие между узкими временными рамками курсов и необходимостью непрерывного повышения учителями своей квалификации, уровень которой не вполне соответствовал требованиям единой трудовой школы. На возможный путь преодоления этого противоречия впервые обратил внимание С. Т. Шацкий, который выдвинул идею о неразрывной взаимосвязи курсовой переподготовки учителей с их повседневной педагогической деятельностью, коллективной методической работой и целенаправленным самообразованием в межкурсовой период. При таком подходе, по мнению автора, курсы должны были превратиться из изолированного мероприятия в звено непрерывного процесса повышения квалификации педагогических кадров [1].

Кроме этого, в результате становления и начала функционирования единой государственной образовательной системы в указанный период проблема подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров становится самостоятельным объектом исследования в педагогической науке.

К середине 1920-х гг. государственная система педагогического образования в БССР включала педагогический факультет Белорусского государственного университета, педагогические техникумы и сеть педагогических курсов [6].

В 1928 году был организован Институт повышения квалификации педагогов (ИПКП), а затем открыты его отделения в ряде городов. Институт повышения квалификации педагогов (с 1930 г. – Центральный институт повышения квалификации кадров народного

образования) вел исследования по проблемам повышения квалификации, разрабатывал планы и программы курсов, пособия для самообразования, проводил курсы для ряда категорий работников просвещения, осуществлял программно-методическое руководство на местах. В этот период начинает формироваться и районный уровень повышения квалификации. В ряде районов создаются методические бюро и кабинеты учителя. Расширяется участие педагогических учебных заведений в процессе переподготовки учителей [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что период 1917–1925 гг. являлся предпосылкой для создания единой государственной системы дополнительного образования педагогических работников как в нормативном правовом, так и в структурно-содержательном аспекте. Период с середины 20-х по начало 30-х годов XX столетия следует рассматривать как исходную точку становления и начала функционирования единой целостной государственной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Основной детерминантой развития названной системы в указанный период становится государственное управление и регулирование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Худомирский, П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П. В. Худомирский. – М. : Педагогика, 1986. – 184 с.
2. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
3. Повышение квалификации // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М., 1999. – Т. 2. – С. 157–158.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2023. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 21.03.2023.
5. Хатешева, Г. А. Тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в России и Белоруссии (1900–1930 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Хатешева ; Нац. ин-т образования. – Минск, 1997. – 157 с.

-
6. Невдах, С. И. Генезис системы дополнительного образования взрослых по подготовке педагогических кадров / С. И. Невдах // Вестн. Полц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2011. – № 15. – С. 43–48.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

Т. М. REZNIK,
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Education Management
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

UNIFIED STATE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION
OF TEACHING STAFF IN BELARUS: ORIGIN AND FORMATION

Summary

The article contains a historical and pedagogical outline of the process of the origin and formation of a unified state system of additional education for teachers in Belarus as a form of the organization with many different interrelated components, taking into account the modern content and semantic content of the category «additional education of adults».

Keywords: additional education for adults, system of additional education for adults, advanced training, teaching staff.

УДК 159.9

Е. В. СВЕРЕДЮК,

магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии,
содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»
г. Минск, Беларусь

КРИТЕРИИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье исследованы представления о критериях здоровой личности в зарубежной и отечественной психологии. Предпринята попытка сравнительного анализа рассматриваемых концепций в контексте здоровья личности.

Ключевые слова: критерии здоровой личности, адаптированность, самоактуализация, структурно-уровневые модели здоровья.

История исследования проблемы здоровой личности в психологии насчитывает не одно десятилетие, однако до сих пор не сложилось единого представления об этом феномене. Системное понимание здоровья важно не только для расширения и углубления научных знаний о человеке, но и для всестороннего развития различных областей психологической практики, призванных помочь человеку справиться с возможными психологическими затруднениями на пути к благополучной жизни.

Первые теории, направленные на научное обоснование психических явлений, и анализ причин полноценного либо нарушенного функционирования личности были созданы усилиями известных психиатров (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг и др.) с целью облегчения человеческих страданий. Психопатология стала отправным пунктом в построении большинства фундаментальных психологических теорий личности, где главное значение придавалось низшим влечениям, недостаткам и болезни в ущерб высшим проявлениям, потенциальным возможностям и здоровой личности. Центральным критерием здоровой личности в психоаналитическом направлении стала идея адаптированности человека к окружающей действительности. Несмотря на неоднократные попытки выявить условия полноценного функционирования психики, единства и ясности в этом

вопросе не было достигнуто, поскольку проблема критериев здоровой личности оставалась в плоскости ее нездоровья.

Определенных успехов в разрешении этой проблемы добились психологи гуманистической направленности: были консолидированы усилия крупнейших ученых (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и пр.) с целью разработки теорий здоровой личности. Проблематика концепций охватывала вопросы изучения потенциальных возможностей в контексте высших проявлений и духовных устремлений в противовес нормативным психиатрическим оценкам и деструктивным проявлениям. При этом человеческая жизнь признавалась приоритетной ценностью, а благополучие человека утверждалось высшей целью общественного развития. Идея самоактуализации как ключевого критерия здоровой личности оказалась в центре теоретических построений гуманистической психологии, заложив основу развития позитивного и ресурсного подходов к психологическому здоровью.

Важным этапом в становлении и развитии отечественной психологии здоровья стала разработка структурно-уровневых моделей (Б. С. Братусь, Р. Е. Калитеевская, И. В. Дубровина, А. В. Воронина и пр.), а также системный взгляд на новую отрасль человекознания (В. А. Ананьев, О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов, Г. С. Никифоров и пр.). В работах исследователей наметился синтез естественно-научных и гуманитарных подходов к проблеме психологического здоровья личности, в качестве системообразующих критериев благополучия рассматриваются ценностные и смысловые, духовные и нравственные измерения. Однако, несмотря на разнообразие исследований в области, возникла необходимость в определении научно обоснованных критериев психологического здоровья. Значительных успехов в разрешении этой проблемы добились как зарубежные, так и отечественные ученые, эта работа продолжается и в нашем исследовании.

Критерии здоровой личности в психоанализе

В психодинамической теории личности З. Фрейда страдания, конфликты, психологические проблемы естественны по своей природе, тем самым границы здоровья и нездоровья, нормы и патологии личности оказываются практически стерты. Автор связывал психо-сексуальное развитие человека с присущими ему моделями поведения и состоянием душевного здоровья [1]. По мнению З. Фрейда, психически здоровый человек, с одной стороны, умеет устранять

конфликт между сознанием и бессознательным, а с другой, способен построить доверительные, открытые, основанные на любви отношения с другими людьми [2]. Психоаналитик обращал внимание, что первичная коммуникативно-интерактивная сфера ребенка определяет и моделирует будущее психическое здоровье индивида [3]. В психоанализе здоровье личности зависит от степени ее приспособления к окружающей среде, поэтому его задача заключается в реализации инстинктов, преодолении психологических конфликтов социально приемлемым способом, например, через выработку более зрелых защитных механизмов и гибких стратегий поведения.

Гуманистический взгляд на природу человека представлен в *индивидуальной теории* А. Адлера, где жизнь человека рассматривается как «непрерывное движение в направлении роста и развития, движение по направлению к личностно значимым целям» [4, с. 165–166]. Творческая природа и свобода по Адлеру делает человека «самоопределяющимся индивидуумом, архитектором собственной жизни» [4, с. 166; 5]. Ученый утверждал, что все поведение человека происходит в контексте социальных отношений, а социальный интерес, чувство общности выступают источниками психического здоровья, и, наоборот, социальная враждебность, чувство неполноценности – источники психопатологии [3]. Социальный интерес, писал психоаналитик, это «барометр нормальности» [4, с. 176], ключевой показатель оценки качества жизни человека. Здоровые люди искренне беспокоятся о других людях и проявляют эмпатию, стремятся к сотрудничеству и взаимодействию, их стремление к превосходству обусловлено социальной направленностью. Индивидуальная психология направлена на разрешение конфликта человека и общества, гармонизацию социальных отношений и социальную адаптацию в целом.

В отличие от Фрейда, подчеркивающего важность ранних этапов жизни в формировании соответствующих моделей поведения, *аналитическая теория* К. Юнга рассматривала развитие личности как «эволюцию на протяжении всей жизни» [4, с. 204]. Центральным понятием концепции являются архетипы – врожденные идеи и воспоминания, определяющие способ восприятия, переживания и реагирования людей на жизненные события. Наиболее важный архетип по Юнгу – самость (индивидуальность) – направлена на интеграцию всех аспектов душевной жизни, благодаря чему человек

обретает гармонию и целостность. Для достижения психического здоровья необходимо интегрировать разнонаправленные внутриличностные тенденции в согласованное целое, что возможно благодаря развитию самости как «движению в направлении самореализации» [4, с. 208]. Этот взгляд психоаналитика на природу развития личности стал главной жизненной целью и лег в основу психотерапии, а также нашел свое дальнейшее продолжение в экзистенциальных и гуманистических теориях личности.

Целостный взгляд на природу адаптации в контексте здоровья представлен в *эпигенетической теории* Э. Эриксона, в которой становление личности рассматривается как поэтапный процесс, включающий стадии психосоциального развития с характерными для них кризисами. Человек, переживая кризис на любой стадии, делает выбор, который сказывается на дальнейшей жизни: выбор между зрелостью, здоровьем, личностным ростом, самоопределением и незрелостью, болезнью, регрессом, неполноценностью [4]. Жизненный цикл человека можно представить в виде «витков адаптационной спирали, каждый из которых захватывает все более обширную область социальных функций и отношений, выводя личность на более высокий уровень психологической зрелости» [3, с. 53], однако в силу социального или семейного неблагополучия целостность спирали может быть нарушена. Здоровая личность по Эриксону «активно строит свое окружение, характеризуется определенным единством и в состоянии адекватно воспринимать мир и самого себя» [6, с. 101]. Ценность его теории заключается в определении взаимосвязи социокультурных факторов с индивидуальным развитием, что приводит в результате к формированию неповторимой и уникальной личности с богатейшим спектром отношений.

В *гуманистической теории* Э. Фромма отмечено, что причина проблем человеческого существования кроется в плоскости конфликта между свободой и безопасностью: с одной стороны, человек хочет обладать властью над своей жизнью, а с другой, это вызывает чувство социального отчуждения. Преодоление конфликта Фромм видит в достижении человеком позитивной свободы. Экзистенциальные потребности (в установлении социальных связей, в стабильности, в идентичности и пр.) в сочетании с социальным контекстом определяют два класса характера: непродуктивные (нездоровые) и продуктивные (здоровые). К первой группе относятся рецептивный

(убеждены в том, что источник всего хорошего в жизни находится вне их самих), эксплуатирующий (берут все, что им нужно, силой или изобретательностью), накапливающий (стремятся обладать как можно большим количеством материальных благ, власти и любви), рыночный (убеждены в том, что все можно продать или выгодно обменять). Для продуктивного типа характерны: независимость, честность, спокойствие, любовь, творчество, социально полезное поведение [4]. Заслугой Фромма является постановка проблемы социального здоровья: общественная жизнь становится нездоровой, если она не согласуется с человеческой природой.

Представители психоаналитического направления заложили основы адаптационного подхода к определению критериев здорового и нарушенного функционирования, рассматривая здоровье как социокультурную переменную. Для сохранения здоровья необходимо поддержание баланса между сознательным и бессознательным (З. Фрейд), внутренним миром человека и его социальным окружением (А. Адлер, Э. Фромм), при переходе от одного жизненного этапа к другому (Э. Эриксон), развитие социального интереса (А. Адлер), развитие самости (К. Юнг), достижение позитивной свободы (Э. Фромм).

Критерии здоровой личности в бихевиоризме

Согласно *теории оперантного научения* Ф. Скиннера, вся феноменология душевной жизни, как нормальная, так и патологическая, сводится либо к правильным (адекватным, адаптивным) поведенческим реакциям по отношению к вызвавшим их внешним стимулам, либо к неправильным [7]. При этом позитивно подкрепленное поведение стремится повториться, а поведение неподкрепленное или наказуемое имеет тенденцию не повторяться или подавляться [4]. В связи с этим в бихевиоризме здоровье определяется через соответствие поведенческих реакций человека требованиям окружающей его социальной реальности, а в основе психического нездоровья лежат «патогенно функционирующие условно-рефлекторные механизмы», запускающие неадекватные поведенческие реакции [3, с. 49]. Поэтому поведенческая психотерапия направлена на ослабление неадаптивных реакций и выработку эффективных механизмов приспособления.

Личностно ориентированный тип адаптации представлен в *теории самоэффективности* А. Бандуры. На основании ряда исследований ученый сделал вывод, что существенной характеристикой

многих психических заболеваний является недостаток доверия человека к собственным способностям и поведенческим навыкам. Самоэффективность – убеждения человека о его способности управлять жизненными событиями, которые определяют, какой способ действия выберет человек, как много будет прилагать усилий и как долго устоит, встречаясь с неудачами [4; 8]. Характер эффективности в сочетании с разными условиями окружающей среды приводит к одному из четырех возможных сценариев: при высокой самоэффективности и благоприятных условиях наиболее вероятен успешный результат; высокоэффективные люди, встречаясь с неблагоприятной средой, либо отказываются от привычного способа действий, либо ищут более благоприятные условия; низкая самоэффективность в сочетании с благоприятной средой может привести к депрессии; низкоэффективные люди, встречаясь с неблагоприятными условиями, ощущают беспомощность и апатию [8]. Таким образом, цель психотерапии – повышение осознания клиентом способности самостоятельно добиваться успеха в различных жизненных ситуациях.

Сходный взгляд на проблему критериев здоровой личности представлен в *теории социального научения* Дж. Роттера, центральным конструктом которой стала личностная переменная – локус контроля. Это «обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный локус), а в какой – контролируются силами извне (экстернальный локус)» [8, с. 578]. Люди с интернальным локусом контроля обычно уверены, что источник управления находится внутри них самих и что они могут осуществлять высокий уровень личного контроля в большинстве ситуаций. Для них характерны следующие особенности: поиск причин поведения внутри себя, ориентация на личность, активность, энергичность, жизнерадостность, уверенность, спокойствие, продуктивность, жизнестойкость, независимость. Люди с экстернальным локусом контроля, верят, что их жизнью в большой степени управляют внешние силы (случай, судьба, поведение других людей). Характеристики «экстерналов»: поиск причин поведения в окружении, ориентация на общество, пассивность, апатичность, пессимистичность, неуверенность, тревожность, подавленность, депрессивность, конформность [4; 8].

Представители бихевиоризма признаны наиболее последовательными сторонниками адаптационного подхода в определении

критериев здоровья. С целью сохранения здорового функционирования человека они отмечают выработку эффективных стратегий адаптации (Ф. Скиннер), повышение самоэффективности (А. Бандура), формирование интернального локуса контроля (Дж. Роттер). Классический бихевиоризм утверждал, что именно внешнее окружение, а не внутренние психические явления, определяет и формирует человеческое поведение, однако представители теорий социального научения не в полной мере разделяли эту позицию.

Критерии здоровой личности в гуманистической психологии

Гуманистический образец здоровой личности представлен в **концепции зрелой личности** Г. Олпорта, согласно которой обретение зрелости происходит в процессе личностного роста как «активном процессе становления» [4, с. 291]. Психологически зрелый человек, в понимании автора, характеризуется такими чертами, как широкие границы «Я», способность к теплым социальным отношениям, эмоциональная стабильность, самопринятие, реалистическое восприятие, способность к самопознанию, чувство юмора, цельная жизненная философия [3; 9, с. 40–41]. В описании концепции устремленности ученый метафорически представляет направленность как «цемент, скрепляющий воедино человеческую жизнь» [4, с. 294], тем самым подчеркивая важность целеустремленности, ответственного планирования и проактивности в отношении собственной жизни. В свете теории Олпорта, здоровье тождественно личностной зрелости, предполагает сформированность аспектов самости, способность к самопознанию и самоопределению, а также цельную мировоззренческую позицию.

Переход от свойственного психиатрии фиксирования «нормальных» и болезненных состояний к исследованию процесса становления личности обозначен в **модели полноценно функционирующего человека**, автором которой является К. Роджерс. «Полноценно функционирующий человек» живет подлинной, «хорошей жизнью» [4, с. 548] благодаря постоянной и всесторонней самоактуализации. Конгруэнтность и открытость опыту как необходимые условия функционирования выражаются в доверии к человеческой природе (как собственной, так и других людей) и жизни в целом. Согласно роджерсианской модели, хорошая жизнь – не конечный пункт, а направление, в котором человек движется, следуя своей истинной природе. Такое движение предполагает открытость переживанию, стремление жить настоящим, доверие к своему организму,

соотношение свободы и необходимости, творчество, социальное доверие, широкий диапазон жизни [3; 10, с. 233–251]. Вышеприведенные положения легли в основу клиент-центрированной психотерапии Роджерса, в которой критерием здоровой личности является ее способность актуализировать (реализовывать, раскрывать) свой собственный природный потенциал.

Лидер гуманистической психологии А. Маслоу предложил **теорию самоактуализации личности**, провозгласив основным условием здоровья полную реализацию человеческих возможностей. Отличительной чертой его концепции является постоянное акцентирование взаимосвязи между здоровьем личности и базовыми потребностями (безопасности, любви, самоуважения, самоактуализации), исконно присущими человеческой природе. Автор утверждал, что невозможность удовлетворить базовые психологические потребности приводит к психическим болезням и расстройствам [11]. Разработав унифицированный перечень характеристик самоактуализирующихся людей, Маслоу описал портрет здоровой личности: такие люди более эффективно воспринимают реальность, принимают себя, других и природу, непосредственны, демократичны и автономны, проявляют вершинные переживания, общественный интерес, глубокие межличностные отношения, чувство юмора, креативность и др. [3; 4, с. 514–520]. По мнению Маслоу, здоровый человек – это счастливый человек, живущий в гармонии с самим собой.

В противовес традиционному взгляду на психическое здоровье как отсутствие психических расстройств, М. Яхода предложила собственное виденье проблемы, разработав **концепцию позитивного психического здоровья**. Ею были выделены такие компоненты психического здоровья, как отношение человека к самому себе (принятие себя, уверенность в себе), степень реализации человеческих возможностей (личностный рост, реализация потенциала), уровень личностной интеграции (баланс психических сил, стрессоустойчивость), степень достигнутой автономии (самоопределение, независимость в принятии решений), адекватность восприятия реальности (восприятие мира без искажений, умение сопереживать другим, быть открытым для общения), овладение окружающей средой (эффективность, успешность, адаптированность) [12]. Впоследствии эта структура была доработана К. Рифф, получив отражение в **концепции психологического благополучия** [13].

Важным достижением гуманистической психологии является разработка психологических моделей здоровой личности, существенно обогативших рациональный взгляд на проблему «нормального» развития. Для сохранения здоровья необходимы обретение личностной зрелости (Г. Олпорт), самоактуализация как реализация человеческого потенциала (К. Роджерс, А. Маслоу), формирование психологического благополучия (М. Яхода, К. Рифф). Безусловное доверие и позитивный взгляд на человеческую природу, постулируемые представителями направления, определили общий принцип психологического здоровья – стремление человека стать, быть и оставаться самим собой, несмотря на жизненные трудности.

Критерии здоровой личности в отечественной психологии

Проблема структурной и уровневой организации психологического здоровья занимает важное место в трудах отечественных психологов и представлена в двух плоскостях научно-прикладных исследований: изучение феномена в контексте развития личности и в процессе становления субъекта профессиональной деятельности. Эти направления определяют, с одной стороны, специфику многоуровневых моделей, особенностью каждой из которых является то, какая интегральная характеристика лежит в основе уровневой организации феномена, с другой стороны, инвариантные (стабильные) и вариативные (изменчивые) показатели психологического здоровья, представленные в теоретико-эмпирических исследованиях.

Одним из первых стал разрабатывать эту проблему советский ученый Б. С. Братусь [14], в монографии он использовал понятие «психическое здоровье», не ограничиваясь представлениями о человеке в его психическом измерении, а настаивая на необходимости выделения «личностного». Стержневым основанием ***трехуровневой модели психологического здоровья*** («психического» в терминах автора) стал характер производства смысловых образований. Низший уровень – *«уровень психофизиологического здоровья»*, определяется особенностями нейрофизиологической организации психической деятельности. Следующий уровень – *«уровень индивидуально-психологического здоровья»*, характеризуется способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений. И, наконец, высший уровень – *«личностно-смысловой, или уровень личностного здоровья»*, оценка которого зависит от качества смысловых отношений человека [15, с. 72].

Б. С. Братусь приводит важное замечание: будучи многоуровневым феноменом, психологическое здоровье может страдать на одних уровнях при относительной сохранности других.

Еще один взгляд на проблему здоровой личности предложен российским психологом Р. Е. Калитеевской [16], которая рассматривает ***иерархическую организацию психологического здоровья личности*** («психического» в терминах автора) в зависимости от механизмов регуляции ее отношений с миром. На первом уровне – «*психофизиологической регуляции*» – личность функционирует посредством удовлетворения потребностей. Второй уровень – «*социоадаптивной регуляции*» – функционирование личности детерминировано конкретной социальной ситуацией. Третий уровень – «*смысловой регуляции*» – развитие личности обусловлено ее отношениями с миром, развернутыми во временной перспективе далеко за пределами текущей социальной ситуации. И наконец, четвертый уровень – «*экзистенциальный или самодетерминации личности*» – предполагает производство, изменение и управление смысловыми ориентациями [16, с. 234]. По мнению Р. Е. Калитеевской, достигая высшего уровня, человек оказывается способным перестраивать свои отношения с миром. А это возможно, по мнению С. Л. Рубинштейна, благодаря развитию сознательности человека, которая характеризуется наличием собственной жизненной позиции и мировоззрения, активностью, направленной на реализацию собственного внутреннего потенциала, самоопределением в деятельности по преобразованию себя, природы, общества, в котором живет человек [17]. Так возникает «облик человека-творца» [18, с. 644], который, изменяя окружающий мир, изменяется и сам.

В научный оборот понятие «психологическое здоровье» было введено российским психологом И. В. Дубровиной [19], которая одной из первых увидела необходимость в разграничении «психического» и «психологического» здоровья. Если понятие «психическое здоровье» относится, прежде всего, к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом. В *структуре психологического здоровья* автор выделяет *психическое здоровье* как полноценное психическое развитие, *психологическую грамотность* как осознание человеком себя в мире и *психологическую культуру* как полноту и богатство внутреннего мира личности [20]. И. В. Дубровина утверждает, что

обеспечение психологического здоровья является результатом глубинного взаимодействия развития, обучения и воспитания растущего, взрослеющего человека на каждом этапе онтогенеза.

На тесную взаимосвязь психического и психологического здоровья обращает внимание российский психолог О. В. Хухлаева [21], рассматривая последнее как условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. **Психологическое здоровье** включает *три компонента*: *аксиологический* – ценность собственного «Я» (самопринятие) и ценность «Я» других людей (принятие других), *инструментальный* – рефлексия (способность концентрировать свое сознание на внутреннем и внешнем мире) и *потребностно-мотивационный* – потребность в саморазвитии (человек выступает как субъект своей жизнедеятельности, «автор собственной биографии» [22, с. 41]). Автор подчеркивает, что самоотношение, рефлексия и саморазвитие не существуют автономно, они взаимообуславливают и дополняют друг друга.

Важным вкладом в психологию здоровья стала разработка О. В. Хухлаевой **трехуровневой модели психологического здоровья**, в основе которой лежит баланс между умением человека адаптироваться к среде (приспособляемостью) и умением адаптировать ее в соответствии со своими потребностями (приспособлением). Низший уровень – «*дезадаптивный*» – наблюдается у людей с выраженным стремлением приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям (ассимилятивный стиль поведения) либо со стремлением подчинить окружение своим потребностям (аккомодативный стиль). Средний уровень – «*адаптивный*» – проявляется у лиц в целом адаптированных к социуму, однако имеющих тревожность, притязательность и трудности в выполнении жизненных задач. И высший уровень – «*креативный*» – регистрируется у людей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности [23, с. 14]. Соотношение между приспособляемостью и приспособлением, как отмечает О. В. Хухлаева, не является простым равновесием, оно зависит от конкретной ситуации и возраста человека.

Интегрирующим целым психического и психологического здоровья выступает **психологическое благополучие**, на основании этого положения А. В. Воронина [24] разработала **четырёхуровневую**

модель. Реализация потенциальных возможностей и способностей человека возможна в четырех пространствах бытия: «*психосоматическое здоровье*» – уровень биологического пространства, предполагающий сохранность биологических систем организма, «*социальная адаптированность*» – уровень социально-педагогического пространства, реализуемый через предметную деятельность человека и общение в различных социальных группах, «*психическое здоровье*» – уровень социально-культурного пространства, выражающийся в ценностно-смысловом самоопределении человека через познавательную деятельность и «*психологическое здоровье*» – уровень духовно-практического пространства, отражающийся в духовной, творческой деятельности [24, с. 75]. Отличительной особенностью концепции является разработка объективных и субъективных критериев для каждого уровня. А. В. Воронина полагает, что каждый последующий уровень, формируемый в процессе воспитания и развития, дает человеку новое видение себя, мира и себя в мире, а следовательно, – большую свободу для выбора путей адекватного реагирования. Нарушение отдельного уровня или двух свидетельствует о переходном состоянии, болезнь рассматривается как нарушение первых трех уровней, а уровень «психологического здоровья» как онтогенетически последний просто не формируется.

