

ISSN 1814-3938

Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія адукацыі»



ЗБОРНИК НАВУКОВЫХ ПРАЦ АКАДЭМІІ АДУКАЦЫІ

ВЫПУСК 22

МІНСК

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія адукацыі»

ЗБОРНІК НАВУКОВЫХ ПРАЦ АКАДЭМІІ АДУКАЦЫІ

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

ВЫПУСК 22

МІНСК
Акадэмія адукацыі
2025

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

Рэдакцыйная калегія:

Старавойтава І. А. – галоўны рэдактар, кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Нікалаенка Г. І.* – намеснік галоўнага рэдактара, доктар педагагічных навук, прафесар; *Бразгунова І. В.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Валочка Г. М.* – доктар педагагічных навук, прафесар; *Глінскі А. А.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Залыгіна Н. А.* – кандыдат сацыялагічных навук, дацэнт; *Зелянко В. У.* – доктар педагагічных навук; *Змушко А. М.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Зубрыліна І. У.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Карпінскі К. В.* – доктар псіхалагічных навук, прафесар; *Паноў С. В.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Пастушэня А. М.* – доктар псіхалагічных навук, прафесар; *Паішко В. Л.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Русецкі В. Ф.* – доктар педагагічных навук, прафесар; *Сацэнка Т. М.* – кандыдат псіхалагічных навук; *Стуканаў В. Р.* – доктар псіхалагічных навук, прафесар; *Тарусава Л. Г.* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт; *Хруль В. С.* – доктар педагагічных навук, дацэнт; *Шашок В. М.* – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт

Зборнік навуковых прац Акадэміі адукацыі. Вып. 22 / рэдкал. : 3-41 І. А. Старавойтава (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акадэмія адукацыі». – Мінск : Акадэмія адукацыі, 2025. – 376 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

И. А. Старовойтова. О разработке научно-методического обеспечения