Опираясь на феноменологический подход и принцип холизма в психологии здоровья, российский психолог В. А. Ананьев [25] разработал «*Цветок потенциалов*». Предложенная **модель психологического здоровья** включает семь аспектов («потенциалов» в терминах автора): «*потенциал разума*» – способность человека развивать интеллект, «*потенциал воли*» – способность человека к самореализации, «*потенциал чувств*» – способность человека конгруэнтно выражать свои чувства и понимать чувства других людей, «*потенциал тела*» – способность развивать физическую силу и осознавать собственную телесность, «*общественный потенциал*» – способность человека оптимально адаптироваться к социальным условиям, «*креативный потенциал*» – способность человека творчески выражаться в жизнедеятельности, «*духовный потенциал*» – способность развивать духовную природу человека, воплощать высшие ценности в жизнь [25, с. 20–27]. В. А. Ананьев символически представил здоровье в виде цветка, лепестки которого формируют узор

взаимосвязанных потенциалов, отражающих различные аспекты душевного, телесного и социального здоровья человека. Каждый потенциал важен сам по себе и влияет на все остальные, при этом духовный потенциал является стержневым компонентом, обеспечивающим гармонию и благополучие личности.

Вышеописанная концепция созвучна с *многомерной моделью BASIC Ph* израильского психотерапевта М. Лаада [26], которая базируется на шести измерениях, описывающих направления помощи человеку в преодолении негативного влияния кризисного события на психологическое здоровье. Комбинация таких компонентов, как верования и убеждения, эмоции и чувства, взаимодействие и общение, воображение и фантазия, познание и рассудительность, физическая активность и деятельность, определяет индивидуальный стиль совладания со стрессом. *Первый тип* найдет опору в вере и духовных ценностях: религиозной вере, чувстве собственного предназначения, стремлении к самовыражению и др. *Второй тип адаптации* предполагает аффективные методы: плач, смех, обсуждение переживаний в разговоре, выражение переживаний через творческую деятельность и т. д. Человек с *третьим типом совладания* найдет поддержку в принадлежности к группе, в выполнении задания, в ощущении, что является частью организации, команды. *Четвертый* – воспользуется своим воображением, чтобы исказить грубые факты реальности, он может грезить наяву, предаваться сладким мечтам и т. д. *Пятый тип адаптации* предпочитает когнитивные стратегии: сбор информации, решение проблем, составление списков действий и предпочтений, достоинств и недостатков, угроз и возможностей. Люди с *шестым типом совладания со стрессом* используют физические, телесные методы борьбы со стрессом: релаксацию, ароматерапию, физические упражнения и др. В силу индивидуальных особенностей и условий среды человек имеет определенный набор адаптационных стратегий, каждая из которых обращается к одному из шести каналов, при этом одни каналы используются постоянно, а другие практически не задействованы. Поэтому так важно обучить человека множеству разнообразных способов преодоления кризисных ситуаций для формирования должного уровня гибкости.

Рассмотренные выше концепции психологического здоровья не противоречат, а скорее дополняют друг друга, поскольку сложность

изучения феномена заключается в его многокомпонентности, которую авторы видят каждый со своих методологических позиций. В этом контексте уместно вспомнить *три уровня изучения человека*, предложенные советским психологом А. Н. Леонтьевым: *биологический*, в котором человек открывается как природное существо, *психологический* – человек как субъект деятельности, и *социальный* – человек как субъект общественных отношений [27, с. 385]. Можно утверждать, что физическое и психическое, личностное и социальное взаимосвязаны между собой, но не являются тождественными, поэтому человек может быть социально адаптированным, но физически больным, психически здоровым, но одновременно иметь внутренние конфликты. Поэтому в определении критериев здоровой личности важно помнить, что человек, с одной стороны, включен в систему социокультурной детерминации, а с другой, отличается индивидуальной культурой здоровья [28].

Проанализировав теоретические взгляды ученых и практиков в области психологии здоровья, рассмотрев критерии здоровой личности в зарубежной и отечественной психологии, можно выделить среди них три подхода: *адаптационный подход*, в котором здоровье рассматривается как приспособленность индивида к окружающей среде, как социальная адаптация, *гуманистический подход*, в котором здоровье представлено как всесторонняя самореализация, как раскрытие творческого и духовного потенциала личности, и *структурно-уровневый подход*, рассматривающий здоровье как многоуровневую модель, в основе которой лежит определенная интегральная характеристика. Более подробный сравнительный анализ подходов представлен в таблице.

Если ученые XIX века игнорировали бессознательные проявления души, поскольку считали их негативными, то в XX веке, наоборот, преимущественно наблюдалось пренебрежение здоровыми компонентами психики. В результате психологи оказались компетентны в решении проблем негативных сторон жизни: болезни, страдания, горя, комплексов, семейных конфликтов, личностных кризисов, умственной отсталости. Однако демонстрировали определенные сложности в развитии позитивных аспектов функционирования личности: здоровья, счастья, радости, личных достоинств, семейного благополучия, личностного развития, одаренности.

Сравнительная характеристика критериев здоровой личности в зарубежной и отечественной психологии (авторская разработка)

Подходы	Системообразующий критерий	Направления в психологии	Критерии здоровой личности, с указанием автора
Адаптационный подход	здоровье как приспособленность индивида к окружающей среде, как социальная адаптация	Психоанализ	<ul style="list-style-type: none"> – устранение конфликта между сознанием и бессознательным, способные построить доверительные социальные отношения (З. Фрейд); – баланс между внутренним миром человека и его социальным окружением, социальный интерес, гармоничные социальные отношения (А. Адлер); – разрешение конфликта при переходе от одного жизненного этапа к другому, адекватное восприятие самого себя и мира (Э. Эриксон); – баланс между внутренним миром человека и его социальным окружением, достижение позитивной свободы (Э. Фромм)
		Бихевиоризм	<ul style="list-style-type: none"> – соответствие поведенческих реакций требованиям окружающей реальности, выработка эффективных механизмов приспособления (Ф. Скиннер); – самоэффективность (А. Бандура); – интернальный локус контроля (Дж. Роттер)
		Отечественная психология	<ul style="list-style-type: none"> – баланс между умением человека адаптироваться к среде и умением адаптировать ее в соответствии со своими потребностями (О. В. Хухлаева)
Гуманистический подход	здоровье как всесторонняя самореализация, как раскрытие творческого и духовного потенциала личности	Психоанализ	<ul style="list-style-type: none"> – движение в направлении роста и развития, движение по направлению к личности значимым целям, творческая природа и свобода (А. Адлер); – развитие самости (индивидуальности), движение в направлении самореализации (К. Юнг)

Окончание табл.

Подходы	Системообразующий критерий	Направления в психологии	Критерии здоровой личности, с указанием автора
		Гуманистическая психология	<ul style="list-style-type: none"> – личностный рост, широкие границы «Я», способность к теплым социальным отношениям, эмоциональная стабильность, самопринятие, реалистическое восприятие, способность к самопознанию, чувство юмора, цельная жизненная философия (Г. Олпорт); – самоактуализация, открытость переживанию, стремление жить настоящим, доверие к своему организму, творчество, социальное доверие, широкий диапазон жизни (К. Роджерс); – самоактуализация, реализация человеческих возможностей, реалистическое восприятие, самопринятие, принятие других, автономность, вершинные переживания, общественный интерес, чувство юмора, креативность (А. Маслоу); – самопринятие, личностный рост, автономия, позитивные отношения, управление средой, цели в жизни (М. Якоба, К. Рифф)
		Отечественная психология	<ul style="list-style-type: none"> – развитие сознательности, наличие собственной жизненной позиции, активность, реализация внутреннего потенциала, самоопределение (С. Л. Рубинштейн)
Структурно-уровневый подход	здоровье как многоуровневая модель, в основе которой лежит определенная интегральная характеристика	Отечественная психология	<ul style="list-style-type: none"> – характер производящих смысловых образований (Б. С. Братусь); – механизмы регуляции отношений с миром (Р. Е. Калигеевская); – баланс между умением человека адаптироваться к среде и умением адаптировать ее в соответствии со своими потребностями (О. В. Хухлаева); – реализация потенциальных возможностей и способностей человека (А. В. Воронина)

Но является ли здоровье отсутствием болезни, счастье и радость – отсутствием горя и страданий, благополучие и гармония – отсутствием конфликтов? Или наоборот, здоровье является не следствием, а причиной отсутствия заболеваний, счастье и радость служат хоть и не абсолютным, но все же заметным барьером против несчастий и страданий, а внутренняя гармония способствует преодолению конфликтов? [29] Современной психологической науке как раз и не хватает целостной и четко структурированной психологической теории здоровья, без перекосов в ту или иную сторону, позволяющую, с одной стороны, систематизировать и использовать то, что уже достигнуто великими психологами прошлого века, а с другой, построить научную концепцию изучения феноменологии здоровья и болезни во всем многообразии ее психологических и социокультурных аспектов на основе междисциплинарного, системного подходов. Поэтому в дискуссионном вопросе определения нормы и патологии, на наш взгляд, необходимо опираться не только на статистические нормы, адаптационные критерии, негативные ориентиры, сколько на ценностные, личностно значимые критерии и позитивные аспекты психологического здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни. Толкование сновидений. Пять лекций о психоанализе : пер. с нем. / З. Фрейд. – М. : Эксмо, 2022. – 608 с.
2. Фрейд, З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд // «Я» и «Оно» : тр. разных лет : в 2 т. : пер. с нем. / З. Фрейд ; сост. А. Григорашвили. – Тбилиси, 1991. – Т. 1. – С. 351–392.
3. Васильева, О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
4. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с. – (Мастера психологии).
5. Адлер, А. Наука жить : пер. с англ. / А. Адлер. – СПб. : Питер, 2021. – 240 с. – (Мастера психологии).
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.

7. Фрейдджер, Р. Радикальный бихевиоризм. Б. Скиннер / Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 128 с.
8. Фрейдджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен. – М. : ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657 с.
9. Олпорт, Г. Становление личности : избранные тр. : пер. с англ. / Г. Олпорт ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 464 с.
10. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Р. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 479 с.
11. Маслоу, А. Г. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Г. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла [и др.] – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
12. Jahoda, M. Current concepts of positive mental health / M. Jahoda. – North Stratford, USA : Ayer Company, 1979. – 136 p.
13. Свередюк, Е. В. Критерии здоровой личности в трудах гуманистических психологов / Е. В. Свередюк // Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы XIV Респ. науч.-практ. конф., Брест, 16 февр. 2023 г / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2023. – С. 171–174.
14. Братусь, Б. С. Аномалии развития личности (на материале нарушений психического здоровья) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 ; 19.00.04 / Б. С. Братусь ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1988. – 50 с.
15. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
16. Калитеевская, Е. С. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. С. Калитеевская // Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 231–238.
17. Малейчук, Г. И. Психологическое здоровье личности: клинико-феноменологический подход : моногр. / Г. И. Малейчук. – Брест : БрГУ, 2009. – 205 с.
18. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с. – (Мастера психологии).
19. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 176 с.

20. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестн. практ. психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
21. Хухлаева, О. В. Формирование психологического здоровья младших школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 19.00.07 / О. В. Хухлаева. – М., 2001. – 299 л.
22. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
23. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие / О. В. Хухлаева. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 208 с.
24. Воронина, А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / А. В. Воронина. – Томск, 2002. – 220 л.
25. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
26. Lahad, M. BASIC Ph: The story of coping resources / M. Lahad, O. Ayalon // Community stress prevention. – 1997. – Vol. 1. – P. 117–143.
27. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
28. Свередюк, Е. В. Структурно-уровневый подход в психологии здоровья / Е. В. Свередюк // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. семинара, Брест, 6 апр. 2023 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол. А. В. Северин, С. Л. Ящук. – Брест, 2003. – С. 100–104.
29. Свередюк, Е. В. Роль позитивного функционирования личности в обеспечении качества жизни педагогов-психологов [Электронный ресурс] / Е. В. Свередюк // Сборник материалов научной конференции аспирантов и соискателей Академии последиplomного образования / Акад. последиplom. образования. – Минск : АПО, 2023. – Режим доступа: https://akademy.by/files/documents/Publications/2023_Sb.pdf. – Дата доступа: 21.04.2023.

Материал поступил в редколлегию 27.10.2023.

E. V. SVEREDYUK,
Master of Psychological Sciences,
Postgraduate Student of the Department of Psychology Content
and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CRITERIA OF A HEALTHY PERSONALITY IN FOREIGN AND DOMESTIC PSYCHOLOGY

Summary

The notion of the criteria of a healthy person in foreign and domestic psychology is studied in the article. An attempt to compare the concepts under consideration in the context of personal health is made.

Keywords: criteria of a healthy person, adaptability, self-actualization, structural-level models of health.

УДК 159.923.2

А. А. СМЫК,

старший преподаватель кафедры
социальной и педагогической психологии,
магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии,
содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»
г. Минск, Беларусь

**АПРОБАЦИЯ ПРОЕКТА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ
«PROF-ОПОРА»**

В статье приводится описание проекта «Prof-опора», цель которого – развитие профессионального самосознания и психологическая поддержка профессионального становления педагогов-психологов. Результатом апробации проекта явилась диагностика профессионального самосознания личности педагогов-психологов. После участия в проекте «Prof-опора» педагоги-психологи сформировали положительное отношение к себе как профессионалам, стали оценивать свои достижения и ценить свою роль в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, педагоги-психологи, профессиональная деятельность, психологическая поддержка, профессиональное становление.

В современной психологической науке особое внимание уделяется изучению профессионального образа специалистов [5]. Данной проблеме посвящены работы таких ученых, как М. А. Белокнь, Н. В. Парнюк, О. В. Бараусова, Н. В. Шаньгина, которые делают акцент на той роли, которую играет образ специалиста в социальном, личностном и профессиональном самоопределении человека, формировании его отношения к профессиональной деятельности [3]. Однако исследования развития профессионального самосознания в системе самореализации личности и психологической поддержки профессионального становления педагогов-психологов отсутствуют.

В современных условиях педагоги-психологи особенно подвержены эмоциональным нагрузкам. Этому способствует ряд стрессогенных факторов, как общих для всех людей, так и сугубо про-

фессиональных: необходимость быть предметом наблюдения и оценивания; необходимость постоянно подтверждать свою компетентность и статус; необходимость разрешать конфликтные ситуации в течение короткого времени; высокая ответственность; постоянная эксплуатация своих коммуникативных, экспрессивных, организаторских способностей; многочасовая работа, не оцениваемая должным образом; информационная перегрузка; специфика атмосферы преимущественно женского коллектива; необходимость постоянного общения.

Для решения данных проблем на базе государственного учреждения образования «Гомельский городской социально-педагогический центр» с ко-ведущим был разработан и реализован проект для педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет, осуществляющих сопровождение профессиональных замещающих семей «Prof-опора». Актуальность проекта заключается в том, что педагоги-психологи испытывают высокую эмоциональную нагрузку, чему способствует ряд стрессогенных факторов (чувство ответственности за психологическое благополучие семей, участие в разрешении конфликтных ситуаций, необходимость постоянно коммуницировать с семьями и т. д.).

Практическая значимость проекта «Prof-опора» заключается в оказании методической помощи педагогам-психологам учреждений образования, осуществляющих сопровождение замещающих семей; возрастании осознанности профессиональной деятельности; обеспечении эмоциональной поддержки в кругу коллег, повышении их профессиональной самооценки и степени удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Цель проекта «Prof-опора» – развитие профессионального самосознания и психологическая поддержка профессионального становления педагогов-психологов.

Задачи проекта:

- улучшение эмоционального состояния педагогов-психологов, осуществляющих сопровождение профессиональных замещающих семей, за счет коллегиальной поддержки и совместной проработки трудных случаев;

- отреагирование чувств, связанных с разрешением «трудных» консультационных случаев;

- осознание собственных «слепых пятен», психологических

защит, переносов и контрпереносов в процессе консультирования, а также значимости межличностных отношений и их границ;

- освобождение от социальных стереотипов, развитие гибкости в работе, выработка своего собственного профессионального стиля;
- снижение тревоги по поводу собственного несовершенства.

Форма проведения: семинары в форме Балинт-групп [1; 2; 4].

Количество: 9 семинаров.

Продолжительность семинара: 2,5 часа.

Количество участников: 12 педагогов-психологов учреждений образования г. Гомеля.

Семинары представлены следующими темами: «Балинтовская группа как метод повышения профессионального самосознания педагогов-психологов, осуществляющих сопровождение замещающей семьи», «Нормативно-правовая база, рабочая документация педагога-психолога, осуществляющего сопровождение профессиональных замещающих семей», «Диагностика детско-родительских отношений в замещающей семье: инструментарий и процедура проведения», «Профилактика насилия в замещающей семье», «Психологическая готовность к профессиональному самоопределению детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Профилактика суицидального поведения детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Эмоционально-поведенческие нарушения у детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Отчетная документация педагога-психолога, осуществляющего сопровождение профессиональной замещающей семьи», «Проблема эмоционального выгорания педагога-психолога и способы ее преодоления».

Балинтовская группа является инновационной формой психологической поддержки педагогов-психологов, осуществляющих сопровождение замещающих семей в нашей стране. Балинтовская группа направлена на повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов, их профессиональный и личностный рост, способствует снижению эмоционального выгорания и профессионального стресса. Балинтовская группа – это способ развития профессионального самосознания и профилактики профессионального выгорания.

Работа в форме балинтовской группы включает в себя следу-

ющие этапы: приветствие ведущих участников группы (правила группы), первичный шеринг (с чем «пришел» каждый участник балинтовской группы, каковы его ожидания), технология работы балинтовской группы состоит из восьми последовательных этапов или «шагов»; «определение заказчика» из числа участников балинтовской группы; рассказ «референта» о своем трудном случае из практики своей профессиональной деятельности; формулирование «референтом» запроса к группе по своему случаю, вынесенному на обсуждение; вопросы группы к участнику, представившему случай; окончательное формулирование «референтом» вопросов, которые он хотел бы вынести на обсуждение; ответы группы на запросы «референта» и свободная дискуссия; обратная связь от руководителя группы к «референту»; «референт» дает информацию о своих ощущениях.

Для оценки результатов развития профессионального самосознания личности педагогов-психологов на стадии профессиональной адаптации осуществлены исследования с использованием методики «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова). В таблице 1 приведены результаты компонентов профессиональной самореализации (целевой, ресурсный, феноменологический компоненты), а также представлена значимость различий между компонентами до и после реализации проекта «Prof-опора».

Таблица 1. Статистически значимые результаты компонентов профессиональной самореализации педагогов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора» (n = 12)

Компоненты	До	После	Асимптотическая значимость	p-значимость
	Средний балл			
Ресурсный компонент				
Компонент отсутствует	0	0	0,000	
Компонент не выражен	9	2		
Компонент выражен	3	10		$P \leq 0,001$

Согласно результатам, у педагогов-психологов после участия в проекте «Prof-опора» ресурсный компонент профессиональной самореализации стал значимо выше ($p \leq 0,001$).

Далее в таблице 2 приведены результаты выявления уровней профессиональной самореализации, а также показатели значимости различий между уровнями до и после участия педагогов-психологов в проекте «Prof-опора».

Таблица 2. Статистически значимые результаты уровня профессиональной самореализации педагогов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора»

Уровень	До	После	Асимптотическая значимость
	Средний балл		
Примитивно-исполнительский	0	0	0,001
Индивидуально-исполнительский	4	0	
Уровень реализации ролей и норм	8	10	
Уровень смысловой и целевой реализации	0	2	

Согласно результатам, представленным в таблице 2, между результатами в группе педагогов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора» было выявлено значимое различие в уровне профессиональной самореализации.

Таким образом, в результате участия в проекте «Prof-опора» педагоги-психологи приобрели или укрепили ресурсы, которые помогают им более успешно реализовывать профессиональную деятельность. Повышение ресурсного компонента профессиональной самореализации может быть связано с такими факторами, как улучшение коммуникационных навыков, увеличение уверенности в себе, повышение самооффективности и умения управлять эмоциями и стрессом. Данные аспекты могут способствовать повышению их профессиональной компетентности и удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

По методике диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин) были получены результаты, представленные в таблице 3 до и после реализации проекта «Prof-опора».

Таблица 3. Статистически значимые результаты показателей переживаний в профессиональной деятельности студентов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора»

Показатели	До	После	Асимптотическая значимость	p-значимость
	Средний балл			
Пустота	6.5	2.8	0.000	$P \leq 0.001$

Согласно результатам, представленным в таблице 3, между результатами в группе педагогов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора» было выявлено значимое различие по показателю «Пустота» ($p \leq 0,001$). Следовательно, пустота как показатель переживаний в профессиональной деятельности значимо снизился после проекта у педагогов-психологов, т. е. участие в проекте оказало положительное влияние на состояние педагогов-психологов и помогло уменьшить ощущение пустоты или отсутствия смысла в профессиональной деятельности. Снижение показателя «пустоты» может свидетельствовать о том, что педагоги-психологи стали осознавать большую значимость собственной профессиональной деятельности, они нашли новые источники мотивации и удовлетворения в своей работе. Можно предположить, что участие в проекте помогло педагогам-психологам более глубоко понять себя, свои потребности и ценности, а также научиться эффективно реагировать на профессиональные вызовы и стрессовые ситуации.

Перейдем к описанию результатов по методике «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко) (табл. 4).

Таблица 4. Статистически значимые результаты профессионального самоотношения личности педагогов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора»

Показатели	До	После	Асимптотическая значимость
Самоуверенность в профессии	12,3	19,4	0,000
Профессиональное самоуважение	24,4	33,3	0,001
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	43,2	37,7	0,015
Самозффективность в профессии	31,3	33,8	0,029

Согласно результатам, представленным в таблице 4, между результатами в группе педагогов-психологов до и после реализации проекта «Prof-опора» были выявлены значимые различия по таким показателям профессионального самоотношения личности, как самоуверенность в профессии, профессиональное самоуважение, внутренняя конфликтность профессионального самоотношения, самоэффективность в профессии.

Таким образом, проект «Prof-опора» может быть использован для педагогов-психологов, работающих с профессиональными замещающими семьями в возрасте 23–26 лет. Проект разработан и реализован на базе государственного учреждения образования «Гомельский городской социально-педагогический центр» и призван оказывать педагогам-психологам методическую помощь, эмоциональную поддержку и повышение профессиональной самооценки. Он включает в себя семинары по методике Балинт-групп, предназначенные для улучшения эмоционального состояния и обсуждения трудных случаев. В профессиональной деятельности балинтовская группа представляет инновационную форму поддержки, направленную на развитие профессионального самосознания, профилактику эмоционального выгорания и личностный рост педагогов-психологов, занятых сопровождением замещающих семей.

Участие педагогов-психологов в проекте «Prof опора» способствовало укреплению уверенности и веры в свои профессиональные навыки и способности. Педагоги-психологи сформировали положительное отношение к себе как профессионалам, стали оценивать свои достижения и ценить свою роль в профессиональной деятельности. Участие в проекте помогло им разрешить внутренние противоречия и напряженность, связанные с профессиональной деятельностью. Следовательно, метод балинтовской группы может быть успешно применен в группах педагогов-психологов, которые сопровождают профессионально замещающие семьи, содействуя повышению компетентности и личностному росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василевски, Б. Балинтовский групповой тренинг. Теория и применение / Б. Василевски, Л. Энгель. – М. : Псилабус, 2018. – 308 с.

2. Винокур, В. А. Балинтовские группы: история, технология, структура, границы и ресурсы. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. А. Винокур. – СПб. : СпецЛит, 2019. – 263 с.
3. Ковалец, В. И. Синдром профессионального выгорания и его профилактика / И. В. Ковалец, В. К. Милькаманович. – Минск : Нар. асвета, 2022. – 239 с.
4. Оттен, Х. Лидер балинтовской группы. Практическое руководство / Х. Оттен. – М. : Псилабус, 2018. – 102 с.
5. Valiyeva, V. Impact of self-esteem on the formation of professional identity of the students of Faculty of Law, of Baku State University, Azerbaijan / V. Valiyeva // *Universidad y Sociedad*. – 2020. – Vol. 12, № 1. – P. 75–87.

Материал поступил в редколлегию 09.10.2023.

А. А. SMYK,

Senior Lecturer of the Department of Social and Pedagogical Psychology,
Master of Psychological Sciences, Postgraduate Student
of the Department of Psychology, Content and Methods of Education

State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

APPROBATION OF THE PROJECT FOR TEACHERS-PSYCHOLOGISTS WHO PROVIDE SUPPORT FOR PROFESSIONAL SUBSTITUTE FAMILIES «PROF-SUPPORT»

Summary

The article provides a description of the «Prof-support» project, the goal of which is the development of professional self-awareness and psychological support for the professional development of educational psychologists. The result of testing the project was the diagnosis of professional self-awareness of the personality of educational psychologists. After participating in the «Prof-support» project, educational psychologists formed a positive attitude towards themselves as professionals, began to evaluate their achievements and value their role in professional activities.

Keywords: professional self-awareness, educational psychologists, professional activity, psychological support, professional development.

УДК 37.017.4

С. Н. СОКОЛОВА,

профессор кафедры психологии, содержания и методов воспитания,
доктор философских наук, доцент
Государственное учреждение образования
«Академия последипломого образования»,
г. Минск, Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлено педагогическое общение как необходимый компонент для реализации методов профессиональных воздействий воспитателя, направленных на формирование культуры безопасности обучающихся на основе аксиологической матрицы и коммуникативного ядра личности. Педагогическое общение актуализируется автором в связи с необходимостью уделить особое внимание формированию социально-безопасного типа личности для более эффективного использования информационных ресурсов при обеспечении информационной безопасности, которая отражает жизненно важные интересы личности на основе духовного развития субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: педагогическое общение, традиционные ценности, культура безопасности, социально безопасный тип личности.

Важность данной темы связана с педагогическим общением и культурой безопасности личности, что делает основным лейтмотивом аксиологический аспект при взаимодействии субъектов образовательных отношений, возникающих в информационно-образовательном пространстве. Всем известно, что в современном обществе активно используется интернет, медиакommunikация, которые представляют собой универсальную информационную систему, включающую в себя два самостоятельных блока: глобальное объединение компьютерных и коммуникационных сетей, программные средства, обеспечивающие сетевой сервис, – электронная почта, мультимедиа [1, с. 67].

Глобальные изменения, происходящие в полицивилизационном мире, демонстрируют сегодня широкомасштабную медиакommunikацию, что особым образом актуализирует вопросы педагогического общения и культуры безопасности личности, так как современный мир вступил в стадию кардинальных экономических, военно-поли-

тических и социальных и иных преобразований, стремительными темпами нарастают новые риски, вызовы и угрозы [2, с. 84].

Во-первых, полицивилизационный мир, объединенный в единое целое транснациональными каналами коммуникации, переживает сегодня сложный период своей эволюции, о чем свидетельствуют геополитические изменения и агрессивный характер инфосферы, доказывающий необходимость акцентуации на вопросах, связанных с педагогическим общением, сигмой безопасности, ориентированной на созидание и традиционные ценности [3, с. 24].

Во-вторых, в процессе педагогического общения необходимо акцентировать внимание не только на использовании информационных ресурсов в педагогической практике, но и на формировании социально безопасного типа личности в процессе реализации конституционных прав на поиск, получение и распространение информации, неприкосновенность частной жизни, а также использование информации для развития субъектов образовательных отношений, обеспечение их прав на защиту здоровья современного человека. И поэтому, именно педагогическое общение, аккумулируя педагогическую эмпатию, мастерство педагога выдвигает на первый план высокий уровень профессионализма, актуализируя социально безопасный тип личности и культуру безопасности [4, с. 19].

Следовательно, объективно возникающие угрозы субъектам образовательных отношений имеют особое значение и характеризуются информационным противоборством, кризисным состоянием международных отношений на современном этапе, а также напрямую связаны с противоправным применением специальных средств, целенаправленным деструктивным манипулированием информацией (информационное насилие, дезинформация, сокрытие, искажение информации) [5, с. 48].

Для актуализации позитивно-созидательной экзистенции человека в процессе формирования культуры безопасности автором статьи сделан акцент на педагогическом общении в информационно-образовательной среде, где создается, перемещается, потребляется и обобщается (аккумулируется) информация, определяемая сегодня как специфическая семантическая деятельность современного человечества (инфраструктура). Интерес к вопросам, которые касаются педагогического общения и культуры безопасности лично-

сти, обусловлен стремлением к стабильности в процессе осуществления медиакommunikации, а также более эффективного функционирования субъектов образовательных отношений. И совершенно неслучайно в информационном обществе субъект образовательных отношений представляет собой смыслообразующую нравственную константу экзистенциального миропонимания современного человека, в котором информационная составляющая в комплексе с педагогическим общением предполагает более эффективное адаптивное управление для защиты информационных ресурсов, нацеленное на духовность человека и деструктивную трансформацию общественного сознания [6, с. 71].

Современная медиакommunikация, как правило, сопровождает деятельность педагогов, во многом детерминируя социально-перцептивный, эмоционально-поведенческий компоненты, представляющие собой структурные элементы, необходимые для эффективной реализации методов педагогического общения (Ф. И. Иващенко, Е. А. Климов, Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, Г. М. Кучинский, В. И., Лебедев, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, И. Г. Матыцина, Е. К. Орлов, А. О. Прохоров, Г. А. Цукерман, В. Д. Шадриков, В. С. Шубинский, И. М. Юсупов и др.).

В процессе общения педагог вступает в контакт с субъектами образовательных отношений, активно используя все формы знания (образы восприятия, представления, воображения, памяти, научные категории) о человеке и социуме, которые актуализирует в процессе профессионального взаимодействия (вербальное, невербальное поведение).

Педагогическое общение (прямое или косвенное) актуализирует социально-культурные установки современной личности (подражание, внушение, идентификация), коммуникативное ядро, аксиологическую матрицу человека и групповые нормы (совокупность правил, требований, вырабатываемых каждой общностью, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения, взаимодействия), определяющие общественную перцепцию (Б. Г. Ананьев, Б. Г. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Борисова, Л. П. Бueva, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, Н. К. Котилеников, В. А. Сонин и др.). Следовательно, современная личность, по возможности, должна быть гарантированно защищена от воздействия криминальных структур, неправо-

мерного ограничения доступа к открытой информации, незаконного использования средств коммуникации, минимизирующих манипуляции с информацией [7, с. 28].

В авторской интерпретации культура безопасности личности рассматривается в контексте ценностно-смыслового ряда как необходимый фундамент для формирования социально безопасного типа личности (соблюдение норм, правил взаимодействия в социуме), аккумулирующий духовность человека (ценности, язык, традиции, мораль, совесть, современные знания). И сложно не согласиться с тем, что именно ценности – это код, определяющий жизнеспособность нации, что напрямую зависит от глубины и богатства духовного наследия, где наш ориентир – не общество потребления, а общество просвещенных и сознательных граждан, осмысленно вовлеченных в созидание родного дома – нашей Беларуси [8, с. 5].

Социально безопасный тип личности, как правило, формируется на основе аксиологической матрицы, ориентированной на доброе отношение к окружающим людям, миролюбивого человека, способного к созиданию и продуктивной деятельности с целью сохранения своего физического и духовного здоровья. Поэтому для социально безопасного типа личности характерны позитивная активность, ориентированная на общественный и государственный интерес, на сотрудничество с окружающими людьми, понимание ценности всего живого, ответственное отношение к семье и своей профессии [9, с. 493].

Социально безопасный тип личности, как правило, всегда уверен в своих силах, которые использует для решения возникающих проблем в социуме, умеет сопереживать, а также стремится безвозмездно помогать людям избавляться от страха перед мнимыми угрозами, различными неудобствами. Именно такой человек всегда позитивно настроен, стремится посредством позитивной коммуникации прийти к взаимопониманию и гармонии.

Особо отмечу, что существующая сегодня инфосфера, к сожалению, достаточно агрессивна, и поэтому современная цифровая среда настоятельно требует актуализации культуры безопасности личности в информационном обществе. Интернет становится более агрессивным, и ценностный вакуум разрушает аксиологическую матрицу человека, воздействуя на безопасное поведение личности,

постепенно корректируя шаблоны мышления, изменяя мировоззренческие смыслы [10, с. 19].

Комплексное изучение вопросов, связанных с педагогическим общением и культурой безопасности личности, настоятельно требует сегодня рассмотрения диалектики, возникающей в результате геополитических трансформаций, характеризующих современный социум, где решающее значение приобретает информация (информационные ресурсы). С помощью медиакоммуникации в социуме тиражируется информационное насилие, что связано с реифицированием (овеществлением) реальности, которая целенаправленно и деструктивно воздействует на духовность человека. И при этом под воздействием информационного насилия особым образом трансформируется бинарная модель мышления человека (процесс, характеризующийся обобщенностью, опосредованностью), что непосредственно связано с формированием культуры безопасности личности. Исследуя некоторые аспекты проблемы педагогического общения и культуры безопасности личности, важно учитывать тот факт, что глобальные трансформации гибридной реальности, детерминирующие разновекторную рефлекссию человека и социума, объективно связаны с универсалиями культуры, определяющими аксиологический вариант многомерной экзистенции человека. И неслучайно современная дихотомия непосредственно связана с духовностью человека, что иллюстрирует необходимость «включения» созидательно-позитивной аксиологической матрицы личности в процессе педагогического общения и обработки поступающей из разных источников информации.

Напомню, что культура как специфическая деятельность и совокупность знаний, используемых для интерпретации существующей гибридной реальности, влияет на аксиологический выбор и линию поведения современного человека, иницируя по возможности многообразные формы самореализации, самовыражения и самопознания при формировании социально безопасного типа личности. Именно в рамках адаптивного управления существует потребность в разработке рекомендаций по организации работы педагогов, что позволит расширить функциональные возможности автоматизированных информационно-управляющих систем, применяемых в современном учреждении образования.

Базовым компонентом эффективного педагогического общения является интеллектуально-волевой процесс психологической регуляции, духовного самоопределения человека, а также адекватная информационная рефлексия, инициирующая на основе создающей аксиологической матрицы социально безопасный тип личности, что позволяет актуализировать модель взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Таким образом, педагогическое общение и формирование культуры безопасности личности в современном учреждении образования тесно связано с коммуникативным ядром, безопасной экзистенцией личности, информационными системами и медиакоммуникацией. Существующие информационно-управляющие системы, адаптированные для использования в учреждении образования, касаются не только информационно-семантической направленности информационных структур при исследовании проблемного характера многомерной гибридной реальности, но и происходящих в социуме разновекторных трансформаций, связанных с процессами переработки информации. Интенсивное тиражирование искусственных стереотипов в процессе медиакоммуникации, не способствующих стабилизации ситуации в обществе, имеет прямое отношение к информационной безопасности, что, как правило, характеризуется опасным изменением существующей гибридной реальности, инициирующей агрессивную рефлексию человека и социума.

Акцентуация на основных аспектах педагогического общения и культуре безопасности личности предполагает, во-первых, уточнение критериев оценки информации, что зависит от поступающей информации о состоянии наблюдаемых и контролируемых явлений, процессов (событий) и уровня профессионального мастерства педагога, который максимально эффективно использует информационно-управляющие системы в современном учреждении образования.

И, во-вторых, постоянное увеличение типов инновационных разработок, создание узкоспециализированных роботов и унификация программно-аппаратных средств (устройств), а также развитие интеграционного программного обеспечения влияют не только на стратегию, но и на форму и содержание педагогического общения.

Таким образом, актуализируя педагогическое общение, важно сделать акцент на медиакоммуникации, во многом детерминиру-

ющей культуру безопасности личности, которая, ориентируясь на ценностно-смысловой контекст и систему традиционных ценностей, подвергается токсичным воздействиям международных СМИ в процессе информационного противоборства [11, с. 21].

В результате интенсивного использования информационных ресурсов константой стабильности в социуме является социально безопасный тип личности, активность которой проявляется в созидательной деятельности. Современная динамика развития инфосферы свидетельствует о деструктивной направленности совершенствования линий коммуникации (национальных, коммерческих, многосторонних, двусторонних информационных систем), объединяющих международные, правительственные, неправительственные, коммерческие организации. И поэтому возникает неоднозначная ситуация, которая характеризуется, с одной стороны, доминированием цифровизации («цифровой человек», «цифровое поколение», «цифровой абориген»), вследствие чего происходит перераспределение интеллектуально-когнитивных функций между человеком и роботом (компьютером, роботехническими системами).

В процессе эволюции техногенная цивилизация постоянно сталкивается с «обнулением» общепринятой конкретным сообществом морали, доминированием крайнего прагматизма, индивидуализма в информационном обществе, особенно в период разноформатных кризисов, глобальной пандемии, открытого международного конфликта и противостояния государств, в том числе и военного. Инициирование деструктивной составляющей инфосферы и интенсивность попыток евро-атлантического альянса постоянного информационного давления на славянские государства приводит к разрушению аксиологической матрицы личности (девальвация морали, дискредитация устоявшихся моральных норм, системное информационное противоборство). И все-таки в таких сложных условиях константой мира и созидания является культура безопасности личности, педагогическое общение и мастерство современного педагога, нацеленное на формирование социально безопасного типа личности для реализации позитивной жизненной позиции субъектов образовательных отношений [12, с. 73].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борщов, Н. А. Информационное насилие – механизмы и типологизация / Н. А. Борщов // Гуманизация образования. – 2010. – № 2. – С. 6–72.
2. Мысливец, Н. А. Удовлетворение социальных потребностей населения Республики Беларусь как показатель национальной безопасности / Н. А. Мысливец, Н. А. Сосновская, Т. В. Новицкая // Бел. думка. – 2022. – № 5. – С. 84–91.
3. Соколова, С. Н. Аксиологический смысл безопасной экзистенции человека: сигма безопасности / С. Н. Соколова, А. А. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2017. – № 2. – С. 24–29.
4. Соколова, А. А. Культура безопасности в эпоху гибридных войн / А. А. Соколова // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.- практ. конф., Пинск, март 2021 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; Полес. гос. ун-т ; редкол.: В. И. Дунай [и др.]. – Пинск, 2021. – Вып. 2. – С. 19–26.
5. Соколова, С. Н. Духовная безопасность общества и культура современной личности / С. Н. Соколова // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2017. – № 1. – С. 48–56.
6. Духовность человека: педагогика развития / Н. В. Михалкович [и др.] ; под ред. Н. В. Михалковича. – Минск : Тесей, 2006. – 400 с.
7. Простаков, А. А. Основа высокой квалификации / А. А. Простаков // Экономика Беларуси. – № 1(70)/2022. – С. 28–31.
8. Лукашенко, А. Г. 2022-й станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Бел. думка. – 2022. – № 2. – С. 3–11.
9. Крысько, В. Г. Социальная психология : словарь-справочник. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 688 с.
10. Слука, О. Г. Система воспитания молодежи в процессе консолидации общества / О. Г. Слука // Бел. думка. – 2021. – № 2. – С. 16–21.
11. Brichkov, A. S. Dialectics of war in 21st century: character and tendencies / A. S. Brichkov, G. A. Nikonorov, A. A. Pertsev // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2023. – № 1. – С. 11–21.
12. Соколова, С. Н. Фундаментальные аспекты духовности человека в информационном обществе / Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference London. – Great Britain. – 2023. – С. 73–80.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

S. N. SOKOLOVA,
Professor of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education,
Doctor of Philosophy, Associate Professor
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND CULTURE
OF THE PERSONALITY SECURITY

Summary

The article presents pedagogical communication as a necessary component for the implementation of the teacher's methods of professional influences aimed at forming a safety culture for students based on the axiological matrix and the communicative core of the personality. Pedagogical communication is updated by the author in connection with the need to pay special attention to the formation of a socially safe personality type for more effective use of information resources in ensuring information security, which reflects the vital interests of the individual on the basis of the spiritual development of subjects of educational relations.

Keywords: pedagogical communication, traditional values, safety culture, socially safe personality type.

УДК 373.24

О. В. СОЛДАТОВА,

доцент кафедры педагогики и социальной работы,
кандидат педагогических наук

Учреждение образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
г. Гродно, Беларусь

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ
ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена раскрытию возможностей и целесообразности использования исследовательских методов обучения в развитии творческой активности детей 5–6 лет в контексте надситуативных решений. Предложено авторское определение понятия «творческая активность», раскрыты его сущностные характеристики.

Ключевые слова: творческая активность, исследовательские методы обучения, дети 5–6 лет, учреждение дошкольного образования.

Становление творческой индивидуальности ребенка, его субъектной позиции возможно, если образовательный процесс учреждения дошкольного образования сориентирован на развитие творческой активности детей в контексте надситуативных решений, где исключается формирование у воспитанников стереотипного мышления посредством действия не в логике выбора, а в логике создания «...конструктивной альтернативы самому выбору...» [1, с. 63]. Сказанное соответствует разрабатываемому в последние годы (конец XX – начало XXI в.) в контексте идей развивающего образования новому подходу к творчеству, развитию детского творчества, где преимущество отдается динамической парадигме творческой деятельности.

В рамках обозначенной выше парадигмы подлинное проявление творческой активности рассматривается сквозь призму надситуативности, акты которой характеризуются: а) избыточностью по отношению к ситуативно заданным требованиям и «...относительно тех внутренних мотивов, актуализация которых обусловлена самим содержанием ситуативно заданных требований...» [2, с. 232];

б) действиями субъекта по преодолению установок, сложившихся в деятельности, и адаптивных побуждений, обусловленных ситуацией [2, с. 232]. Проявление надситуативной активности, в трактовке В. А. Петровского, предоставляет возможность «самопорождения» человека как субъекта активности посредством свободного принятия на себя ответственности за не предрешенный заранее исход действия [3, с. 94]. В данном аспекте по-иному понимаются и процессуальность детского творчества, и показатели творческого развития ребенка. Так, схема «...последовательного развертывания креативных способностей «от низшего (детского) – к высшему (взрослому)» отвергаются при описании процессуальности детского творчества. Преимущество отдается выявлению «...механизмов порождения и развития созидательных возможностей ребенка...» [4]. В свою очередь, творческие решения детей дошкольного возраста предлагается оценивать сквозь призму надситуативности, которая признается истинным показателем развития человека, самодетерминантой детской деятельности. Например, В. Т. Кудрявцев и В. Б. Синельников констатируют, что «...показатель творческого развития человека – не умение осуществлять выбор (не важно как – «на авось», при помощи жребия или вероятностного расчета), а преодоление диктата выбора, создание конструктивной альтернативы самому выбору...» [1, с. 63].

В логике вышесказанного и с учетом наработок в психолого-педагогическом знании (*разработан механизм порождения надситуативных решений, определены условия стимулирования неадаптивных проявлений активности ребенка (Е. Г. Алексеевкова), представлены принципы и диагностические средства, позволяющие выделить процессуальную, динамическую сторону творческой деятельности (В. Т. Кудрявцев, В. Б. Синельников) и т. д.*) нами творческая активность детей старшего дошкольного возраста понимается как интегративное качество личности, выражающееся в создании конструктивной альтернативы выбору, в стремлении к самовыражению посредством создания субъективно нового в единстве эмоционального отношения, интеллектуальных и характерологических проявлений.

Учитывая значимость развития творческой активности детей в контексте надситуативных решений, при определении структурной организации выше названного феномена нами были взяты за основу универсальные творческие способности детей (*надситуативно-преобразовательный характер творческих решений, мысленное экспериментирование, реализм воображения, умение видеть целое раньше частей*) и особенности эмоциональных проявлений дошкольников.

Содержательную основу *интеллектуально-креативного* компонента рассматриваемого феномена составили: способность разрешать задачи, ситуации путем мысленного моделирования условий; развитая интуиция, выражающаяся в умении видеть целое раньше частей; способность осуществлять перенос свойств известного предмета в новую ситуацию и «развивать» последнюю на основе перенесенного свойства. В содержание *эмоционально-мотивационного* компонента нами были включены следующие показатели: «высокомотивированный интерес», выражающийся в наличии установки на преобразование ситуации, предмета, создание конструктивной альтернативы выбору (проявление надситуативности); дифференцированная эмоционально-личностная сфера, т. е. преобладание положительных эмоций.

В своем исследовании при определении этапности становления творческой активности надситуативного типа у детей 5–6 лет и методического обеспечения данного процесса мы придерживались механизма порождения надситуативных решений, разработанного Е. Г. Алексеенковой, а именно: «...чтобы выйти за пределы данной ситуации, нужно увидеть центральное звено новой целостности – специфическое свойство предмета (которое может быть скрытым, «латентным») и мысленно проследить (представление себе), как это свойство будет проявлять себя в новой ситуации...» [5, с. 86].

В итоге теоретических и эмпирических поисков нами были выделены этапы становления творческой активности надситуативного типа, определены специфические задачи каждого этапа. Так, задачей первого (*исследовательского*) этапа являлось развитие у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) способности обнаруживать специфические свойства предметов, задачей второго (*эвристико-гипотетического*) этапа – развитие умения мысленно оперировать образами, задачей третьего (*творческого*) этапа – развитие у воспи-

танников способности на основе имеющихся знаний, умений, навыков и индивидуальных особенностей ставить самим себе задачи (проявлять надситуативность).

Приняв во внимание все вышесказанное, мы пришли к выводу о значимости исследовательского поведения детей и, как следствие, использования методов исследовательского характера в становлении творческой активности детей в контексте надситуативных решений.

Обоснуем данную позицию.

Исследовательский метод, согласно А. И. Савенкову, определяется как наиболее соответствующий природе ребенка путь к знанию через собственный творческий, исследовательский поиск, где главной целью исследовательского обучения является формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать (и перестраивать) новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [6].

Каким же образом исследовательское поведение ребенка коррелирует с развитием, становлением творческой активности надситуативного типа? Насколько значимым является обращение к методам исследовательского характера?

Во-первых, проявление творческой активности надситуативного типа, в частности надситуативности, определяется исследовательской инициативностью ребенка и в своем развитии апеллирует к операциям мышления, развитие которых приводит к становлению творческой активности ребенка дошкольного возраста.

В ходе исследования было установлено, что мыслительные операции составляют остов механизма развития воображения, выступают своеобразным «наводчиком», контролером воображения.

Мышление направляет решение, обеспечивает избирательность в преобразовании и комбинировании представлений, а воображение впитывает опыт мышления, дополняет, активизирует, конкретизирует мышление, побуждает ребенка к нешаблонному решению задачи, обладает большей степенью свободы, позволяет выйти за пределы реального мира, т. е. проявить надситуативность, создает «зону ближайшего развития» мышления [7, с. 173; 8, с. 29; 9, с. 52–59; 10, с. 45].

Таким образом, мыслительные операции обеспечивают механизм порождения надситуативных решений, являются значимым звеном, обеспечивающим реалистичность выхода за пределы ситуации.

Во-вторых, поисковая активность является как структурным компонентом исследовательских способностей, так и основой творчества, мотивационной составляющей данного процесса. Так, согласно А. И. Ковалеву, потребность в познании, обеспечивающая поисковую активность и отличающаяся ненасыщаемостью, процессуальностью, наряду с иными потребностями высшего порядка (потребность в творчестве, активности, общении) способна вызывать творческую активность [11, с. 36–38].

В-третьих, разрешение ситуаций неопределенности, возникающих в процессе творческого освоения культуры, становится возможным благодаря должному уровню когнитивного опыта ребенка и способности путем исследовательского поиска преобразовывать данный опыт, переконструировать имеющиеся знания, сохраняя при этом реалистичные тенденции.

В-четвертых, в результате исследовательского поиска активно развивается и проявляется воображение ребенка в силу возникающего противоречия между «...избытком поступающей извне информации и недостатком средств, необходимых для осмысления, понимания и объяснения происходящего...» [12, с. 79–80].

В-пятых, исследовательские методы и приемы выступают наиболее оптимальными способами запуска механизма развития творческой активности в контексте надситуативных решений, так как в полной мере содействуют реализации специфических задач поэтапного развития творческой активности детей. Так, в соответствии с задачами первого (исследовательского) этапа (задача: *развитие у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) способности обнаруживать специфические свойства предметов*) целесообразным является включение исследовательских методов в группу основных методов развития творческой активности детей. На *эвристико-гипотетическом* (задача: *развитие умения мысленно оперировать образами*) и *творческом* этапах (задача: *развитие умения у воспитанников на основе имеющихся знаний, умений, навыков и индивидуальных особенностей ставить самим себе задачи (проявлять надситуативность)*) исследовательские методы могут уже выступать в роли вспомогательных методов.

Учитывая сказанное выше, нами были определены наиболее оптимальные для решения поставленных задач методические приемы,

составляющие группу исследовательских методов: а) метод определения понятий (прием загадки); б) метод создания графических схем; в) метод вопросов по иерархической лестнице Э. Ландау; г) метод мысленного экспериментирования.

Раскроем сущность и особенности реализации данных методических приемов в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

Обучению детей обнаруживать специфические или латентные (скрытые) свойства предметов способствует *метод определения понятий, в частности прием загадки*. Ценность данного методического приема заключается в следующем: *во-первых*, загадка содействует развитию способности раскрывать сущность и выявлять признаки, входящие в содержание понятия [6]; *во-вторых*, согласно М. А. Рыбниковой, загадка – «...это – нечто вроде вольных движений сознания, которые выводят мысль из рамок обычных, вяло текущих ассоциаций...» [13, с. 57]. Как видим, сказанное в полной мере коррелирует с механизмом развития творческой активности в контексте надситуативных решений. Используя данный прием, педагог дошкольного образования предоставляет возможность ребенку увидеть существенные и несущественные признаки предмета посредством перечисляемых в загадке описательных, объяснительных, иносказательно-метафорических характеристик объекта. Поэтому в канву занятий и иных видов детской деятельности целесообразно включать разнообразные типы загадок (загадки-описания, загадки-объяснения, загадки-иносказания). В качестве примера приведем загадку-иносказание.

Загадка-иносказание:

На колесах едет дом.

Люди могут ездить в нем.

По бокам – большие окна,

Сверху – крыша, чтоб не мокнуть.

У него есть свой маршрут.

Как же дом тот все зовут? (*Дом автобусом зовут.*)

Как показало исследование, дети старшего дошкольного возраста (5–6 лет) испытывают трудности в определении главной, закреплённой за предметом или явлением функции, не видят его специфики. А. И. Савенковым было отмечено, что умение выде-

лить главную мысль и найти подтверждающие ее факты – проблема, которая затрагивает не только детей дошкольного возраста, но и студентов университетов [14, с. 28]. Обучение детей выделению главной идеи в каком-либо произведении и нахождению фактов, подтверждающих ее, становится возможным, когда методический арсенал педагога дошкольного образования пополняется *методом создания графических схем (прием «Паучок»)* (см. рисунок).

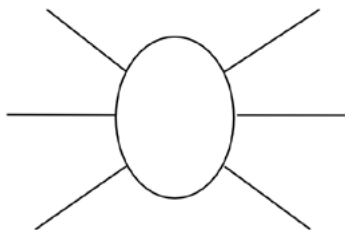


Схема «Паучок»

Значимость применения данного методического приема обусловлена не только его возможностью обучить детей выделению главной идеи в каком-либо произведении (это будет «тело паучка») и нахождению фактов, подтверждающих ее (определить «ножки-факты» «паучка»), но и возможностью создать благоприятный эмоциональный фон. Желание детей принять участие в выкладывании или рисовании «паучка» является пусковым механизмом развития детской инициативности.

Формирование чувств высшего порядка, развитие творческой активности, ценностного отношения к действительности становится возможным, если педагог дошкольного образования при организации беседы с детьми по прочитанному материалу или увиденному формулирует вопросы посредством обращения к *методу вопросов по иерархической лестнице Э. Ландау* (Кто, что, как, где, когда? (описательный вопрос) – Почему? (каузальный вопрос) – Что я чувствую, что я знаю? (субъективный вопрос) – Что было бы, если бы? (воображаемый вопрос) – Что правильно, а что нет? (оценочный вопрос) – Что дальше? (вопрос, ориентированный на будущее)) [15, с. 121]. При этом логика в постановке вопросов никогда не должна нарушаться. Так, согласно Э. Ландау, описатель-

ные вопросы позволяют осмыслить наличную ситуацию, учат детей наблюдать, описывать и, как следствие, понимать настоящее, чтобы в последующем при ответе на каузальный вопрос «смочь» научиться устанавливать связи. Субъективные вопросы должны следовать лишь после «...двух предыдущих уровней «объективного рассмотрения»... Через ассоциации и аналогии дети приходят к пониманию проблем, что способствует гибкости их мышления и, главное, их вовлеченности в процесс, поскольку они «инвестируют» свои ассоциации, знания и чувства. Неизвестная проблема теперь им известна. Движение продолжается по спирали, в риск выхода из известного и близкого...» [15, с. 121]. Субъективные вопросы, согласно Э. Ландау, – это граница выхода из известного и близкого в неизвестное [15, с. 121]. В нашей трактовке – это подготовка к мысленному моделированию условий, это развитие способности осуществлять перенос свойств известного предмета в новую ситуацию. Лишь после, когда ребенок преодолевает границы субъективного вопроса, следует обратиться к воображаемому вопросу. Осуществить поиск альтернатив и проявить смелость в выходе за рамки будут содействовать оценочные вопросы и вопросы, ориентированные на будущее. Следует еще раз подчеркнуть, что отличительной особенностью использования данного метода, в отличие от представленных выше, является вовлечение детей в процесс *мысленного экспериментирования* («Что будет, если...»), то есть готовность детей к решению задач не только исследовательского этапа, но и последующих этапов (эвристико-гипотетического, творческого) развития творческой активности. Как видим, *метод вопросов по иерархической лестнице Э. Ландау* выступает как синтезированный метод, включающий в себя ряд приемов исследовательского характера (мысленное экспериментирование, воображаемые ситуации и т. д.).

Обращение к *методу мысленного экспериментирования*, в свою очередь, способствует формированию исследовательского поведения ребенка, позволяет мысленно оперировать образами, специфическими свойствами предметов и, как следствие, содействует развитию творческой активности детей старшего дошкольного возраста.

Как показало исследование, поэтапно организованный процесс развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста с использованием методов исследовательского характера

содействует становлению творческой активности детей в контексте надситуативных решений. Достоверные различия ($p \leq 0,001$) в показателях положительных сдвигов у испытуемых экспериментальной группы ($n = 133$) по всем описанным выше критериальным признакам, и, в частности, по критерию «мысленное экспериментирование», и в общем уровне развития творческой активности были выявлены с помощью Т-критерия Вилкоксона. Акцентирование внимания на критерии «мысленное экспериментирование» было обусловлено его функциональной ролью в становлении творческой активности, а именно: мысленное экспериментирование выступает ведущим механизмом творчества и обеспечивает становление иных универсальных способностей.

В начале экспериментальной работы, т. е. до использования совокупности исследовательских методов, преобладающее количество испытуемых экспериментальной группы продемонстрировало низкий уровень развития такой способности, как мысленное экспериментирование – 61,6 % (ЭГ). При этом большинство респондентов данной подгруппы испытывали затруднение в совершении простейших мыслительных действий, для большинства респондентов предлагаемые им задачи оказались недоступными для решения, имелись лишь единичные решения задач прямым экспериментальным путем. Средний уровень развития данной способности продемонстрировало 38,4 % (ЭГ). Данные респонденты были способны к аналитико-синтетической деятельности, демонстрировали достаточный уровень развития эмпирического обследования. Для них характерны единичные проявления способности моделировать условия, экспериментировать с ними. Превращение предлагаемых задач в «сверхзадачи», способность к мысленному экспериментированию в ситуации выбора, т. е. возможность в процессе мысленного экспериментирования действовать в логике надситуативности, респондентам экспериментальной группы было не свойственно.

После проведенного эксперимента были отмечены существенные сдвиги в аналитико-синтетической деятельности мышления респондентов экспериментальной группы. Низкий уровень продемонстрировало лишь 3,8 % респондентов, в противовес 61,6 % до эксперимента. Существенно увеличилось количество респондентов со средним уровнем (показатель сдвига равен 52,5 %). Высокий

уровень аналитико-синтетической деятельности продемонстрировало 5,3 % респондентов. Инертность, ригидность мышления (низкий уровень развития реализма воображения) после проведенной экспериментальной работы были свойственны лишь незначительному количеству респондентов ЭГ (9,8 %), в то время как для 72,9 % (уровень сдвига равен 60,1 %) респондентов оказалась свойственна «...способность к гибкой и пластичной взаимотрансформации потенциального и актуального, идеального и реального, условного и действительного планов ситуации...» [9, с. 57]. Респонденты стали способны видеть возможность изменения ситуации, объекта в силу развитого умения выделять и определять специфические свойства предметов.

У респондентов значительно возросла способность преодолевать «диктат выбора» (проявлять надситуативность). Различия были обнаружены на высоком уровне статистической значимости ($p \leq 0,001$). Также произошло существенное уменьшение числа респондентов, не видящих противоречивости ситуации (показатель сдвига равен 60,1 %).

Таким образом, исследовательские методы выступают пусковыми в развитии творческой активности детей в контексте надситуативных решений и в значимой степени определяют последующее становление творческого, нешаблонного, лишённого стереотипов мышления воспитанников старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцев, В. Т. Ребенок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. Б. Синельников // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 10. – С. 62–70.
2. Петровский, А. В. Личность и ее активность в свете идей А. Н. Леонтьева / А. В. Петровский, В. А. Петровский // А. Н. Леонтьев и современная психология : сб. ст. памяти А. Н. Леонтьева / под ред. О. В. Овчинниковой (отв. ред.) [и др.]. – М., 1983. – С. 231–239.
3. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Кудрявцев, В. Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели (I) [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев // Сайт Владимира Кудрявцева. Каталог статей. Во-

- ображение. – Режим доступа: <http://tovievich.ru/book/voobragenie/5542-kreativnyy-potentsial-rebenka-opit-postroeniya-teoretikoeksperimentalnoy-modeli-i.html>. – Дата доступа: 28.09.2023.
5. Алексеенкова, Е. Г. Феномен надситуативности в процессе решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Г. Алексеенкова. – М., 2000. – 130 л.
 6. Савенков, А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 3–11.
 7. Вайнштейн, Л. А. Психология восприятия / Л. А. Вайнштейн. – Минск : Тесей, 2007. – 224 с.
 8. Кириллова, Г. Д. Развитие воображения в дошкольном детстве : учеб. пособие / Г. Д. Кириллова. – Орел : МП «Простор» Упринформпечати, 1992. – 120 с.
 9. Кудрявцев, В. Т. Ребенок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. Б. Синельников // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 52–59.
 10. Сапогова, Е. Е. Соотношение частей и целого как один из возможных механизмов детского воображения / Е. Е. Сапогова // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. – С. 45–52.
 11. Ковалев, А. И. Творческая активность педагога-музыканта : моногр. / А. И. Ковалев. – Минск : БГПУ, 2006. – 147 с.
 12. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
 13. Рыбникова, М. А. Загадки / М. А. Рыбникова. – Москва ; Ленинград : Академия, 1932. – 488 с.
 14. Савенков, А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 21–30.
 15. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2002. – 144 с.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

O. V. SOLDATOVA,

Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Social Work, Candidate of Pedagogical Sciences

Education Institution

«Grodno State University named after Yanka Kupala»,
Grodno, Belarus

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN
OF 5–6 YEARS OLD THROUGH RESEARCH METHODS
OF TEACHING IN THE EDUCATIONAL PROCESS
IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Summary

The article is devoted to revealing the possibilities and feasibility of using research methods of teaching in the development of creative activity of children of 5–6 years old in the context of supra-situational decisions. The author's definition of the concept of «creative activity» is proposed and its essential characteristics are revealed.

Keywords: creative activity, research teaching methods, children of 5–6 years old, preschool education institution.

УДК 37.01

Л. М. ТАРАНТЕЙ,

декан факультета профессиональной самореализации,
кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Гродненский областной институт развития образования»,
г. Гродно, Беларусь

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

В статье раскрывается проблема развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся на основе системного подхода. Использование данного подхода позволило автору систематизировать знание о понятиях «национальная идентичность», «формирование национальной идентичности» и разработать систему управления знанием как основой психолого-педагогического сопровождения педагогов в формировании национальной идентичности учащихся.

Ключевые слова: национальная идентичность, формирование национальной идентичности, компетентность педагога, психолого-педагогическое сопровождение, системный подход.

Современная социокультурная ситуация обуславливает нарастание открытых вызовов традиционным мировоззренческим и ценностным установкам белорусов, возникновение проблем размытости и незавершенности идентификационных процессов. Актуализируется необходимость формирования национальной идентичности учащихся, что требует, с одной стороны, систематизации работы с педагогами по развитию у них соответствующих компетенций, связанных с минимизацией внешних негативных влияний на формирующуюся личность учащегося, а с другой – управления процессом формирования национальной идентичности учащихся посредством осознания ими общности национальных интересов, устоявшихся положительных ценностно-смысловых ориентиров, опыта совместной деятельности и отношений, готовности к социально значимой деятельности в процессе развития нации.

В данной статье представлено основанное на системном подходе научно-методическое обеспечение процесса развития компе-

тентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся в системе повышения квалификации, построенное на принципах системного подхода в организации и реализации образовательной и профессиональной деятельности педагогов.

Системный подход является методологией исследования не только объекта как системы, но и системной организации и реализации познавательной, исследовательской, практической и иной деятельности людей. Системный подход способствует конкретизации и систематизации в их сознании такой структуры знаний, которая соответствует актуальным подходам к структуре изучаемой теории как системной основы развития компетентности в формировании национальной идентичности учащихся. Рассмотрение национальной идентичности как системы понятия дает возможность выявить соответствующую системную информацию и на ее основе определить содержание системного знания и организации различных видов деятельности для его целостного познания и дальнейшего использования в профессиональной педагогической деятельности.

Использование системного подхода позволяет интегрированно и целостно представить в содержании образования процесс формирования национальной идентичности, определить схему познавательного движения педагогов в контексте осмысления в системе внешних и внутренних связей с последующим использованием полученных знаний в решении профессиональных задач, применения форм, методов, средств формирования национальной идентичности учащихся.

Целостное познание понятия «национальная идентичность» позволило сконструировать психолого-педагогическое сопровождение процесса развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся как интегрированную систему управления в повышении квалификации педагогов [1; с. 21]. При этом познание понятия «национальная идентичность» как системы осуществляется с учетом исходного состояния системы, ее динамики и перспектив развития. Учитываются системные характеристики понятия «национальная идентичность», оно рассматривается в контексте социокультурной ситуации, личностной и профессиональной обусловленности, возрастосообразности, субъективного опыта учащихся. С учетом процессуальности и динамичности данного

явления нами как системное определено понятие «формирование национальной идентичности».

Развитие компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся в нашем исследовании представлено не просто как процесс освоения педагогом внешне заданного содержания, не как реализация его внутренних потенций, а как социокультурный процесс развития компетенций познавательной, профессиональной педагогической, исследовательской деятельности, расширения знаний педагогов, развития определенных способов педагогического взаимодействия с учащимися в системно организованном реальном образовательном процессе.

В качестве активного отражения ценностно-смысловой части данного процесса нами принят познавательный образ национальной идентичности, т. е. своеобразная модель реального феномена, объединенная общим инвариантным знанием, а также соответствующими связями и отношениями в контексте реальной социокультурной ситуации. Выделение такого инвариантного знания с помощью системно-структурного анализа сокращает объем содержания образования. Например, при реализации программы повышения квалификации, так как множество исследуемых явлений в конечном итоге реализуется ограниченным числом инвариантов [2]. Выделение инвариантного знания в понятии «формирование национальной идентичности» дает возможность интенсифицировать процесс развития у педагогов соответствующей компетентности за счет минимизации структуры и объема содержания познавательного образа и его прогностической природы [3]. Это позволяет не только отразить состояние, структуру и характеристики объекта в актуальный момент, но и спрогнозировать его развитие в изменяющейся социокультурной ситуации в краткосрочном и долгосрочном будущем. Системность подходов в усвоении теоретического знания о национальной идентичности и процессе ее формирования предполагает включение в его содержание целостного описания изученных компонентов структуры национальной идентичности, факторов, механизмов ее формирования и развития, прогноз ее будущего состояния, что подтверждает необходимость рассмотрения данного понятия в динамике.

При системном рассмотрении понятия «формирование национальной идентичности» мы опирались на алгоритм, предложенный А. Н. Аверьяновым [4] (рисунок 1).

Рассматривая вопросы системного познания мира, А. Н. Аверьянов указывает на необходимость учета фактора будущего и приведение в соответствие настоящей системы с ориентацией на будущее [4]. Системное познание национальной идентичности и процесса ее формирования у учащихся также целесообразно рассматривать как систему с учетом фактора будущего.

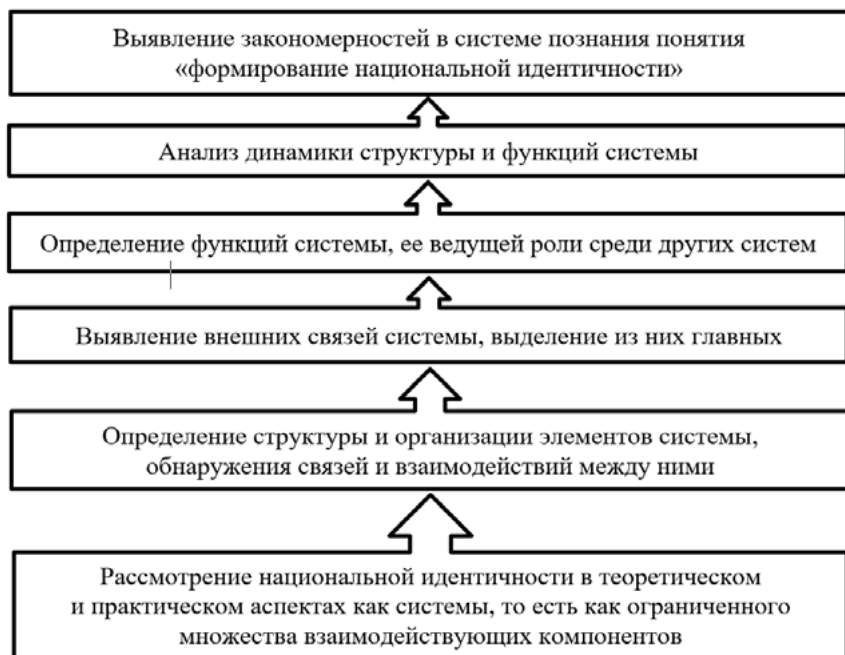


Рисунок 1. Алгоритм системного познания и структурирования понятия «формирование национальной идентичности»

Системный подход выступает здесь современным способом генерирования теоретического знания, задает определенную схему познавательного движения в объекте [5], по-новому открывает предмет исследования и способы его описания. По мнению В. Г. Афанасьева [6], необходимость конструирования системы воз-

никает в проблемной ситуации, когда актуализировано противоречие между возникшими потребностями и отсутствием готовых средств для их удовлетворения. Противоречие рождает цель и требует поиска средств ее достижения.

Созданная нами педагогическая система понятия «формирование национальной идентичности» во всем многообразии ее аспектов является собой структурированное теоретическое знание, определяющее схему движения в объекте познания, схему последовательного познавательного движения в объекте [7] (рисунок 2).

При определении системы понятия нами выделены такие компоненты системы понятия «формирование национальной идентичности», как:

- накопленные в различных науках знания о национальной идентичности, структуре явления (идентификационное ядро, идентификационная надстройка) и компонентах (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный), представленности и соотносительности в структуре национальной идентичности этнической, гражданской и национальной составляющих, динамичности феномена;

- субъекты взаимодействия «педагог – учащийся» при формировании национальной идентичности в образовательном процессе учреждения образования;

- система внешних и внутренних факторов, определяющих процесс формирования национальной идентичности учащихся;

- управление процессом формирования национальной идентичности учащихся, включая условия и механизмы формирования.

Системность понятия «формирование национальной идентичности учащихся» воплощена в цели нашего исследования (развитие компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся) как теоретико-смысловая основа и является собой единство целей и средств ее достижения.

Представленная нами система является совокупностью взаимосвязанных и взаимодействующих между собой и с окружающей средой элементов, проектируемых для достижения цели. Цель, в свою очередь, позволяет сконструировать систему как ответ на вопрос, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

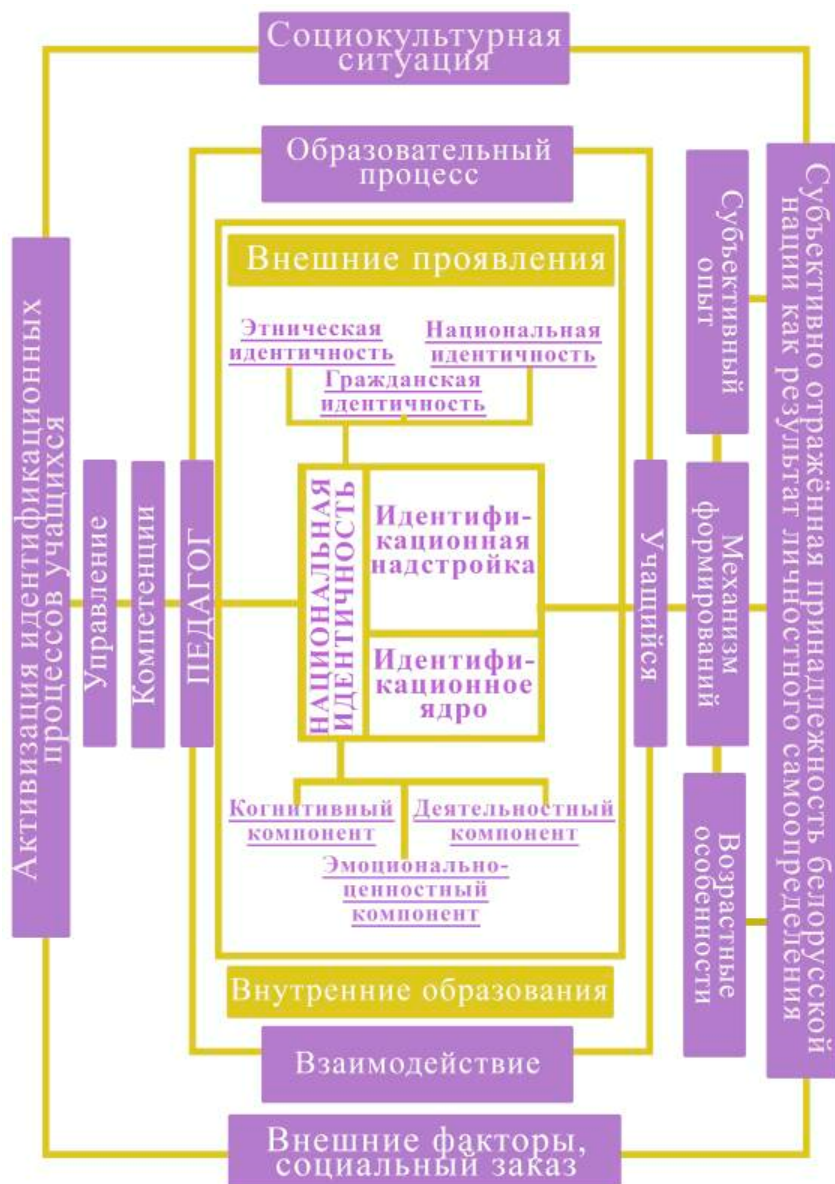


Рисунок 2. Педагогическая система в определении сущности понятия «формирование национальной идентичности»

В соответствии с поставленной целью нами сформулированы и представлены структуры систем, для которых система понятия «формирование национальной идентичности» выступает надсистемой:

- психолого-педагогического сопровождения педагогов в процессе развития компетентности педагога в формировании национальной идентичности учащихся;
- развития компетентности педагога в формировании национальной идентичности учащихся при освоении программы повышения квалификации.

При этом система психолого-педагогического сопровождения педагогов в процессе развития компетентности педагога в формировании национальной идентичности учащихся выступает основной системой. При структурировании и представлении мы опирались на результаты системного познания и структурирования понятия «формирование национальной идентичности учащихся» (надсистема). Структура системы развития компетентности педагога в формировании национальной идентичности учащихся при освоении программы повышения квалификации включена в основную систему как подсистема, но в целом обладающая характеристиками системы.

В статье представлен концепт, определяющий структуру конструируемой системы, свойства, иные характеристики моделируемой системы психолого-педагогического сопровождения педагогов в процессе развития их компетентности в формировании национальной идентичности учащихся, присущие ей связи, средства для достижения цели. Представленная совокупность связей определяет смысловую структуру изучаемого процесса на основе использования мыслительных конструкций, определяющих регламенты профессиональной педагогической деятельности.

По результатам синтеза и обобщения теоретического знания создается «статический» вариант концепта, который после определения условий взаимодействия с внешней средой, влияния различных условий и факторов, изменяет состояние системы на динамическое. На рисунке 3 отражена основная система психолого-педагогического сопровождения процесса развития компетент-

ности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся (см. рисунок 3).

Представленная на рисунке система является основной, поскольку отражает общий контекст реализации системного подхода в психолого-педагогическом сопровождении процесса развития исследуемой нами компетентности. Системное познание понятия «формирование национальной идентичности», синтез выявленного научно-теоретического знания с учетом изменяющихся условий и внешних факторов позволил сформулировать цель психолого-педагогического сопровождения, отразить его компоненты, выделить субъекты данного процесса.

Для достижения поставленной цели в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения были разработаны иные подсистемы, обладающие эмерджентностью, то есть несводимостью свойств подсистем к свойствам основной системы. При этом включение в систему выделенных нами систем придают ей агрегативные свойства. Предполагается дальнейшее рассмотрение системного научно-методического обеспечения процесса психолого-педагогического сопровождения процесса развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся. Также будет представлена система содержания повышения квалификации педагогических работников в исследуемом нами направлении и методические основы развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся на основе системного подхода.

Таким образом, процесс развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся целесообразно рассматривать на основе системного подхода, поскольку он позволяет рассматривать этот процесс в контексте целостной социокультурной ситуации и целостного научно-теоретического знания о нем.

Являясь достаточно трудноорганизованным по своей природе, данный процесс требует интеграции знаний из различных научных областей, что становится возможным при использовании системного подхода как методологии познания и практики при рассмотрении объектов как систем.

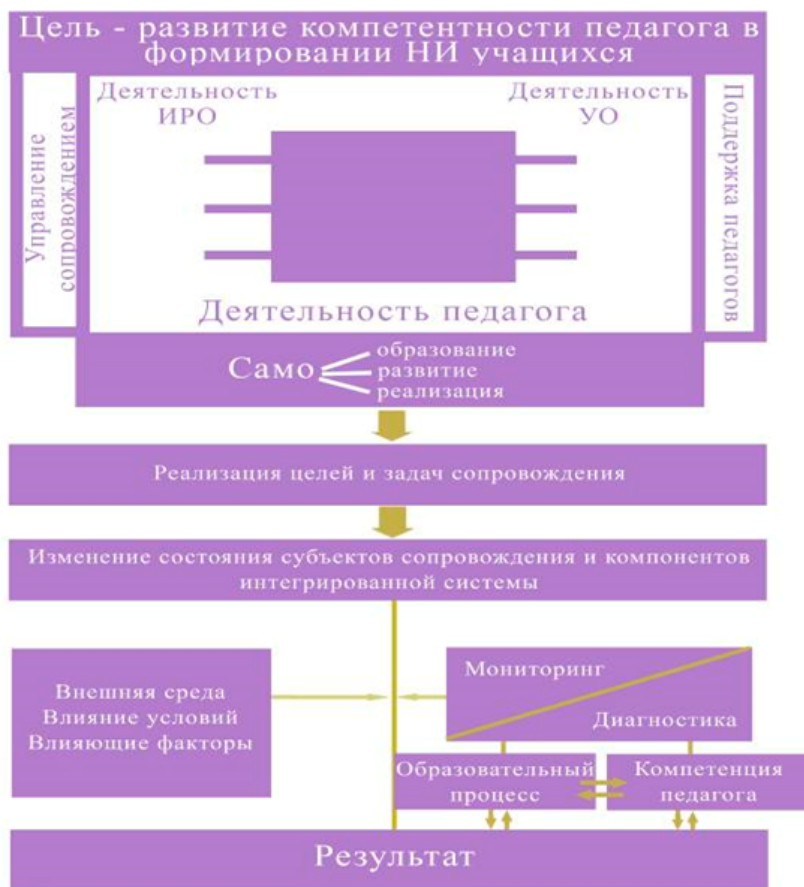


Рисунок 3. Системный подход в конструировании и реализации психолого-педагогического сопровождения процесса развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся

В управлении процессом формирования национальной идентичности учащихся педагог сталкивается с профессиональными ситуациями, требующими рассмотрения в социокультурном контексте, с учетом субъективного опыта и возрастных особенностей учащихся, что делает процесс развития соответствующей профессиональной компетентности незавершенным, социально и личностно обусловленным. В основу психолого-педагогического сопровождения про-

цесса развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся нами положена система понятия «формирование национальной идентичности», которая является собой концепт, определяющий ценностно-смысловую основу и структуру моделируемой нами системы сопровождения.

Система осмысления сущности и структуры понятия «формирование национальной идентичности» синтезирует в себе научно-теоретические знания с учетом изменяющихся условий и внешних факторов, определяет цель сопровождения и является надсистемой при разработке основной системы и подсистем. Так, на основании надсистемы понятия «формирование национальной идентичности» в публикации представлена система психолого-педагогического сопровождения, в которой подсистемами выступают системы научно-методического обеспечения данного сопровождения, система содержания повышения квалификации педагогических работников в исследуемом нами направлении, а также методические основы развития компетентности педагогов в формировании национальной идентичности учащихся на основе системного подхода. В единстве и взаимосвязи данные системы обладают характеристиками целостности и агрегативности, но при этом эмерджентны по своей природе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдыров, А. М. Системный подход в опережающем обучении / А. М. Абдыров, Т. Т. Галиев [и др.] ; под ред. проф. Т. Т. Галиева. – Астана : Изд-во КазТУ им. С. Сейфуллина, 2016. – 290 с.
2. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1984. – 343 с.
3. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
4. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
5. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального образования / З. А. Решетова. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 207 с.

6. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.

7. Галиев, Т. Т. Формирование системного мышления и творческих способностей обучающихся: теоретический аспект : моногр. / Т. Т. Галиев, В. П. Тарантей, Г. О. Исакова ; под ред. Т. Т. Галиева. – Гродно : ГрГУ, 2019. – 143 с.

Материал поступил в редколлегию 11.10.2023.

L. M. TARANTSEI,
Dean of the Faculty of Professional Self-realization
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
State Education Institution
«Grodno Regional Institute of Education Development»,
Grodno, Belarus

DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMPETENCE
IN THE ASPECT OF FORMING NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS
BASED ON THE SYSTEM APPROACH

Summary

The article reveals the problem of developing the competence of teachers in the formation of the national identity of students based on a systematic approach. Using this approach allowed the author to systematize knowledge about the concepts of «national identity», «formation of national identity» and develop a knowledge management system as the basis for psychological and pedagogical support for teachers in the formation of students' national identity.

Keywords: national identity, formation of national identity, teacher competence, psychological and pedagogical support, systematic approach.

УДК 159.9:331

Т. Н. ТАРАСЕВИЧ,

магистр технических наук,
аспирант кафедры кадровой политики и психологии управления,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Беларусь

М. А. ПОНОМАРЕВА,

заведующий кафедрой кадровой политики и психологии управления,
кандидат психологических наук, доцент
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи организационной среды и профессионального здоровья специалистов помогающих профессий. Рассматривается феномен организационной среды, особенности и факторы профессионального здоровья специалистов помогающих профессий в современный период. Предложены инструменты по повышению уровня профессионального здоровья специалистов помогающих профессий, исходя из выявленных взаимосвязей с организационной средой.

Ключевые слова: организационная среда, профессиональное здоровье, помогающая профессия, профессиональное выгорание.

В настоящее время глобальных социально-экономических и научно-технических преобразований проблема профессионального здоровья личности приобретает особую актуальность, интегрирует сложные взаимоотношения человека с профессиональной средой и является мерой согласованности потребностей общества и возможностей человека. Концепция профессионального здоровья личности направлена на обеспечение безопасности профессиональной деятельности, повышение ее эффективности, обеспечение профессионального долголетия.

Вместе с тем, в настоящее время приобретает актуальность и проблематика, связанная с различными аспектами условий жизне-

деятельности организаций, в частности организационной среды. Изучение организационной среды и ее взаимосвязи с профессиональным здоровьем специалистов помогающих профессий позволит обеспечить квалифицированную и своевременную помощь тем, кто в ней нуждается.

Актуальность темы обуславливается тем, что выявление взаимосвязи организационной среды и профессионального здоровья позволит разработать рекомендации по коррекции и профилактике профессионального выгорания специалистов помогающих профессий, что будет способствовать повышению качества их профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Любая организация находится в постоянном тесном обмене с окружающей средой. Организационная среда – это элементы и факторы, которые окружают любую организацию и влияют на процессы, происходящие в ней. Это источник, который предоставляет организации ресурсы, необходимые для поддержания ее внутреннего потенциала на требуемом уровне [1; 2].

Единая организационная среда – это совокупность внешней и внутренней сред как объективной действительности существования организации, а также весь спектр влияющих на ее деятельность внутренних и внешних факторов и условий. Организационная среда делится на два вида – внешнюю и внутреннюю. Внешняя среда организации – это условия и факторы, возникающие независимо от ее деятельности и оказывающие существенное воздействие на нее. Внутренняя среда определяет технические и организационные условия работы организации, является результатом управленческих решений и включает в себя такие компоненты, как содержание, условия и оплата труда, социальная значимость результатов труда, возможность профессионального роста и т. п.

Область исследования профессионального здоровья человека включает в себя рассмотрение сфер психологии здоровья и психологии труда. Психология здоровья позволяет составить представление о причинах нездоровья, средствах и методах сохранения, укрепления и развития здоровья человека. Психология труда представляет собой систематизированные психологические знания о труде и о человеке в виде его субъекта, который занят определенным видом трудовой деятельности.

Термин «психология профессионального здоровья» широко используется зарубежными исследователями для обозначения проблем создания безопасных условий труда, сохранения здоровья работников в процессе трудовой деятельности, поиска баланса между работой, личной жизнью и семьей [3; 4].

В связи с этим в настоящее время подходы к изучению профессионального здоровья личности расположены в двух направлениях: стресс-менеджмент, или процесс управления стрессом, и управление (корпоративным) здоровьем, или совокупность мероприятий, направленных на обеспечение здоровья человека в процессе трудовой деятельности [5; 6].

Таким образом, профессиональное здоровье личности – это обобщенная характеристика физического и психического здоровья человека, связанная и изменяющаяся при конкретных условиях труда, направленная на сохранение полезных свойств организма и интеллектуальных способностей на протяжении профессиональной жизни в целях достижения определенных результатов труда и профессионального долголетия. Профессиональное здоровье личности является комплексным понятием и включает в себя ряд аспектов: поведенческий, эмоциональный, когнитивный. При комплексной оценке профессионального здоровья личности необходимо учитывать не только физическое состояние личности, но и обеспечение безопасных условий труда, социальную и психологическую составляющие, а также необходимый уровень профессиональной мотивации, что особенно актуально для профессий, непосредственно связанных с факторами риска, наличием стрессовых и опасных условий труда, в том числе специалистов помогающих профессий.

Многие современные отечественные и зарубежные специалисты все чаще поднимают вопросы об изучении содержания помогающей деятельности и помогающих профессий. Однако в настоящее время отсутствует общепринятое понятие «помогающая профессия», не определен ряд профессий, которые можно относить к «помогающим».

Исторически сложилось, что к данной категории профессией относят ту деятельность, которая непосредственно связана с оказанием помощи людям, попавшим в трудные жизненные ситуации. Они могут включать лечение психического, физического, социального

или духовного здоровья человека. Е. А. Климов относит профессии, предполагающие работу с людьми, которые требуют постоянного общения и взаимодействия, к системе «человек – человек», т. е. к группе социономического типа. Такие профессии относятся к различным социальным сферам: медицине, социальной защите, воспитанию и обучению и т. п. Среди них можно выделить специфическую деятельность, которая направлена на оказание различной помощи человеку или группе лиц, и эту деятельность относят к «помогающим» профессиям: врач, психолог, спасатель, педагог, социальный работник и т. п. [7; 8].

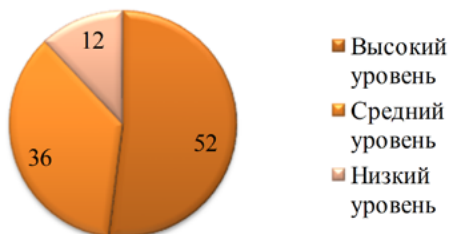
Таким образом, определение термина «помогающая профессия» заключается именно в его специфике по оказанию помощи. Умение и готовность оказать нуждающемуся человеку специализированную, квалифицированную и своевременную помощь, проявление эмпатии, сострадания, справедливости и бескорыстности несет в себе определение специалиста «помогающей профессии». Специалисты помогающих профессий, благодаря наличию таких профессионально-личностных особенностей, как желание оказывать помощь другим людям, сочувствие, преданность делу, в условиях выбранных «помогающих» профессий в современном мире способствуют созданию сильных команд и эффективных организаций. Вместе с тем именно эти психологические особенности являются слабым звеном и приводят к максимальной отдаче внутреннего ресурса, что, в свою очередь, негативно сказывается на профессиональном здоровье специалистов «помогающих профессий» и может привести к эмоциональному выгоранию [9].

В эмпирическом исследовании взаимосвязи организационной среды и профессионального здоровья специалистов помогающих профессий приняли участие социальные работники государственного учреждения «Столбцовский территориальный центр социального обслуживания населения» (далее – ГУ «Столбцовский ТЦСОН»). Выборка составила 25 женщин, 24 человека имеют среднее или среднее специальное образование, только 1 работник – высшее. Стаж работы варьируется от 1,3 месяца до 26 лет, в среднем стаж работы составляет 13,6 лет. Возраст опрошенных социальных работников – от 30 до 70 лет, средний возраст составляет 55 лет.

Для изучения организационной среды использовалась методика определения удовлетворенности трудом А. В. Барташева, предназначенная для исследования уровня удовлетворенности трудом специалистами [9].

Для изучения профессионального здоровья специалистов использовалась методика «Эмоциональное выгорание» А. В. Бойко, предназначенная для исследования выраженности синдрома эмоционального выгорания.

В результате проведения исследования уровня удовлетворенности труда у 9 респондентов выявлен высокий уровень удовлетворенности своим трудом, у 13 человек – средний уровень, у 3 респондентов – низкий уровень. Результаты исследования представлены на диаграмме.



Уровень удовлетворенности трудом социальных работников (%)

Вместе с тем, согласно опроснику А. В. Барташева, нам удалось выявить не только общую удовлетворенность трудом, но и покомпонентную. Так, высокий уровень компонента «интерес к работе» проявило только 4 респондента, средний уровень выявлен у 21 работника, низкий уровень не выявлен ни у одного из опрошенных. Высокий уровень удовлетворенности достижениями труда присутствует у 14 респондентов, средний уровень – у 10 человек, низкий уровень выявлен только у 1 респондента. Компонент «удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами» показал высокий уровень у 22 работников, средний уровень у 3 человек, низкий уровень удовлетворенности в данном компоненте не выявлен. Высокий уровень компонента «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством» выявлен только у 5 респондентов, средний уровень – у 14 человек, низкий уровень удовлетворенности показали 6 ра-

ботников. Уровень притязаний в профессиональной деятельности как компонент является высоким только у 4 человек, на среднем уровне – у 13 человек, на низком уровне – у 8 респондентов. Компонент «предпочтение выполняемой работы заработку» показал высокий уровень только у 3 человек, средний уровень – у 17 человек, низкий уровень – у 5 работников. Высоко оценили удовлетворенность условиями труда 8 респондентов, на среднем уровне – 17 человек, низкий уровень данного компонента не выявлен. Компонент «профессиональная ответственность» 6 человек отнесли к высокому и 6 человек – к среднему уровню, 13 человек – к низкому уровню (см. табл. 1).

Таблица 1. Уровень удовлетворенности составляющими компонентами организационной среды для социальных работников (%)

Компоненты организационной среды	Уровень удовлетворенности трудом		
	высокий	средний	низкий
Интерес к работе	16	84	–
Удовлетворенность достижениями в работе	56	40	4
Удовлетворенность взаимоотноше- ниями с коллегами	88	12	–
Удовлетворенность взаимоотноше- ниями с руководством	20	56	24
Уровень притязаний в профессио- нальной деятельности	16	52	32
Предпочтение выполняемой работы заработку	12	68	20
Удовлетворенность условиями труда	32	68	–
Профессиональная ответственность	24	24	52
Общая удовлетворенность трудом	36	52	12

Уровень удовлетворенности социальных работников своей организационной средой и своим трудом – средний. Имеются низкие показатели (20 и более процентов) в удовлетворенности взаимоотношениями с руководством, уровне притязаний в профессиональной деятельности, предпочтении выполняемой работы заработку, в профессиональной ответственности (более 50 %). Вместе с тем такие компоненты, как интерес к работе, удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами, удовлетворенность условиями труда не

выявили низкого уровня удовлетворенности. Только один респондент показал низкий уровень удовлетворенности достижениями в работе.

Согласно методике А. В. Бойко, предназначенной для исследования выраженности синдрома эмоционального выгорания, получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2. Соотношение результатов формирования фаз эмоционального выгорания для социальных работников (%)

Фаза эмоционального выгорания	Уровень формирования фазы эмоционального выгорания		
	не сформирована	в стадии формирования	сформирована
Напряжение	72	16	12
Резистенция	40	32	28
Истощение	52	32	16

Таким образом, опрос социальных работников показал, что 18 опрошенных человек находятся в несформированной фазе «Тревожное напряжение», 4 человека в настоящий момент пребывают в стадии устойчивого формирования данной фазы, а 3 работника – уже в сформированной фазе. В ходе анализа данных фазы «Резистенция» установлено, что 10 человек под угрозой формирования данной фазы, 8 человек в фазе устойчивого формирования, у 7 человек фаза сформировалась окончательно. Фаза «Истощение» не сформирована у 13 респондентов, 8 человек находятся в фазе ее формирования, 4 человека продолжают работать в сформированной фазе.

Согласно проведенному исследованию установлено, что преобладающее большинство респондентов (55 %) находится на этапе «фаза не сформировалась». Это говорит о достаточной степени удовлетворенности собой как личностью и профессионалом у респондентов.

Наиболее тревожные показатели выявлены именно в стадиях формирования фаз «Резистенция» и «Истощение» – по 8 человек в каждой. Для социальных работников данной группы характерны эмоциональная неустойчивость, озабоченность, низкий уровень стрессоустойчивости, низкая самооценка, склонность к чувству вины, чувствительность к замечаниям, повышенный самоконтроль,

высокий уровень тревожности, эмоциональность. Для испытуемых характерно снижение общительности, способности контактировать с людьми. Выявленные данные говорят о том, что при неоказании или несвоевременном оказании профессиональной психологической помощи социальные работники автоматически переходят в сформированные стадии данных фаз, что негативно скажется как на профессиональное здоровье специалистов, так и на выполнение профессиональных обязанностей, взаимодействие в коллективе и т. п. Социальные работники с высоким уровнем эмоционального выгорания – 3 человека в фазе «Напряжение», 7 человек в фазе «Резистенция», 4 человека в фазе «Истощение» – в отношении к делу и социальным нормам демонстрируют строгое следование нормам, обязательность, ответственность, дисциплинированность, высокую совестливость, социальную напряженность. В отношении к коллегам, подопечным и руководству данная группа испытуемых проявляет подозрительность, раздражительность, высокомерие, ревнивость, завистливость, прямолинейность. В отношении к групповым нормам социальные работники с высоким эмоциональным выгоранием демонстрируют зависимость от мнения других, склонность к подчинению.

Можно предположить, что чем ниже уровень удовлетворенности организационной средой и трудом в целом, тем выше показатель эмоционального выгорания у социального работника. Для подтверждения данного гипотетического предположения нами был осуществлен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, результаты которого позволили установить связь между организационной средой и профессиональным здоровьем специалистов помогающих профессий как умеренную и прямую. Это означает, что чем ниже уровень заинтересованности респондентов в работе, в достижениях труда, удовлетворенности взаимоотношениями с коллегами и руководством, а также уровень притязаний в профессиональной сфере деятельности, что, в свою очередь, влияет на заинтересованность в оплате труда, профессиональную ответственность и, непосредственно, сами условия труда, тем выше уровень эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий. Такой результат дает основание предположить, что взаимосвязь является умеренной, поскольку респонденты боль-

шую часть своего рабочего времени находятся за пределами организации и оказывают необходимые услуги населению на дому. Вместе с тем имеющиеся данные о формирующихся или сформированных фазах эмоционального выгорания у более чем 45 % опрошенных говорит нам о важности поддержания профессионального здоровья специалистов помогающих профессий.

Таким образом, у социальных работников с высокими показателями эмоционального выгорания общая удовлетворенность трудом наблюдается на низком уровне, что может быть обусловлено безразличием, недовольством, раздражительностью по отношению к работе, коллегам и людям. Рассматривая социальных работников со средним уровнем показателей эмоционального выгорания, мы видим и средний уровень удовлетворенности организационной средой. Низкие показатели уровня эмоционального выгорания говорят об удовлетворенности условиями труда, о нормальных взаимоотношениях в коллективе, с руководством и подопечными людьми. Это может быть связано с тем, что данные работники более отзывчивы, общительны, они чувствуют и стараются понять, что нужно другому человеку, из этого следует, что они быстрее находят контакт как с коллегами, так и с подопечными гражданами, что немаловажно в профессии социального работника.

В настоящее время становится весьма актуальной необходимость коррекции психологического состояния и развития эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий в целях поддержания на всем трудовом пути профессионального здоровья работника. Специалист должен уметь эффективно «сбрасывать» напряжение и восстанавливать работоспособность, а целенаправленное использование приемов саморегуляции поможет ему повысить свое профессиональное мастерство, оптимально построить свое общение с клиентами и коллегами по работе. Социальному работнику, чтобы не оказывать пагубного влияния на тех, с кем он общается, следует разобраться с собой, со своими эмоциональными проблемами, найти выход из стрессовой ситуации, то есть начать с себя. Руководству организации в этой связи рекомендовано улучшать показатели организационной среды посредством налаживания взаимоотношений с подчиненными работниками в уровне притязаний в профессиональной деятельности, предпочтении выполняемой

работы заработку, в профессиональной ответственности, чтобы повысить удовлетворенность специалистов трудом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грачев, А. А. Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности / А. А. Грачев // Психол. проблемы самореализации личности. – 1999. – № 6. – С. 26–36.
2. Грачев, А. А. Прикладная психология и организационное проектирование / А. А. Грачев // Нац. психол. журн. – 2006. – № 1 (1). – С. 69–78.
3. Правдина, Л. Р. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / Л. Р. Правдина. – Ростов н/Д. : Юж. федер. ун-т, 2016. – 208 с.
4. Маклаков, А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / А. Г. Маклаков. – СПб., 1996. – 396 л.
5. Levi, L. Definitions and the conceptual aspects of health in relation to work / L. Levi // Psychosocial factors at work and their relation to health. – Geneva, 1987. – P. 9–14.
6. Warr, P. Work, unemployment, and mental health / P. Warr. – NY : Oxford University Press, 1987. – 361 p.
7. Бычкова, М. В. Становление понятия «помогающие профессии» в историческом и социокультурном контексте / М. В. Бычкова // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 156–160.
8. Веселова, Е. К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности / Е. К. Веселова. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2002. – 316 с.
9. Тарасевич, Т. Н. Диагностика профессионального здоровья работников группы «профессионального риска» / Т. Н. Тарасевич // Теория и практика психологического сопровождения руководящих кадров : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 28 февр. 2023 г. / Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. – Минск, 2023. – С. 242–245.

Материал поступил в редколлегию 27.10.2023.

T. N. TARASEVICH,
Master of Technical Sciences,
Postgraduate Student of the Department
of Personnel Policy and Management Psychology
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

M. A. PONOMAREVA,
Head of the Department
of Personnel Policy and Management Psychology,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

RELATIONSHIP OF THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT AND PROFESSIONAL HEALTH OF HELPING PROFESSIONALS

Summary

The article presents the results of a study of the relationship between the organizational environment and the professional health of specialists in helping professions. The phenomenon of the organizational environment, features and factors of professional health of specialists in helping professions in the modern period are considered. Tools are proposed to improve the level of professional health of specialists in helping professions, based on the identified relationships with the organizational environment.

Keywords: organizational environment, professional health, helping profession, professional burnout.

УДК 378.147

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

профессор кафедры риторики и методики преподавания
языка и литературы, доктор педагогических наук
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

А. В. ШЛЕГ,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования
Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ
АСПЕКТОВ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ
(НА ПРИМЕРЕ ТРЕНИНГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ)**

В работе ставится цель проанализировать теоретические аспекты возможного совершенствования организационных основ внедрения интерактивных образовательных методов (на примере тренингового взаимодействия) в процессе обучения студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: интерактивные образовательные методы, тренинг, учебный тренинг, цикл Колба.

В настоящее время в теории и практике образования широко и достаточно устойчиво используются составные термины «интерактивные методы», «интерактивная педагогика», «интерактивное взаимодействие» и т. д. Во всех этих терминах употребляется определение «интерактивный», что подчеркивает их определенную альтернативность традиционным методам [1, с. 36].

Е. М. Деева в своей работе «Применение современных интерактивных методов обучения в вузе» дает следующее определение: интерактивность (от слагаемых-этимонов «inter» – взаимный, «act» – действовать) означает основанность на взаимодействии, организацию в режиме беседы, диалога с кем-либо. Следовательно, «интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на до-

минирование активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал)» [1, с. 10–11].

Внедрение в образовательный процесс интерактивных образовательных методов призвано повысить эффективность проведения занятий, усилить разнообразие подачи материала, позволить более гибко варьировать формы работы на занятиях.

Интерактивные модели образовательного взаимодействия могут использоваться в рамках применения иных распространенных организационных форм проведения педагогического процесса в учреждениях высшего образования: лекций, практических и семинарских занятий, тренингов и др. Особое распространение получает в настоящее время тренинговая форма учебных занятий. Существует множество трактовок данного понятия. Учебный тренинг определяется как метод преднамеренных изменений субъекта, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия [5].

По мнению Н. И. Запрудского, отмечается востребованность проведения тренинговых курсов по использованию на занятиях интерактивных образовательных методов. Это можно объяснить как определенной, частично проявляющейся силой и инерцией утвердившихся ранее традиций в преподавании и необходимостью высокой квалификации преподавателей-тренеров (педагогов, которые продуктивно преподают свои предметы в школе с опорой на ту или иную педагогическую технологию и способны обучить ей других преподавателей), не всегда достаточным количеством практических образцов, релевантных по своей аспектизации избранной тематики (проектируемых уроков, учебно-методических текстов, видеопособий), так и желательностью дополнительной разработки технологий для проведения тренинговых курсов [2, с. 239].

В задачи тренинга может входить формирование теоретической готовности и методической вооруженности его участников для про-

ектирования, осуществления и анализа учебного процесса, построенного на использовании интерактивных образовательных методов [2, с. 240].

Значимая часть деятельности по внедрению интерактивных образовательных методов заключается в корректировке содержания рабочих материалов и практическом тренинге по ее проведению. Однако наряду с этим весьма важен этап выбора деятельностного прототипа, подлежащего адаптации.

Далее описана одна из возможных моделей освоения преподавателями на тренинговых курсах интерактивных образовательных методов. В качестве перспективного прототипа для организации тренингового курса послужил так называемый «Цикл Колба».

Дэвид Колб (1939), специалист по психологии обучения взрослых, – автор, предложивший обобщенную модель для проведения любого тренинга. Процесс обучения представлен в виде цикла накопления собственного опыта, его обдумывания и впоследствии – действия. Основные этапы модели (или цикла) Д. Колба показаны на рисунке 1 [3]:

1) Непосредственный опыт (concrete experience) – следует учитывать, что обычно каждый уже имеет определенный опыт в той области или сфере, в которой хочет обучаться.

2) Наблюдение и рефлексия, или мыслительные наблюдения (reflection observation), – осуществляются обдумывание и анализ имеющегося опыта, знаний.

3) Формирование абстрактных концепций и моделей, или абстрактная концептуализация (abstract conceptualization), – на данном этапе выстраиваются ментальные схемы, описывающие полученную информацию и опыт. Создаются дополнительные идеи и добавляется новая информация о том, как «работает» все усвоенное.

4) Активное экспериментирование (active experimentation) – базируется на внедрении и проверке созданной модели или концепции. Результатом указанного этапа является непосредственный новый опыт. Затем круг замыкается и далее может воспроизводиться на новых уровнях в совершенствовании оптимизируемой деятельности [4, с. 120].



Рисунок 1. Универсальная обобщенная модель для тренингового внедрения цикла Колба

При планировании тренинга на основе цикла Колба возможно учитывать следующие методические рекомендации:

1) Основное значение первого этапа – проблематизация и мотивация участников тренинга. Задачей лица, проводящего тренинг, будет выступать привлечение внимания к проблеме: тренер должен вызвать интерес к выдвинутой теме и доказать ее значимость.

2) Задача второго этапа – подготовка участников к обдумыванию и анализу информации по теме. В течение второго этапа тренер конструирует у слушателей логическую структуру формирования умений и использования методов деятельности.

3) Третий этап заключается в конкретном обучении новым знаниям, умениям, навыкам, необходимым для решения задач из намеченного проблемного поля. Лицо, проводящее тренинг, будет выстраивать у слушателей взаимосвязи между новыми знаниями и уже существующей информацией по теме.

4) Завершающий этап включает в себя проверку усвоенных знаний, представлений и способов деятельности на практике. На данном этапе основной задачей является планирование и конкретизация возможностей применения знаний и умений, сформированных в течение тренинга.

В связи с этапом первоначального приобретения участниками тренинга конкретного опыта могут реализовываться такие деятельностные шаги тренинга, как:

- спецификация целей, обсуждение и принятие правил деятельности и задач тренинга;
- актуализация его проблематики;
- мотивация дальнейшей тренинговой деятельности;
- снятие эмоционально-психологической напряженности участников тренинга.

Этапы мыслительных наблюдений и абстрактной концептуализации, согласно циклу Колба, могут в особенности повысить плодотворность осуществления следующих деятельностных шагов тренинга:

- конкретизация плана-программы тренинга;
- структурирование логико-проблемного поля;
- распределение информации по группам (те представления, которыми участники должны обладать; которыми им будет полезно обладать; которыми они могут обладать);
- проведение информационно-аналитического тренингового блока.

Рабочая часть тренинга может быть связана с дополнительным активным экспериментированием. На основе последующей отработки способов деятельности, совершенствуемых на тренинге, могут проводиться:

- выполнение заданий с усилением степени самостоятельности (под контролем и при ответственности ведущего и всей группы; в рамках микрогруппы; с возможным использованием аудио-, видеофиксации);
- анализ выполненных заданий;
- разработка кейсов, сценариев, алгоритмов, презентаций;
- обсуждение общих и индивидуальных достижений;
- оценивание (часто командное; также может основываться на коллективном оценивании, самооценивании).

Прохождение цикла Колба в процессе тренинговой деятельности становится основной для дальнейшей образовательной рефлексии (дебрифинга).

Продуктивным и интерактивным способом стимулирования обмена мнениями, идей и опытом между участниками тренинговых занятий может являться проведение дискуссии в рамках учебного тренинга. Дискуссия помогает участникам обогатить свое понима-

ние темы, развить критическое мышление, а также улучшить коммуникативные умения и навыки аргументации.

При таком формате на тренинге важно создать безопасную с эмоционально-психологической точки зрения, этически корректную и уважительную атмосферу, где каждый участник будет чувствовать себя достаточно комфортно для того, чтобы высказывать свои мнения. Ведущий тренинга должен управлять процессом дискуссии, обеспечивать равномерное участие различных представителей группы и подводить итоги обсуждения.

Использование дискуссии во время проведения тренинга позволяет участникам активнее участвовать в обучении, обмениваться опытом и развивать аналитическое мышление и когнитивно-коммуникативные способности. Она может выступить в качестве эффективного инструмента для достижения комплексных образовательных целей и стимулирования активного освоения учебного материала. Дискуссионный обмен мнениями в структуре тренингового обучения может строиться с учетом современных научно-педагогических разработок в русле организации эвристического полилога [см., в частности: 6–8].

Применение дискуссионного обсуждения в рамках тренинга может быть продуктивным на всех этапах использования цикла Колба, в том числе в случае неоднократного, концентрического обращения к данной структурной модели.

Для того чтобы проанализировать локальные возможные результаты внедрения данной тренинговой модели (на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет») ¹, был рассчитан на основе карт рефлексии оценочный темп прироста с помощью формулы:

$$Tnp = (П_1 - П_0) / П_0 * 100,$$

где Tnp – темп прироста;

$П_1$ – второй показатель;

$П_0$ – первый показатель.

¹ Соответствующая экспериментальная деятельность и обработка ее результатов проводились преподавателем кафедры филологии названного образовательного учреждения А. В. Шлег.

Исходя из приведенной формулы, был вычислен темп прироста академической успеваемости обучающихся до использования тренинга и после (рисунок 2).

Группа 1				Группа 2			
№ п/п	1 значение	2 значение	Тпр, %	№ п/п	1 значение	2 значение	Тпр, %
1	8	9	12,5	1	5	6	20,0
2	9	10	11,1	2	2	8	300,0
3	5	8	60,0	3	3	8	166,7
4	7	9	28,6	4	5	10	100,0
5	10	10	0,0	5	5	9	80,0
6	5	9	80,0	6	8	9	12,5
7	5	10	100,0	7	4	8	100,0
8	6	8	33,3	8	6	8	33,3
9	5	10	100,0	9	2	8	300,0
10	3	8	166,7	10	5	9	80,0
11	8	9	12,5	11	2	7	250,0
12	8	9	12,5	12	1	8	700,0
13	6	10	66,7	13	3	6	100,0
14	7	9	28,6	14	4	10	150,0
15	9	9	0,0	15	7	9	28,6
16	5	9	80,0				
17	6	9	50,0				
18	8	8	0,0				
Среднее	6,7	9,1	35,8	Среднее	4,13	8,20	98,4

Рисунок 2. Показатели темпа прироста академической успеваемости до и после организации тренингового взаимодействия

Как видим, оценочный темп прироста может быть обобщенно рассмотрен с учетом среднего оценочного балла группы. Отметки обучающихся были зафиксированы на графиках (рисунок 3), где видна дисперсия показателей академической успеваемости студентов до и после проведения тренинга.

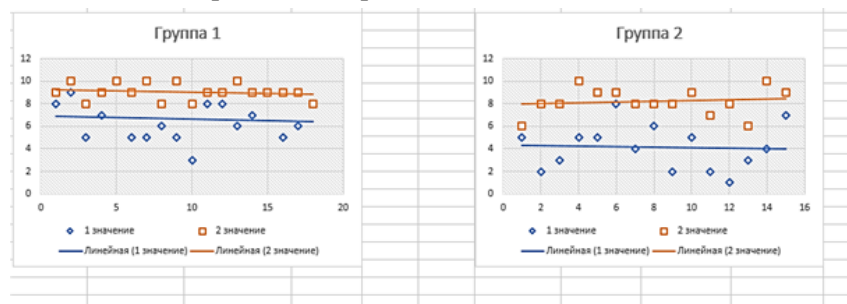


Рисунок 3. Данные графического представления показателей академической успеваемости до и после проведения обучающего тренинга

На представленных далее графиках (рисунок 4) отражена степень успешности проведения тренингов в двух академических группах.

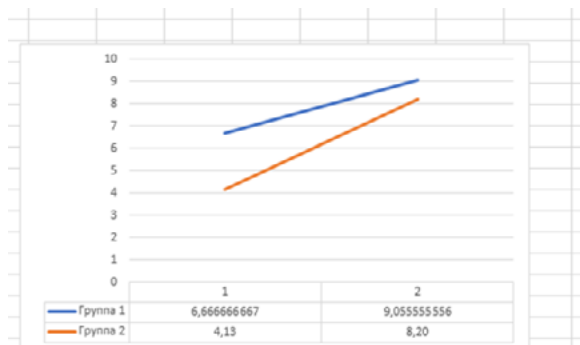


Рисунок 4. Динамика успешности проведения тренинговой обучающей деятельности в двух академических группах

Очерченные в статье организационно-деятельностные возможности для рационализации особенностей использования тренинга в образовательном процессе на основе дополнительного совершенствования и освоения диапазона возможностей интерактивных методов обучения являются актуальными в целях повышения эффективности формирования практических умений будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деева, Е. М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе : практикум / Е. М. Деева. – Ульяновск : УлГТУ, 2015. – 116 с.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – 3-е изд. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 288 с.
3. Kolb, A. Y. The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experimental Learning / A. Y. Kolb, D. A. Kolb // Simulation & Gaming. – 2009. – V. 40. – No. 3. – P. 297–327.
4. Чуланова, О. Л. Методика обучения по Циклу Колба как эффективный инструмент обучения персонала организации / О. Л. Чуланова, Е. Никитенко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2–3. – С. 115–122.
5. Евтихов, О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
6. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Пед.

- наука и образование. – 2019. – № 4 (29). – С. 57–60; 2020. – № 2. – С. 11–15.
7. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
 8. Таяновская, И. В. Эвристически ориентированная лингвометодическая система развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И. В. Таяновская ; Нац. ин-т образования. – Минск, 2021. – 60 с.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

I. V. TAYANOVSKAYA,
Professor of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching
Language and Literature, Doctor of Sciences in Pedagogy
Belarusian State University,
Minsk, Belarus

A. V. SHLEG,
Postgraduate Student of the Department
of Pedagogy and Education Management
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

IMPROVEMENT OF THE ORGANIZATIONAL ASPECTS FOR INTRODUCTION OF INTERACTIVE EDUCATIONAL METHODS (BASED ON THE EXAMPLE OF TRAINING INTERACTION)

Summary

The aim of the article is to analyze the theoretical aspects of possible improvement of the organizational foundations for the introduction of interactive educational methods (using the example of training interaction) in the process of training students in the humanities.

Keywords: interactive educational methods, training, educational training, cycle of Kolb.

УДК 37.017.4

Э. В. ТОМИЛЬЧИК,

соискатель кафедры психологии, содержания и методов воспитания
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье представлена авторская интерпретация вопросов, связанных с трансформацией системы воспитания в информационном обществе и разработкой практико-ориентированной концепции, включающей гражданское и патриотическое воспитание в современных учреждениях образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: система воспитания, традиционные ценности, менталитет, духовность человека, традиционная система воспитания.

В Республике Беларусь в значительной мере расширяются функции образования и воспитания как основополагающего фактора, влияющего на социально-экономическую и политическую стабильность в обществе. Духовность человека, который бережет свое нравственное и физическое здоровье, сохраняет национальную культуру, традиции белорусского народа, является константой, определяющей жизнеспособность нации, которая напрямую зависит от глубины и богатства духовного наследия [1, с. 5].

Традиционные приемы и методы воспитания настоятельно требуют современного педагогического апгрейда, так как информационное общество отстает в гуманитарной области и духовное развитие человечества не успевает за технической эволюцией, так что возникающий диссонанс, в свою очередь, неизбежно порождает деструктивные социальные явления (разноформатные кризисы и войны).

В период интенсивной цифровизации, апробирования инновационных организационных форм преподавательской деятельности требуется внедрение более прогрессивных образовательных технологий и обновления качества воспитания, что в современных условиях должно стать особой миссией педагога [2, с. 47].

Трансформация системы воспитания рассматривается сегодня с позиций человекоцентризма и социально-личностного развития, что подчеркивает многофункциональность образования, усиливая социально-гуманитарную составляющую и качество воспитания, которое «... определяет уровень условий, процесса, содержания и результатов воспитания в соответствии с потребностями и ожиданиями общества и государства в развитии и формировании личности» [3, с. 30].

Однако важно учесть, что увеличение культуроемкости воспитания повышает роль гуманитарного знания как основы развития личности (идеи, ценности, цель, формы, методы, средства), предполагающее эволюционный переход воспитания на диагностическую платформу в современных учреждениях образования [4, с. 5].

Современная Беларусь в своем стремлении к миру и созиданию обращает особое внимание на систему воспитания подрастающего поколения, которая ориентирована на формирование гражданственности и патриотизма, что является аксиологическим маяком для более успешной социализации личности в учреждении образования. Но сегодня нельзя забывать о том, что в условиях информационного противоборства между североатлантическим альянсом и славянскими государствами, когда на молодое поколение целенаправленно оказывается давление и молодежь «... сознательно становится заложником в выполнении запрограммированных интересов, <...> орудием чаще всего деструктивных сил» [5, с. 19], особый акцент необходимо сделать на аксиологических ориентирах личности и морали [6, с. 416].

Поясню, что в сложных условиях коронакризиса, как правило, преобладает дистанционное образование и многогранность процесса обучения и воспитания превращается, к большому сожалению, в конъюнктурный апофеоз, вследствие частично не решенных педагогических задач и деактивации ценностных ориентаций личности [7, с. 40]. И в такой неоднозначной ситуации важно понимать, что система воспитания не может появиться в вакууме и создаваться без учета специфики воспитательной работы в учреждении образования, без инициативы и практического опыта педагогов, а также без анализа научных подходов работы с подрастающим поколением в информационном обществе [8, с. 73]. При этом каждый характери-

зующийся целостностью системный объект исследования, которым является система воспитания в современной Республике Беларусь, взаимодействует и обменивается информацией с внешними по отношению к нему объектами, представляя собой открытую систему, не существующую без взаимообмена и взаимодействия, которые, в свою очередь, определяются закономерностями социальной реальности. И в этом случае система воспитания априори связана с преобразованием существующей действительности в процессе перехода от педагогического общения и более адекватной коммуникации к регулируемому социокультурному взаимодействию с внешней средой (группой, обществом, государством). Реализация развивающих функций обучения и воспитания в информационном обществе обусловлена характером познавательных и практических задач, актуализированных в процессе педагогического общения и управления в учреждении образования.

Система воспитания как комплексный социальный феномен, формирующий человека как в официальной структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной открытой среде, где личность развивается в зависимости от исторического контекста и требований времени. Так было в период рабовладения, когда имело место исключение рабов из процесса воспитания, так как рабы не могли участвовать в делах государства и не были включены в содержательный компонент общественных отношений.

В связи с этим интересны подходы Аристотеля, Платона, Сократа, для которых характерно считать идеальным гражданином того, для кого смыслом жизни стало служение государственным интересам, преданность им и их обязательная защита. Вышеперечисленные мыслители античности отмечали первоочередность формирования моральных качеств, включая нравственность личности для служения государству и (в меньшей степени) обществу. Довольно длительный период в обществе моральное воспитание подрастающего поколения было неотделимо от религиозного, а в период перехода к светскому образованию и рационализации многих сторон жизни происходит изменение в процессе развития научного знания, что позволило сформировать понимание гражданского (морального) воспитания, призванного служить как церкви, так и государству. Другие педагогические идеи, как правило, базировались на том,

что человек по природе своей богоподобен и позитивен, поэтому необходимо создать наиболее благоприятные условия для воспитания, и такая личность обязательно достигнет гармонии и счастья (Спиноза, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэн, Л. Н. Толстой, Дж. Дьюи, С. Френе, М. Монтессори, К. Роджерс, Э. Фромм и др.).

В отношении системы воспитания в этот исторический период совершенно отчетливо обозначились две крайние точки зрения: воспитание представлялось как насильственное вторжение в жизнь индивидуума, и отрицалась необходимость профессионального педагогического общения, а также специальной организации учебно-воспитательного процесса, и воспитательное воздействие подменялось психосоциальным программированием личности.

Первая точка зрения демонстрирует упрощенную форму теоретического обоснования свободного воспитания гуманистической психологии, оказавшей влияние на организацию работы в альтернативных образовательных учреждениях (развитие дидактических аспектов преподавания в педагогической теории и практике).

Вторая точка зрения подчеркивает актуальность бихевиоризма, что проявилось в разработке и создании многочисленных технологий манипулирования общественным сознанием и управления поведением (обучающие программы, учебные курсы, различные тренинги, в том числе и для работников образовательной сферы). Так, перечисленные выше технологии, возникшие на Западе, приобрели широкую популярность с целью навязывания норм морали и поведения широкой общественности и пропаганды евро-американских ценностей.

Государство и социальные институты стремятся создать комфортные условия для развития человека, построив систему воспитания «для производства», а точнее для формирования социально адаптированной личности, законопослушной, способной честно трудиться, чтобы занять соответствующую социальную нишу, продуктивно выполнять свои гражданские обязанности в процессе успешной социализации.

На современном этапе развития белорусского общества необходимо обратить особое внимание на формирование нравственно-правовой культуры личности и основополагающие научные дефиниции, которые являются ядром психолого-педагогических, социологических и культурологических концепций.

Традиционная система воспитания, базирующаяся на социальных факторах развития личности, на идеях самооценности и духовности человека, актуализирует социальную нацеленность и гуманистическую направленность учебно-воспитательной деятельности в учреждениях образования Республики Беларусь. И поэтому неслучайно сегодня подобные системы воспитания более эффективны по причине того, что в основном педагогическое сообщество не ориентируется на модное психосоциальное клонирование и саморазвитие личности в аксиологическом вакууме. Образование и система воспитания являются посредником между государством, обществом и человеком в процессе передачи знаний, культурных образцов и опыта, накопленного предшествующими поколениями в разных сферах жизнедеятельности. Следовательно, чем больше духовный потенциал человека и основательней ментальность (образ мыслей, интеллектуальные установки, культурное ядро индивидуальных свойств), тем позитивнее, благоприятнее и сильнее влияние учреждений образования на формирование культуры личности в процессе социализации. Именно культура и менталитет социальных групп, включающих данную личность, оказываются необходимым основанием учебно-воспитательной деятельности, на которой возникает духовность человека, т. е. интеллектуально-эмоциональная, нравственно-правовая культура личности.

Социализация в большей степени зависит от социального окружения, в том числе от исторической эпохи, в которой происходит формирование личности, от целей того общества, социальной группы, в которых живет человек. В переходные периоды развития общества происходит изменение факторов социализации от ценностей до интересов и потребностей. Очевидно, что задачи воспитания в изменяющемся обществе разительно отличаются от его целей в стабильном обществе.

Формируя и моделируя учебно-воспитательный процесс, педагог сам подвергается воздействию того социума, в котором он находится, поэтому в трудовой деятельности закладывает в процесс формирования воспитуемого социально одобряемые в современном ему обществе качества, одновременно прогнозируя для своего воспитанника (при успешном формировании этих качеств) успех в будущем.

Следует отметить, что ошибочным является представление о том, что молодое поколение застанет то же общество, что и его воспитатель. Социализация должна протекать в условиях прогнозирования (предвидения) возможных изменений (трансформаций) и своевременной диагностики как самого воспитанника (субъекта образовательных отношений), так и педагога, а также информационного общества, в котором человек находится.

Напомним, что в феодальном и буржуазном обществах, где существовало противоборство социальных классов (феодалов и крестьян, буржуазии и пролетариата), формирование гражданина имело существенные различия в зависимости от места социальной страты конкретного социума. Так, в России в условиях крепостного права гражданские права крестьян были крайне ограничены и юридически регламентированы (права крестьян на землю, на семью, на родственные связи и пр.). И в таких условиях задачей воспитания правящего класса и будущего феодала было формирование у подрастающего поколения не только моральных качеств гражданина, заботящегося о своем государстве, но и качеств «отца» по отношению к подчиненным крестьянам.

Как известно, социализация личности определяется биологическими, психосоциальными факторами, которые включают образование, менталитет, культуру и традиционные ценности (трудолюбие, добро, честность, самореализация, саморегуляция, сотрудничество, любовь к ближнему и своему Отечеству, созидание, коллективизм, порядочность, честь, достоинство, милосердие). Так, русский педагог К. Д. Ушинский был приверженцем «народности» и считал самым важным в воспитании подрастающего поколения формирование любви к родному краю [9, с. 17]. Очевидно, что целями такого воспитания были уважение к старшему поколению, к истории родного края, к национальным традициям и языку, к искусству и литературе своей Родины.

В советский период, благодаря коммунарскому движению и педагогическому таланту А. С. Макаренко, теория воспитания обогатилась новым содержанием и методами педагогического влияния на молодое поколение (трудовое воспитание, социальная активность обучающихся и участие в комсомольской работе, общественной

жизни). Целями гражданского воспитания в этот период было формирование активной гражданской позиции личности, способного противостоять заблуждениям прошлого и антисоветского, приверженность идеалам коллектива, справедливость, равные возможности для всех, интернационализм, гордость за свою страну и защита Родины как почетная обязанность для всех граждан. Именно это поколение, воспитанное на основе коммунарских идеалов добра и справедливости, защитило свою страну от немецко-фашистских захватчиков, заслонило собой и заплатив своими жизнями за тот мир, в котором мы сейчас живем.

В процессе трансформации система воспитания становится более эффективной и результативной только в том случае, если систематичность, последовательность обучения приводит к тому, что человек сам преодолевает трудности, проявляет активность и креативность, а знания, полученные в учреждении образования, становятся лично значимыми, приобретая практический смысл и социальное значение. И сегодня становится совершенно понятным, что в процессе социализации невозможно обучать, не воспитывая, и воспитывать, не обучая молодое поколение. Ведь гражданин как активный субъект занимает передовую позицию в вопросах отстаивания интересов своей Родины и государственности, уверенно защищает интересы своей страны и в любой ситуации адекватно ориентируется в многополярном мире.

Очевидно, что система воспитания в информационном обществе как любое сложное явление находится под влиянием общественно-политических, социально-экономических и других факторов, детерминирующих социализацию личности. Однако в отличие от многих других процессов, протекающих в социуме, имеющих существенное значение для будущего этого общества, воспитание, которое представляет собой и формирование качеств гражданина, и организацию целенаправленной позитивной рефлексии в процессе социализации личности, призвано прогнозировать будущее и определять шаги для максимально большего числа граждан.

Воспитание в современных условиях имеет ряд преимуществ, поскольку развитие науки и технологий включает успешное функционирование педагогической прогностики как науки. Базируясь на опыте прошлого, опираясь на актуальные технологии и методики

воспитания, сегодня реально смоделировать и спланировать *этапы трансформации личности, группы, коллектива*:

- социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества (государственный стандарт);

- единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое информационно-образовательное пространство и целостность образовательной системы

- педагогическая многомерность как закономерное отражение наиболее важных сторон процессов образования и воспитания, гармония социализации и индивидуализации;

- вариативность выбора путей, способов и форм осуществления педагогических идей, стратегических образовательных технологий (социальные нормы, обязательный объем образования и государственный стандарт).

Формирующая роль социума и большое значение общественных отношений в нравственно-эмоциональном развитии современной личности принадлежит также и системе воспитания, а комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур характеризуется многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью субъектов образовательных отношений и ограниченностью во времени на обучение и воспитание. Единство оптимизированного и креативного подходов к содержанию и организации воспитания, а также метапредметные результаты обучения в современной образовательной практике связаны с совершенствованием инфраструктуры управления образованием [10, с. 41].

Актуальность вопросов, связанных с трансформацией системы воспитания в рамках разработки практико-ориентированной концепции воспитания в современной Республике Беларусь, обусловлена тем, что в процессе консолидации общества формирование гражданина и патриота рассматривается как один из путей межпоколенческой передачи национальных традиций и основ национальной культуры, норм поведения на основе гуманизма и моральных принципов, детерминирующих во многом социально ориентированный государственный стандарт, реализуемый в учреждениях об-

разования. При этом грамотное планирование воспитательной работы, основанное на результатах диагностики, как правило, позволяет выявить наиболее адекватный уровень рефлексии личности, группы и коллектива, что в итоге становится «мостиком» между сегодняшней и будущей ситуацией в информационно-образовательном пространстве, и это позволяет воспитателю и обучающемуся осмысленно реализовывать позитивное развитие, а также иметь четкие ориентиры и стратегию, нацеленную на созидание, сотворчество в педагогическом труде.

В информационном обществе планирование, моделирование и прогнозирование процесса воспитания становится обязательным компонентом деятельности специальной категории педагогов (наставников) – воспитателей. Выделение этой категории работников, обладающих знаниями и опытом работы с молодежью, существенно важно и неопенимо для развития системы воспитания.

В рамках научного обобщения важно отметить, что каждая историческая эпоха требовала от целенаправленного процесса воспитания результативного формирования определенного типа личности со строго регламентированным набором качеств, убеждений, с определенной одобряемой моделью поведения. И в частной жизни субъекта образовательных отношений как члена определенной социальной группы (социальной страты) требования к его рефлексии и набору личностных качеств, которыми должен обладать человек, различаются в зависимости от места этой социальной группы в социуме, от государственной политики по отношению к этой группе (страте), от внутригруппового взаимодействия, от понимания группой целей своей деятельности, от ожиданий группы и ее представлений о желаемом будущем.

В итоге диалектика современного миропорядка такова, что позволяет своевременно и достаточно критически переосмыслить сложившуюся ситуацию, связанную с трансформацией системы воспитания в информационном обществе [11, с. 52].

В современных условиях к системе воспитания предъявляются серьезные требования, определяющие его цели и задачи, а именно: формирование гражданина и патриота, который благодарен своему государству, готов защищать свою Родину, предан своей стране, способен трудиться на благо развития и процветания родной Беларуси.

Таким образом, не подлежит сомнению важность целеполагания в реализации педагогических инноваций, в адекватности педагогического воздействия и современной рефлексии подрастающего поколения в условиях реализации государственных моделей, актуализирующих, как никогда ранее, ценностные ориентиры учреждений образования [12, с. 36]. И для этого важно уточнить базовые компоненты и конкретизировать вектор развития системы воспитания, предусмотренных основными нормативно-правовыми документами и Кодексом об образовании Республики Беларусь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукашенко, А. Г. 2022-й станет годом обновления и позитивных преобразований / А. Г. Лукашенко // Беларуская думка. – 2022. – № 2. – С. 3–11.
2. Сенченков, Н. П. Воспитание – услуга или миссия: размышления ученых и нормативные документы / Н. П. Сенченков // Педагогика. – 2023. – № 5. – С. 47–52.
3. Вязгина, В. И. Диагностика качества воспитания обучающихся / Актуальные проблемы воспитания молодежи: от педагогической теории к практике : сб. науч. ст. по материалам межвузов. науч.-практ. семинара, Минск, 30 окт. 2019 г. / под науч. ред. В. А. Капрановой / В. И. Вязгина. – Минск : МГЛУ, 2020. – 104 с.
4. Мартынов, В. Г. Социально-гуманитарная составляющая образования / В. Г. Мартынов // Педагогика. – 2023. – № 5. – С. 5–16.
5. Слука, О. Г. Система воспитания молодежи в процессе консолидации общества / О. Г. Слука // Высшая школа. – 2021. – № 2. – С. 16–21.
6. Соколова, С. Н. Мораль и аксиологические ориентиры личности в информационном обществе / Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 20 / рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2022. – С. 416–424.
7. Соколова, С. Н. Коронакризис и трансформация ценностных ориентаций личности / IV international scientific conference. – Madrid. Spain. – P. 40–44.
8. Соколова, С. Н. Фундаментальные аспекты духовности человека в информационном обществе / Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference London. – Great Britain. – P. 73–80.

9. Ибрагимов, Г. И. Проблема обучения и воспитания в работах К. Д. Ушинского / Г. И. Ибрагимов, М. Г. Ибрагимов // Педагогика. – 2023. – № 5. – С. 17–25.
10. Шиманович, Т. В. Метапредметные результаты обучения в современной образовательной практике / Т. В. Шиманович // Педагогическая наука и образование. – 2023. – № 2(43). – С. 41–53.
11. Стаховский, В. В. О новом формате многовекторности / В. В. Стаховский, Ю. М. Ярмолинский // Беларуская думка. – 2021. – № 7. – С. 52–57.
12. Дмитриева, О. П. Ценностные ориентиры современного высшего образования / О. П. Дмитриева // Педагогическая наука и образование. – 2023. – № 2 (43). – С. 36–40.

Материал поступил в редколлегию 25.09.2023.

E. V. TAMILCHYK,
Applicant for the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY: HISTORY AND MODERNITY

Summary

The article presents the author's interpretation of issues related to the transformation of the education system in the information society and the development of a practice-oriented concept, including civil and patriotic education in modern educational institutions of the Republic of Belarus.

Keywords: education system, traditional values, mentality, human spirituality, traditional education system.

УДК 371.13

О. В. ШАПОВАЛОВА,

старший преподаватель кафедры психологии,
содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Беларусь

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ

В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности педагогов. Предложен обобщающий анализ основных компетенций и профессиональных дефицитов педагогов, определяются стратегии преодоления профессиональных дефицитов в рамках повышения квалификации с целью развития профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, компетенции педагога, профессиональные дефициты педагога, развитие профессиональной компетентности.

Развитие образования предполагает в том числе изменение требований к педагогам: их знаниям, умениям, педагогической позиции, личностным качествам. Комплекс этих требований находит отражение в общих (универсальных) и профессиональных компетенциях педагога.

И. Ю. Кульчицкая, А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева и пр. предлагают определять профессиональную компетентность педагога как профессионально-личностную характеристику, включающую комплекс знаний, умений и личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность и определяющих способность педагога решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях. Профессиональную компетентность можно также охарактеризовать как степень соответствия требованиям профессии. Компетенция определяет круг вопросов, в которых педагог обладает познаниями и опытом. Следовательно, компетентность есть, по существу, обладание набором компетенций. Часто данные понятия понимают как синонимы, их трудно развести [6].

Д. Макклелланд показал, что тестирование способностей и интеллекта, свидетельства об образовании и даже старания человека не гарантируют ему успеха в работе. Для решения данной задачи он предложил понятие «компетенции» под которым понимал базовые качества индивида, его мотивы и модели поведения, способствующие эффективной профессиональной деятельности. Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям данной профессиональной деятельности. Это единственный способ определения компетентности [12].

Рассмотрев подходы к трактовке профессиональных педагогических компетенций, можно предложить следующую обобщенную классификацию профессиональных компетенций педагогических работников:

1. *Предметные (специальные) компетенции* – специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области.

2. *Методические компетенции* – знания, умения и навыки в области методики работы с детьми; способность не только выявлять и распознавать, но и решать методические задачи, возникающие в образовательной деятельности.

3. *Психолого-педагогические компетенции* – умения реализовывать на практике положения психологической теории, теории и методики воспитания, исходя из личностных особенностей обучающихся.

4. *Коммуникативные компетенции* – включают в себя культуру общения, педагогический такт, речевые навыки. Определяют уровень владения педагогом правилами и приемами общения.

5. *Социальные компетенции* – способность и готовность педагога устанавливать контакты с другими людьми и поддерживать их в меняющемся социуме.

6. *Личностные компетенции* – способность к рефлексии, самостоятельность, готовность к изменениям, устойчивость усвоенных навыков и умений, обучаемость.

Отдельно хотелось бы выделить исследования П. Мак Лаган, где она определила компетенции, необходимые педагогам для успешной деятельности в новых образовательных парадигмах [9].

Общие компетенции: систематизированное мышление; аналитические умения; понимание ограничений и успехов собственной деятельности; умение воздействовать, коммуникативные умения, речевые умения; презентационные умения; методологические умения, адаптивные умения. Другие авторы также добавляют в данную группу компетенций правовую грамотность педагогического работника, знание тайм-менеджмента, здоровьесберегающих технологий и навыки профилактики эмоционального выгорания, коммуникацию и кооперацию в цифровой мультикультурной среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление.

Компетенции в управлении и самоуправлении: умение управлять изменениями в организации, понимание ее целей и корпоративной культуры, умение понимать поведение людей, работающих в данной организации, их мотивы; умение управлять поведением людей и групповыми процессами; умение оценивать и оказывать помощь в достижении результатов, видеть перспективу; организационные умения.

Педагогические компетенции: навыки педагогической деятельности, знание и понимание сущности процесса обучения, понимание логики учебного процесса в целом; способность к фасилитации, внимание к чужому опыту; умение работы с учебным материалом; дидактические навыки; навыки рефлексии педагогической деятельности; диагностические навыки, выявляющие потребности и проблемы учащихся, навыки оценки достижений учащихся; умение определять стратегии оптимизации учебной деятельности; управлять проектами; развивать технологии обучения.

С позиции практикоориентированности перспективной для повышения квалификации видится трехкомпонентная модель профессиональной компетентности Л. В. Байбородовой, включающая [10]:

- *когнитивный компонент* (ценности – знания) вмещает в себя пласт знаний по профилю работы, способность педагога видеть свою работу в широком контексте, общепсихологические знания о закономерностях поведения, связанных с возрастными особенностями учащихся;

- *деятельный компонент* (ценности – качества) – умение применить знания в области педагогических теорий, современные методики и технологии обучения и воспитания;

– *личностный компонент* (ценности – отношения) – система субъективных характеристик педагога: его личностные особенности, профессиональная позиция, ценностные установки, уровень рефлексии.

Следует учесть, что педагог должен не только применять все эти умения, но и постоянно их развивать в своей профессиональной деятельности, повышать уровень своей компетентности.

Одной из категорий, характеризующей особенности становления профессиональных компетенций, является категория «профессиональных дефицитов», которую можно обозначить как различия между компетенциями, требуемыми для выполнения трудовых функций, и компетенциями, имеющимися у специалиста в наличии. Постоянно повышающийся уровень требований к современному образованию, ускоряющиеся темпы преобразований в системе образования, детерминированные процессами диверсификации, индивидуализации, цифровизации, приводят к тому, что у ряда педагогических работников начинают наблюдаться значительные профессиональные дефициты.

Профессиональные дефициты педагога можно также определить как типичные осознанные или неосознанные затруднения, которые ограничивают педагога при решении профессиональных задач. Рассмотрение развития профессиональной компетентности педагогов в аспекте их профессиональных дефицитов видится более перспективным, так как количество компетенций может постоянно меняться, но в первую очередь необходимо развитие именно тех компетенций, которые помогут педагогу справиться с затруднениями в его профессиональной деятельности.

Исследованием дефицитов профессиональных компетенций педагога занимались И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Н. Ф. Радионова, А. В. Хуторской, Т. Ю. Базаров, В. А. Болотов, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Т. Е. Исаева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. В. Сафонова, В. В. Сериков, Е. Н. Соловова и др.

Результаты исследования профессиональных дефицитов педагогов, проведенного Научно-образовательным центром исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета в период с 13 по 20 ноября 2021 года, выявили следующие дефициты педагогической деятельности [5]:

Дефициты предметных (специальных) компетенций: в выборе для обучающихся оптимальных методов, форм, приемов и средств их обучения; в стратегиях вовлечения обучающихся с различной учебной мотивацией и учебными достижениями в учебную деятельность.

Дефициты психолого-педагогических компетенций: в учете психологических особенностей возраста обучающихся, особенностей протекания депрессивных и кризисных состояний в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрастах, особенностей поведения при различных акцентуациях характера; в выборе приемов планирования и организации учебной деятельности обучающихся. В целом именно в психолого-педагогических компетенциях у педагогов было выявлено наибольшее количество дефицитов, а также они имели более выраженный характер. Особенно в сфере взаимодействия педагогов со следующими группами детей: с трудностями в обучении, имеющими конфликты с коллективом, участниками буллинга, подростками с девиантным поведением. Данные дефициты связаны прежде всего с отсутствием индивидуального подхода к учащимся, ориентацией педагога на общий алгоритм взаимодействия и решения проблем (например, с агрессивными делаем следующее, с аддиктами – следующее и т. д.). Данный вид профессиональных дефицитов особенно часто выделялся в контексте работы по предупреждению и искоренению буллинга (в том числе и кибербуллинга).

Дефициты коммуникативных компетенций: умение участвовать в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, в организации совместной деятельности родителей и обучающихся, в разрешении конфликтных ситуаций, готовности менять собственное поведение.

Наибольшие дефициты коммуникативных компетенций оказались связаны с ситуацией взаимодействия педагога с родителями. Они проявляются в затруднениях в использовании активных методов работы с родителями; в низком уровне способности к равноправному сотрудничеству; в авторитаризме в общении с родителями; неумении педагогов планировать и выстраивать позитивное общение с «трудными» родителями; в отсутствии согласованности действий с родителями, во взаимных претензиях; в низком уровне рефлексии собственных моделей поведения при взаимодействии с родителями.

Педагоги мало осведомлены о современных формах взаимодействия с семьей. Иногда педагоги не умеют грамотно выстроить беседу, найти для нее необходимое содержание и формы, выбрать методы активизации родителей, в частности, потому что не видят в родителях (особенно из семей, где ребенок признан находящимся в социально опасном положении) равноценных партнеров по диалогу, не признают их значимости в воспитании ребенка. Изначально они стоят на позиции обвинителей родителей в проблемах ребенка. Кроме того, педагоги с небольшим опытом работы часто боятся, что родители им могут задать вопрос, на который они не знают ответа или они сами спросят то, что может причинить вред ребенку и его родителям. Также причина трудностей в общении кроется в позиции самих родителей. Некоторые из них допускают ошибки в воспитании, но не хотят их признать; другие считают, что воспитание ребенка – это обязанность педагога. Они зачастую относятся к педагогам пренебрежительно и даже агрессивно. С ними трудно установить контакт, наладить сотрудничество по вопросам решения проблем ребенка. И тогда педагогам не хватает навыков совладания с конфликтной ситуацией взаимодействия.

Дефициты личностных компетенций: недостаточное владение приемами планирования и организации своего личного труда; недостаточное понимание взаимосвязи между собственным эмоциональным состоянием (наличие стрессов, признаков эмоционального выгорания) и проблемами, возникающими на работе.

Можно выделить два основных направления развития педагогической компетентности педагогов на основе их профессиональных дефицитов:

1. Развитие педагогической компетентности, управляемое извне при помощи: организации методических объединений, повышения квалификации, общения с более опытными коллегами, взаимопосещения занятий и т. д.

Так, программы повышения квалификации направлены на совершенствование и/или формирование необходимых для профессиональной деятельности компетенций. Поэтому при создании программ повышения квалификации необходимо учитывать имеющиеся профессиональные дефициты педагогов, определяющие основу образовательной траектории профессионального развития.

Развитие компетентности педагогов «извне» на основе определения профессиональных дефицитов предполагает:

- создание модели развития специалиста, которая будет учитывать его функции, профессиональные задачи, должностные обязанности;
- создание инструментария оценки динамики профессиональных компетенций;
- разработка программ повышения квалификации с учетом выявленных профессиональных дефицитов педагогов.

2. Развитие профессиональной компетентности, управляемое изнутри – самим педагогом – включает в себя:

- самообразование (приобретение знаний, умений, навыков);
- самовоспитание (формирование мировоззрения, мотивов и опыта деятельности, качеств личности);
- саморазвитие (совершенствование психических процессов и способностей).

Для более эффективной реализации данных стратегий предлагается ориентироваться на андрагогический подход к обучению. Он отличается от традиционного тем, что в нем преподаватель выступает не в роли транслятора знаний, а в качестве коллеги и супервизора. Приоритетными стимулами к обучению становятся не предлагаемые знания, а внутреннее стремление слушателя получить ответы на интересующие его вопросы. Цель такого обучения преобразуется от простой передачи знаний слушателю к обучению применять полученные им знания для решения конкретных профессиональных задач. В процессе повышения квалификации основной акцент должен делаться не на теорию, а на применение различных концепций и подходов на практике. Тематика занятий должна учитывать профессиональные компетенции и дефициты педагогического работника.

Возрастающее количество профессиональных задач, информационные и эмоциональные перегрузки педагогов и ряд социально-экономических и психологических факторов требуют, чтобы педагог владел компетенциями, связанными с преодолением стрессов, поэтому при проектировании содержания программ повышения квалификации необходимо вводить тематику стрессоустойчивости и сохранения психологического здоровья педагога.

Формами, используемыми для преодоления профессиональных дефицитов и развития компетентности педагогов, могут стать: самообразование, связанное с профессиональной деятельностью, подготовка докладов к педагогическим советам, заседаниям, методическим объединениям т. д.; консультирование других педагогов, разработка рекомендаций, буклетов, памяток (в том числе и электронных); круглые столы и конференции, проводимые с целью обмена опытом;

При учете вариативности развития компетентности педагогов также необходимо учитывать уровень развития компетентности, который недостаточно рассматривается в процессе поддержки профессионального роста педагога, несмотря на свою важность при построении образовательных маршрутов, что может быть одним из факторов появления профессиональных дефицитов у педагогических специалистов.

А. Бандура выделял следующую модель развития компетентности, которую можно рассматривать как уровни развития профессиональной компетентности педагогов. Данная модель широко используется во многих областях профессиональной деятельности как динамическая модель становления профессиональных компетенций, но практически не реализуется в рамках повышения квалификации педагогических работников [1].

Неосознанная некомпетентность (не знаю, не умею) – представляет собой отсутствие знаний и навыков, необходимых для решения профессиональных задач. Сам педагог не осознает своих дефицитов, считая, что он достаточно компетентен в своей деятельности.

Осознанная некомпетентность (знаю, но не умею) – педагог осознает свои профессиональные дефициты. Поэтому он старается выйти из данного уровня компетентности, например, в процессе повышения квалификации.

Осознанная компетентность (знаю как и учусь уметь) – педагог обладает достаточным уровнем знаний, знает «путь» решения профессиональных задач, но ему не хватает опыта и навыков реализации данных знаний на практике.

Неосознанная компетентность (научился и умею) – навыки решения профессиональных задач переводятся на уровень автоматизма, педагог не занимается тщательной разработкой алгоритма решения

поставленных задач, а просто действует. Часто на этом уровне педагог не может объяснить, почему он выбрал ту или иную стратегию.

Сверхосознанная компетентность (научился и умею учить других) – педагог может осуществлять рефлексию своего профессионального поведения, у него появляется способность алгоритмизировать, технологизировать и передать другим людям то, что он умеет делать профессионально.

Для развития профессиональных компетенций педагога на основе выявленных дефицитов могут быть использованы следующие стратегические приемы [11]:

1. *Развитие слабых сторон* – совершенствование наименее развитых компетенций с целью их «подтягивания» до необходимого для эффективного выполнения профессиональных задач уровня. Позволяет уменьшить вероятность появления серьезных ошибок в работе. Стратегия не универсальна и не подходит для развития компетенций, которые конкретному педагогу развивать тяжело и неинтересно, то есть у которых низкий уровень мотивации.

2. *Компенсация слабых сторон* за счет активного использования сильных: компетенции, развитые на высоком уровне, применяются для того, чтобы нивелировать дефициты развития других компетенций. Однако есть знания и умения, которые невозможно компенсировать. Стратегия не подходит педагогам, которые не обладают адаптивными компетенциями и предпочитают работать только по привычному шаблону.

3. *Комплексный подход к развитию компетенций* – представляет собой сочетание первого и второго варианта стратегии развития компетентности педагогов. Позволяет достичь наилучших результатов за счет баланса в совершенствовании всех компетенций, так как позволяет не только опираться на свои сильные стороны, но и работать над развитием наименее развитых компетенций, достигая наибольшей эффективности при решении профессиональных задач.

4. *Стратегия непрерывного развития FIRST* – состоит из пяти этапов: а) фокус на приоритетах (этап определения наиболее важных областей для самосовершенствования); б) регулярная практика (регулярное выполнение действий, способствующих развитию компетентности); в) оценка прогресса (этап необходим для коррекции поставленных задач, если что-то идет не так, а также для лучшего

понимания, какие действия и знания помогают в данной ситуации); г) поиск поддержки и обратной связи от экспертов, опытных коллег; д) постановка новых целей, чтобы выйти за пределы текущих умений.

5. *Стратегия успешного поведения*: а) Tell (изучение теории) – выявление моделей успешного профессионального поведения в процессе самостоятельного изучения теоретического материала; б) Show (обучение на опыте других) – выявление моделей успешного поведения за счет наблюдения в рабочих ситуациях за людьми, обладающими более высоким уровнем развития данных компетенций, обсуждения с ними способов и приемов, позволяющих им добиваться высоких результатов, а также совершенствование компетенций с привлечением наставника; в) Do (применение на практике) – освоение моделей успешного поведения путем регулярного применения полученных теоретических знаний в реальной деятельности.

Таким образом, оценка и развитие профессиональной компетентности педагогов с последующим устранением выявленных профессиональных дефицитов должна стать одним из важнейших направлений поддержки их профессионального развития. При проектировании повышения квалификации педагогических работников следует учитывать как профессиональные дефициты, так и возможные стратегии их преодоления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Веблер, В. Д. Методологические основы преподавания и обучения в высшей школе / В. Д. Веблер // Высш. шк. на соврем. этапе: психология преподавания и обучения. – 2005. – № 1. – С. 7–8.
3. Вороткова, И. Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И. Ю. Вороткова, А. В. Усачева // Пед. образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105–112.
4. Каменев, Р. В. Профессиональные дефициты учителя технологии, анализ предметных и методических компетенций [Электронный ресурс] / Р. В. Каменев // Соврем. проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29854>. – Дата доступа: 19.09.2023.

5. Коновалов, А. А. Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения / А. А. Коновалов // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 2. – С. 81–99.
6. Кульчицкая, И. Ю. Оценка профессиональных компетенций педагога дополнительного образования в условиях внедрения профессионального стандарта педагога / И. Ю. Кульчицкая, Е. А. Нарыжная, В. П. Жилина. – Ставрополь : МБУ ДО «ЦВР Промышленного района г. Ставрополя», 2019. – 48 с.
7. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : моногр. / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2011. – 233 с.
8. Пшеничная, О. А. Деятельность педагога-психолога в учреждениях образования: учеб.-метод. пособие для практ. психологов системы образования / О. А. Пшеничная, Е. Г. Лиманская. – Брест : Брест. обл. ин-т развития образования, 2021. – 83 с.
9. Тихомирова, О. В. Диагностика профессиональных дефицитов учителей, работающих в педагогических классах : учеб. пособие / О. В. Тихомирова [и др.]. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 203 с.
10. Тихомирова, О. В. Диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов педагогов допрофессиональной педагогической подготовки [Электронное издание] / О. В. Тихомирова, Н. А. Мухамедьярова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 4 (40). – Режим доступа: <file:///C:/Users/123/Downloads/8014.pdf>.
11. Токарева, Ю. А. Управление профессиональными компетенциями : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Токарева, Е. О. Гаспарович. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. – 327 с.
12. McClelland, D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» [Electronic resource] / D. C. McClelland // Am. Psychol. – 1973. – Vol. 28. – P. 1–14. – Mode of access: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

O. V. SHAPOVALOVA,
Senior Lecturer of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education
State Education Institution
«Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

VARIATE APPROACH TO DEVELOPMENT OF TEACHERS'
COMPETENCE BASED ON PROFESSIONAL DEFICITS
DETERMINATION

Summary

The article discusses the problem of professional competence of teachers. A generalizing analysis of the main competencies and professional deficits of teachers is proposed, strategies for overcoming professional deficits as part of advanced training are determined as an option for developing professional competence of a teacher.

Keywords: professional competence of a teacher, competence of a teacher, professional deficits of a teacher, development of professional competence.

УДК 159.99

В. В. ШЕПЕТЮК,

соискатель кафедры кадровой политики и психологии управления
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Беларусь

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматриваются современные теоретические подходы к пониманию сущности понятия «психологическая устойчивость», на основании проведенного анализа сформулирована его авторская дефиниция.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, стресс, саморегуляция, стабильность.

Развитие современного общества происходит в условиях стремительно растущего влияния на человека различных негативных факторов. Среди них сегодня особо выделяются психологические стрессоры, с которыми на регулярной основе людям приходится сталкиваться в социальной, профессиональной, образовательной, информационной, коммуникативной, финансовой и других сферах деятельности. Деструктивный эффект может проявляться в различных жизненных ситуациях, в том числе связанных с участием в происходящих событиях, восприятием и оценкой («переживанием») получаемой информации. Стресс-факторы способны повлечь за собой значительное ухудшение психологического состояния человека, негативно сказаться на его деятельности, исполнении профессиональных и иных обязанностей, подорвать способности и возможности объективно оценивать ситуацию, обеспечивать своевременную внутреннюю мобилизацию, в конечном итоге – давать адекватные ответы, правильно реагировать на поступающие вызовы и угрозы.

Эффективно противостоять последним способны, прежде всего, люди, имеющие достаточно высокий уровень интеллекта, рефлексии, самоконтроля (саморегуляции), а также опыт, основанный на осуществлении практической деятельности, преодолении сложных ситуаций, их объективном анализе. Одной из главных характери-

стик таких личностей, как правило, является присущая им психологическая устойчивость.

Проблематика «устойчивости» находится в фокусе внимания исследователей на протяжении не одного десятилетия. Она нашла отражение в работах ряда советских (российских) ученых, например, Л. М. Аболина, Л. И. Анцыферовой, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. Л. Марищука, А. В. Петровского и др.

Значительное внимание данной проблеме уделено в трудах зарубежных авторов, в частности А. Адлера, А. Бандуры, С. Мадди, Я. Стреляу, Я. Рейковского и др.

Вклад в изучение тематики вносят белорусские исследователи В. П. Вишневская, М. И. Дьяченко, Л. В. Маришук, О. С. Попова, С. Н. Толкач и др.

Анализ «устойчивости» и связанных с ней аспектов активно проводится современными российскими авторами А. А. Астаховой, Л. Х. Ачабаевой, А. А. Барановым, З. И. Гадаборшевой, О. Б. Дарвиш, К. А. Шиняевым и др.

Среди основных различий в концептуальных подходах к изучению психологической устойчивости выделяются следующие. Так, в СССР, а затем и на постсоветском пространстве данная характеристика личности преимущественно изучалась как ее неотъемлемое свойство, позволяющее действовать эффективно в сложных ситуациях. В свою очередь, за рубежом «устойчивость» рассматривалась в совокупности таких присущих личности психологических особенностей, как стабильность, уравновешенность, выносливость, сопротивляемость, стойкость и т. п. Между тем в обоих научных направлениях исследовались психическая, биологическая и социальная составляющие психологической устойчивости. Кроме того, констатировалась важность отдельных компонентов: когнитивного (понимание себя, объективная оценка собственных возможностей), волевого (характеризуется стабильностью, уравновешенностью, сопротивляемостью) и поведенческого (как правило, проявляется в саморегуляции, способности эффективно преодолевать внутренние и межличностные конфликты) [26].

На современном этапе повышенную заинтересованность в указанном феномене со стороны отечественных и зарубежных исследователей определяет, наряду с иными аспектами, активизация,

сложность, насыщенность и многогранность процессов, в которые сегодня вовлечен человек. Складывающаяся напряженная ситуация, стремительная смена обстоятельств регулярно требуют от него собранности, самодисциплины, мобилизации и применения внутренних резервов. Это наблюдается, в частности, в ходе осуществления различных видов деятельности, межличностной коммуникации, работы (взаимодействия) с многочисленными источниками информации. Используемые в данных целях ресурсы не безграничны и постоянно нуждаются в качественном обновлении.

А. И. Кустов с соавторами (А. С. Богай, Я. В. Семенова) подчеркивают важность анализа психологической устойчивости личности и в связи с его значимостью для решения проблемы социальной стабильности общества. По их мнению, с которым мы солидарны, при низких значениях устойчивости «повышается вероятность деградации общества в целом, так как доля положительных решений в условиях неблагоприятных внешних воздействий на личность существенно снижается» [11].

В настоящее время ученые продолжают поиск ответов на вопросы относительно содержания понятия, структуры, особенностей формирования и проявления психологической устойчивости, вырабатывают рекомендации по ее сохранению и повышению в условиях деструктивного воздействия множества разнородных триггеров.

В рамках данной работы нашей целью является изучение современных научных взглядов на указанный феномен, установление содержательного поля дефиниции как важнейшей характеристики личности, в том числе в контексте осуществления ею профессиональной деятельности, а также обеспечения своевременного выявления и погашения негативных эффектов деструктивного информационного влияния, представляющего сегодня одну из наиболее значительных угроз для психики человека ввиду систематичности и целенаправленности своего опасного воздействия.

В трудах по психологии, педагогике, психофизиологии, изданных не более десяти лет назад и несколько позже, отражена достаточно широкая классификация видов устойчивости личности. Указанная тематика получила также серьезное развитие в психологии труда и психологии безопасности. В частности, активно изучаются проблемы нервно-психической и профессионально-психологиче-

ской устойчивости представителей сфер образования и здравоохранения, правоохранительных органов, подразделений по ликвидации чрезвычайных ситуаций, вооруженных сил и др.

Изложенные авторами точки зрения во многом коррелируют с оценками и выводами предшественников, однако имеют свою специфику, исходя из полученных новых результатов научной деятельности и их аналитической проработки с учетом временного, событийного и иных факторов.

Отмечается, что изначально понятие «устойчивость» применялось в науках технического профиля. Ключевой характеристикой являлась способность систем сохранять целостность и функциональное предназначение в условиях прежде всего внешнего воздействия. Позже термин был заимствован психологией. В специализированных справочных изданиях и научных трудах данная категория рассматривается в различной плоскости: эмоциональной, нервно-психической, стрессоустойчивости, стабильности, самоконтроля, уравновешенности, саморегуляции, надежности и последовательности поведения, фрустрационной толерантности, выносливости, стойкости, сопротивляемости и др.

В Большом психологическом словаре (под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко) дается ряд определений устойчивости (нравственной, трансситуативной, эмоциональной, нервно-психической (способности человека посредством саморегуляции и самоуправления противостоять отрицательным факторам внешней среды (в том числе экстремальным), не снижая продуктивности деятельности и не нанося ущерба своему здоровью) и др. [4].

Согласно Психологическому словарю Р. С. Немова, эмоциональная устойчивость (эмоциональная стабильность) проявляется в том, что человек нормально реагирует на эмоциогенную ситуацию, вполне может контролировать свои эмоциональные состояния и реакции [14, с. 450].

В словаре А. Ребера категория «устойчивый» представлена как характеристика индивида, поведение которого является относительно надежным и последовательным, а ее противоположность по значению – «неустойчивый» [5, с. 559].

В Справочнике коррелятов социального статуса (Handbook of Social Status Correlates, авторы Lee Ellis, Anthony W. Hoskin, Malini

Ratnasingam, 2018 г.) под эмоциональной стабильностью (противоположностью невротизму) подразумевается фундаментальная черта личности, которая связана с уравновешенностью, особенно перед лицом проблем и угроз [29].

Л. В. Заварзина указывает на девятнадцать описанных в литературе терминов, содержащих понятие «устойчивость». Данный перечень включает в себя подвиды, такие как: устойчивость психики, личности, личностных черт, психических свойств и поведения; устойчивость профессиональной деятельности, направленности и мотивации; психическая, нервно-психическая, волевая, эмоциональная, эмоционально-волевая, психологическая, социально-психологическая и морально-психологическая устойчивость; стрессоустойчивость, помехоустойчивость и устойчивость к нагрузкам [12].

Белорусские исследователи О. М. Никвас и О. С. Попова на основе анализа источников выделяют шестнадцать видов устойчивости с позиции организации человеком своей деятельности и поведения, проявления психических состояний и управления эмоциями, анализа жизненных и профессиональных ситуаций, выбора адекватных моделей поведения. В целом они синхронизируются с перечнем Л. В. Завариной, за исключением дополненных авторами конфликтоустойчивости, нравственной, профессионально-нравственной и устойчивости к неблагоприятным условиям жизни. Отмечается также, что содержание компонентов устойчивости определяют, прежде всего, профессиональная деятельность и перечень компетентностей, которыми должен обладать специалист той или иной профессии [16].

О. Б. Дарвиш считает, что «проявлять устойчивость означает определенным образом реагировать на внешние воздействия, избирательно относиться к внешним влияниям, сопоставлять мнения и поступки других людей, а также собственные поступки с усвоенными нормами и принципами и в соответствии с ними намечать и реализовывать определенную линию поведения» [9].

По оценкам Л. А. Пьянковой, психологическая устойчивость лежит в основе способности к саморегуляции, организации собственной деятельности личности и среды в целях поддержания ее психологического благополучия и самореализации. В структурном плане она характеризуется взаимосвязью эмоционально-волевого, поведенческого и мотивационно-ценностного компонентов, опре-

деляющих вариативность действий в ходе разного рода жизненных ситуаций. На формирование психологической устойчивости влияет социальная среда человека (семья, работа, учеба), а ее показателем выступает комбинаторность таких составляющих, как гибкость, оперативность мобилизации и переформатирования, паритет постоянства и изменчивости личности, мотивация к самоизменению, саморазвитию, открытости новому опыту, устойчивость, сопротивляемость внешним факторам [18].

На основании результатов анализа видов устойчивости и сопоставления различных точек зрения Е. М. Семенова приходит к выводу, что в их основе лежат утверждения, согласно которым под устойчивостью понимаются способность личности сохранять приемлемое состояние психики при воздействии на нее негативных факторов среды, а также способность поддерживать оптимальный уровень работоспособности и продуктивности деятельности в ситуациях, вызывающих напряжение. Автором сформулировано собственное определение психологической устойчивости – «системное, интегративное свойство, которое обуславливает успешное функционирование специалиста в условиях воздействия различных нагрузок и напряженных факторов рабочей среды, происходящее без отрицательных последствий для здоровья человека» [20, с. 238]. Кроме того, итоги проведенного Е. М. Семеновой эмпирического исследования позволяют ей утверждать, что уровень профессионализма и успешности в профессиональной деятельности находится в зависимости от уровня развития психологической устойчивости личности [20].

В свою очередь, З. И. Гадаборшева исходит из того, что психологическая устойчивость является интегральной системной характеристикой, лежащей в основе способности человека выступать саморегулируемым субъектом активности, гибко реагирующим на изменения внешней и внутренней среды, реализующим уникальный, аутентичный способ организации собственной жизнедеятельности и среды развития для поддержания психологического благополучия и самореализации [8].

Как целостную характеристику личности, обеспечивающую ее устойчивость к фрустрирующим и стрессогенным воздействиям трудных ситуаций, позволяющую сохранять оптимальное функционирование психики в трудных условиях, а также способность предвидеть и

предотвратить нарушение душевного равновесия, рассматривают психологическую устойчивость Л. Х. Ачабаева с коллегами [2].

П. А. Кисляков с соавторами (А.-Л. С. Меерсон, П. А. Егорова) по результатам проведенного анализа делают вывод, что «психологическая устойчивость личности является сложным и многомерным феноменом, раскрывающимся в морально-нравственной, социально-психологической и системно-деятельностной перспективе» [10, с. 11]. Среди показателей, детерминирующих устойчивость в различных контекстах противодействия социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию, наряду с иным, выделяют критичность мышления, способность к прогнозированию рисков и угроз, владение конструктивными копинг-стратегиями, адаптационный личностный потенциал, выраженный в овладении методами саморегуляции, обеспечивающими успешность адаптации к изменяющейся социокультурной среде [10].

Одновременно указанные авторы обращаются к трудам J. Oldfield, а также A. N. Hall и их коллег. В первом случае к факторам, способствующим повышению устойчивости, ученые относят рост уровня образованности и мотивации на самореализацию и успех [10]. Во втором – описывается взаимосвязь между степенью адаптированности личности к внешним условиям и согласованностью со своей личной моралью: личность, менее склонная к адаптации, чаще испытывает диссонанс со своими внутренними смыслами, взглядами, убеждениями, что способствует ее невротизации, возникновению тревожных расстройств и соматизации [10].

M. Sroka-Ossowska полагает, что психологическая устойчивость является одной из черт личности, во многом отвечающих за то, как мы справляемся с трудностями, стрессом и давлением, независимо от обстоятельств, в которых мы оказываемся. «Это ряд наших интра- и интерпсихических навыков, которые также определяют нашу эмоциональную стабильность, настойчивость и открытость к вызовам. Говоря простым языком, «крепкая психика» [30]. Среди характеристик психологически устойчивого человека автор выделяет следующие: способность эффективно работать в условиях выдвигаемых требований и дефицита времени; умение управлять своими эмоциями; высокую приверженность выполняемой деятельности/ профессиональным обязанностям; высокую самодисциплину; по-

следовательность (в действиях и мышлении); полезные привычки (в широком понимании, включая питание, гигиену труда и сна, регуляцию эмоциональной и физической сферы); оптимизм; акцептацию (принятие себя в той или иной ситуации); сосредоточенность на достижении целей; умение устанавливать дружеские и служебные контакты, строить планы на будущее [30].

По мнению James Loehr, «психологическая устойчивость – это способность личности действовать в пределах своих возможностей независимо от конкурирующих обстоятельств» [28].

Близка к данной дефиниции характеристика психологической устойчивости, данная Peter Clough: «это способность человека справляться с вызовами, давлением и трудностями, что определяет его стрессоустойчивость» [28].

По оценкам А. Н. Al-Rousan et al., психологическая стабильность помогает людям выполнять умственные задачи и функции организованно и скоординированно, тем самым достигая наилучшего результата в своей работе. Внимание к психологической стабильности связано с заботой о психическом здоровье в целом. Такое здоровье – «это постоянное состояние, в котором человек психологически, эмоционально, лично и социально совместим с другими и самим собой и может в полной мере инвестировать в свой потенциал и возможности, а также удовлетворять жизненные требования, чтобы сделать свою личность интегрированной, чтобы жить в мире» [27].

В исследовании М. Н. Соловьева психологическая устойчивость представлена как многомерное качество личности, включающее в себя уравновешенность, сопротивляемость, стойкость, обеспечивающее возможность противостоять неблагоприятному давлению на нее со стороны различных стрессоров, связанных в основном с профессиональной деятельностью [21].

Я. Н. Полякова рассматривает психологическую устойчивость как интегральное психологическое образование, которое базируется на симптомокомплексе личностных качеств, а относительно профессиональной деятельности она детерминирована симптомокомплексом профессионально важных качеств. Большое значение при этом имеет выраженность эмоционального интеллекта, который включает в себя эмоциональное самосознание (эмоциональная осведомленность), эмоциональную резистентность (управление своими

эмоциями), эмоциональный самоконтроль (самотивация), эмоциональную чуткость (эмпатия), эмоциональную влиятельность (распознавание эмоций других). В своем исследовании автор использует термин «нервно-психическая устойчивость» – способность человека регулировать свое взаимодействие со средой деятельности. При этом важное значение придается самооценке, эмоциональной устойчивости, наличию социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих [15].

I. Firmanty также указывает, что «исследования демонстрируют сильную положительную связь между психологической устойчивостью и эмоциональным интеллектом. Люди с его высоким проявлением могут распознавать и контролировать не только свои собственные эмоциональные состояния, но и эмоциональные состояния других. Психологическая устойчивость не является единообразной характеристикой – она состоит из поведения, мыслей и эмоций, на которые всегда можно обратить внимание и хотя бы попытаться их изменить» [28].

По мнению А. А. Астаховой и Ю. А. Кошкаровой, психологическая устойчивость представляет собой совокупность различных качеств и свойств личности: индивидуальная психологическая устойчивость к деструктивным воздействиям, развитая эмоционально-волевая и познавательная сферы, опыт, знания, умения решать трудные задачи, ценностные ориентации, владение приемами саморегуляции и др. [1].

М. М. Манохина и И. Г. Коннова подчеркивают, что к основным компонентам психологической устойчивости относят эмоциональный, волевой, интеллектуальный, мотивационный и психомоторный. Данная устойчивость «не является врожденным свойством личности, а формируется одновременно с ее развитием и зависит от типа нервной системы человека, его опыта, профессиональной подготовки, навыков и умений, поведения и деятельности, уровня развития познавательных структур личности». При этом степень устойчивости является величиной переменной и определяется такими факторами, как зоны стабильности (количество воздействий, которые человек может выдержать при условии, что они не будут иметь разрушительный характер), знания алгоритма действий, несущих положительный результат в определенных ситуациях, про-

фессиональные навыки, навыки саморегуляции, свойства и особенности нервной системы [13].

Проблематике изучения психологической устойчивости учащихся старших классов посвящено исследование К. М. Шиняева, который определяет ее как «свойство личности, характеризующееся высоким личностным потенциалом (стойкостью, стабильностью, уравновешенностью, адекватной самооценкой, адаптивностью, стремлением к достижению поставленных целей), обеспечивающим волевою регуляцией в учебной деятельности и направленностью на конструктивное взаимодействие» [25].

В современных зарубежных публикациях встречаются характеристики эмоциональной устойчивости (стабильности). Среди ее важнейших проявлений выделяется эмоциональная реакция, адекватная силе раздражителя. При этом в ситуации эмоционального возбуждения «устойчивый человек» быстро возвращается к исходному эмоциональному состоянию. Следовательно, эмоционально уравновешенные люди стабильны, спокойны, расслаблены и эффективно справляются со стрессами. Дается также оценка психической устойчивости – способности поддерживать оптимальное функционирование психики в изменяющихся условиях, под влиянием стресса [31].

С учетом активного внедрения в различные сферы жизни общества цифровых технологий, значительного увеличения объемов сведений как в онлайн-пространстве, так и в оффлайн важном представляется обращение авторов к проблематике взаимодействия человека и информационной среды. Оно характеризуется множеством аспектов, негативно отражающихся на психологической устойчивости и безопасности личности. Среди них особо выделяют проблему манипулирования сознанием («может привести к возникновению не только искаженного видения мира, но и к непредсказуемым действиям людей») [17, с. 68–69]. При этом заявляется о необходимости обеспечения информационно-психологической устойчивости – качества личности, позволяющего человеку противостоять внешнему информационному воздействию и сохранять свои убеждения, ценности, личностные смыслы и собственную идентичность [3].

Актуальность изучения проблемы в связи со стремительным ростом объемов информации подчеркивает Т. В. Рогачева. Психологическую устойчивость предлагается рассматривать в качестве

особой организации существования личности как системы, которая обеспечивает максимально эффективное функционирование более сложной системы «человек – среда» в конкретной ситуации. При таком подходе границы психологической устойчивости сводятся к потенциальным возможностям человека и объективным требованиям конкретной ситуации [19].

С позиций роста объемов обрабатываемой информации и вовлеченности человека (работника) в трудовые информационные потоки, а также увеличения связанной с этим психоэмоциональной нагрузки в профессиональной среде рассматривает проблему и С. Н. Толкач. Данные факторы, по его мнению, обостряют вопрос наличия психологической устойчивости – способности человека противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному воздействию внешних обстоятельств, а также способности адаптироваться к возникающим условиям. Автор считает психологическую устойчивость многогранным качеством личности, выделяя в его структуре биологические и социально обусловленные компоненты: силу, устойчивость и подвижность нервной системы, характерологические качества, профессиональные умения и навыки, мотивационную направленность и наличие значимой цели [23].

Большое значение для оценки феномена устойчивости имеют результаты исследований, проведенных специалистами в области психологии безопасности. Данными специалистами акцентируется внимание на актуальности и необходимости поиска внутренних механизмов и факторов психологической безопасности (под ней, в частности, понимается внутреннее состояние комфорта индивида, когда он может самостоятельно управлять своими эмоциями и знаниями, при этом не являясь объектом манипуляции и внешнего воздействия). Сформировать такие личностные компоненты возможно путем повышения уровня самосознания (самопознания, самооценки, саморегуляции) [22].

Белорусский исследователь В. П. Вишневская делает акцент на том, что «совершенствование манипулятивных технологий и использование их в практике повседневного общения ведут человечество к необходимости выработки форм защиты от информационно-психологического воздействия, которое препятствует самоорганизации и самоусовершенствованию личности» [7, с. 206–207]. Проведенный

автором анализ позволил сформулировать структурные компоненты психологической защиты личности от деструктивного информационного воздействия. К ним, в частности, отнесены следующие: индивидуально-психологические особенности (психический, нравственный, интеллектуальный потенциал личности); ценностные ориентации и жизненные установки; уровень развития самосознания, правовой и политической культуры; актуальные потребности личности и лабильность самооценки; стрессоустойчивость; наличие опыта диагностики манипулятивного стиля общения, использования антиманипулятивных технологий профессионального общения; наличие опыта работы с многочисленными информационными потоками разной степени содержательной насыщенности и др. [6].

В данном контексте следует обратить внимание на сформулированное С. М. Черновым определение понятия «устойчивость личности к деструктивному информационному воздействию». По мнению автора, это «состояние, характеризующееся защищенностью, невосприимчивостью к информации, призванной произвести деструкцию ее сознания, мировоззрения и убежденности для оказания на нее влияния в выгодном для субъекта направлении» [24, с. 123]. Устойчивая к такому воздействию личность должна обладать соответствующим мировоззрением, убежденностью и сознательностью определенной направленности [24].

Таким образом, результаты проведенного теоретического анализа позволяют сделать следующие выводы:

психологическая устойчивость как научная категория находится в поле пристального внимания отечественных и зарубежных специалистов в силу сохраняющейся актуальности и важности ее всестороннего изучения для оценки психологического состояния личности, выработки мер и практических рекомендаций по обеспечению и укреплению устойчивости в условиях происходящих динамичных процессов в социальной, политической, экономической, информационной, военной и других сферах, в которые на современном этапе активно вовлечен человек;

в настоящее время термин «психологическая устойчивость» не имеет единого толкования, что подчеркивает остроту и актуальность проблемы, при этом многие авторы, опираясь на результаты коллег, а также собственные труды и сделанные выводы, стремятся

сформулировать свою дефиницию, конкретизировать отличительные характеристики указанного понятия, однако новые определения зачастую характеризуются синонимичностью и тождественностью;

в существующих толкованиях психологической устойчивости нашли отражение различные свойства личности, позволяющие ей противостоять внешним и внутренним стрессорам: сопротивляемость, мобильность психики, самообладание, уравновешенность, стойкость, терпение, ответственность и др.;

как правило, в изданных трудах присутствует «триада», которая характеризует психологическую устойчивость и состоит из следующих компонентов: оказание внешнего воздействия на личность, реакция с ее стороны, достижение желаемого для личности результата.

Разделяя существующие подходы, полагаем, что в современной науке все же пока недостаточно внимания уделяется таким важным аспектам, так же характеризующим, на наш взгляд, психологическую устойчивость, как необходимость критического восприятия себя и своей деятельности, систематического анализа собственного психоэмоционального состояния, личных действий, мыслей, умозаключений, формирования умений и навыков саморегуляции.

С учетом вышеизложенного считаем, что *психологическую устойчивость возможно рассматривать как многоаспектное динамичное свойство личности, которое обеспечивает ее адекватное восприятие и реагирование на внешние (средовые) и внутренние (в контексте своего состояния) процессы и изменения, позволяя успешно справляться с трудными ситуациями и достигать необходимых результатов.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова, А. А. Формирование психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел к деструктивным информационным воздействиям как составляющая профессионального мастерства / А. А. Астахова, Ю. А. Кошкарлова // Азимут науч. исслед. : педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 3. – С. 25–27.
2. Ачабаева, Л. Х. Психологические факторы, оказывающие влияние на устойчивость личности / Л. Х. Ачабаева, А. С. Богатырева, Ж. Б. Дотдугева [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 11(189). – С. 615–619.

3. Баранов, Е. Г. Информационно-психологическая устойчивость личности: сущность и психологическое содержание / Е. Г. Баранов // Теоретическая и экспериментальная психология – 2017. – Т. 10, № 1. – С. 58–64.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Изд. 4-е, расш. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
5. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь : в 2-х т. / А. Ребер. – М., 2003. – Т. 2: П–Я. – 560 с.
6. Вишневская, В. П. Некоторые аспекты проблемы психологической защиты личности от деструктивного информационного воздействия / В. П. Вишневская // Право и личность: история, теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., проведен. в рамках IX Междунар. форума «Юридическая неделя на Урале», Екатеринбург, 3 окт. 2017 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; под общ. ред. В. Н. Ильченко. – Екатеринбург, 2017. – С. 38–44.
7. Вишневская, В. П. Значимые аспекты психологической безопасности / В. П. Вишневская // Эко-потенциал. – 2019. – № 1 (25). – С. 204–210.
8. Гадаборшева, З. И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Электронный ресурс] / З. И. Гадаборшева. – Режим доступа: https://upload.pgu.ru/iblock/748/text_diss.pdf. – Дата доступа: 15.08.2023.
9. Дарвиш, О. Б. Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности / О. Б. Дарвиш // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 7. – С. 362–370.
10. Кисляков, П. А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию [Электронный ресурс] / П. А. Кисляков, А.-Л. С. Меерсон, П. А. Егорова // Вестн. Минин. ун-та. – 2020. – Т. 8, № 2. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1093/786>. – Дата доступа: 24.08.2023.
11. Кустов, А. И. Корреляционные связи психологической устойчивости личности и социальной стабильности общества [Электронный ресурс] / А. И. Кустов, А. С. Богай, Я. В. Семенова // Проблемы и перспективы безопасности жизнедеятельности: интеграция наук, традиции и инновации : сб. ст. I Всероссийской науч.-практ. конф., Воронеж, 23 апр.

- 2019 г. / Воронеж. гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2019. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_41769502_14085214.pdf. – Дата доступа: 18.08.2023.
12. Малостева, Т. Н. Представления о психологической устойчивости как условия профессиональной мобильности в сфере управления / Т. Н. Малостева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2018. – Вып. 18. – Ч. 2. – С. 215–221.
 13. Манохина, М. М. Аспекты выявления психологической устойчивости при подготовке кадров для ПОД/ФТ / М. М. Манохина, И. Г. Коннова // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки : сб. науч. ст. / Науч. ред. Л. Л. Буркова. Том I. Часть V. – М., 2019. – С. 58–64.
 14. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
 15. Полякова, Я. Н. Специфика психологической устойчивости сотрудников исправительных учреждений к проявлению деструктивного воздействия со стороны осужденных за экстремистскую и террористическую деятельность / Я. Н. Полякова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5(124). – С. 149–153.
 16. Попова, О. С. Теоретические аспекты разработки проблемы формирования профессионально-психологической устойчивости личности / О. С. Попова, О. М. Никвас // Профессиональное образование. – 2021. – № 2. – С. 44–50.
 17. Психология безопасности : учеб. пособие для академического бакалавриата / А. И. Донцов [и др.]. – М. : Юрайт, 2015. – 276 с.
 18. Пьянкова, Л. А. Психологическая устойчивость личности как основа профессионального самоопределения молодежи в современных социально-экономических условиях / Л. А. Пьянкова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 11 (101), ч. 2. – С. 103–109.
 19. Рогачева, Т. В. Представления о психологической устойчивости как предпосылке психологического здоровья [Электронный ресурс] / Т. В. Рогачева // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2014. – № 4 (27). – Режим доступа: http://mprj.ru/archiv_global/2014_4_27/nomer/nomer01.php. – Дата доступа: 14.09.2023.
 20. Семенова, Е. М. Особенности психологической устойчивости к неблагоприятным факторам профессиональной среды у специалистов профессий социэкономического типа / Е. М. Семенова // Науч. тр. Респ. ин-

- та высш. шк. Сер.: Ист. и психол.-пед. науки : сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2016. – Вып. 16, ч. 2. – С. 231–239.
21. Соловьев, М. Н. Психологическая устойчивость личности как фактор эффективного преодоления профессиональных стрессов / М. Н. Соловьев // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки. – 2019. – № 3. – С. 41–55.
22. Субботина, Л. Ю. Что понимать под состоянием безопасности личности / Л. Ю. Субботина // Ярослав. психол. вестн. – 2021. – № 3. – С. 37–42.
23. Толкач, С. Н. Формирование психологической устойчивости к неблагоприятным профессиональным факторам / С. Н. Толкач // Сахаровские чтения 2019 года: экологические проблемы XXI века : материалы 19-й Междунар. науч. конференции, 23–24 мая 2019 г., г. Минск, Республика Беларусь : в 3 ч. / МГЭИ им. А. Д. Сахарова ; БГУ; редкол. : А. Н. Батын [и др.]; под ред. С. А. Маскевича, С. С. Позняка. – Минск : ИВЦ Минфина, 2019. – Ч. 2. – С. 124–128.
24. Чернов, С. М. Формирование устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию как эффект коммунистического воспитания (по материалам отечественной педагогики 1960-х – начала 1980-х годов) / С. М. Чернов // Соврем. тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 1-9. – С. 122–129.
25. Шиняев, К. А. Психолого-педагогические факторы психологической устойчивости личности старшеклассника : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / К. А. Шиняев ; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2015. – 22 с.
26. Шиняев, К. А. Психологическая устойчивость личности осужденного в противостоянии отрицательно настроенным осужденным [Электронный ресурс] / К. А. Шиняев // IV Междун. пенитенц. форум «Преступление, наказание, исправление» (к 140-летию угол.-исп. сист. России и 85-летию Акад. ФСИН России) : сб. тез. выст. и докл. участ., том 8, Рязань, 20–22 нояб. 2019 г. / Акад. ФСИН России. – Рязань, 2019. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41818283_38829171.pdf. – Дата доступа: 12.09.2023.
27. Al-Rousan, A. H. Psychological Stability and its Relationship to Academic Performance Among Secondary School Students [Electronic resource] / A. H. Al-Rousan, M. N. Ayasrah, M. A. S. Khasawneh. – Mode of access: <https://www.naturalspublishing.com/files/published/m82768n5180yi9.pdf>. – Date of access: 23.10.2023.

28. Firmanty, I. Czym jest odporność psychiczna – definicja i model 4C [Electronic resource] / I. Firmanty. – Mode of access: <https://www.humanskills.pl/czym-jest-odpornosc-psychiczna/>. – Date of access: 16.09.2023.
29. Handbook of Social Status Correlates [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/emotional-stability>. – Date of access: 15.09.2023.
30. Sroka-Ossowska, M. Odporność psychiczna – czym jest, jak ją wzmacniać? [Electronic resource] / M. Sroka-Ossowska. – Mode of access: <https://avigon.pl/blog/odpornosc-psychiczna-czym-jest-jak-ja-wzmacniac>. – Date of access: 15.09.2023.
31. Stabilność psychiczna [Electronic resource]. – Mode of access: <https://pl.fartice.com/stabilnosc-psychiczna/>. – Date of access: 18.09.2023.

Материал поступил в редколлегию 30.10.2023.

V. V. SHAPIATSIUK,
Applicant for the Department of Personal Policy
and Psychology of Management
Academy of Public Administration Under the President
of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus

BASIC APPROACHES TO DEFINITION OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL STABILITY IN MODERN RESEARCH

Summary

The article discusses modern theoretical approaches to understanding the essence of the concept of «psychological stability»; based on the analysis carried out, its author's definition is formulated.

Keywords: psychological stability, stress, self-regulation, stability.

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 21

Рэдактары *К. С. Стройлава, Р. Ф. Назаранка*

Камп'ютарная вёрстка *В. А. Бабко*

Падпісана ў друк 27.12.2023. Фармат 60x84 1/16. Бумага афсетная № 1.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 29,88. Ул.-выд. арк. 28,31. Тыраж 75 экз. Заказ 5.

Выдавец і паліграфічнае выкананне:

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,

распаўсюдніка друкаваных выданняў.

220040, Мінск, вул. Някрасава, 20.

№ 1/234 ад 24.03.2014.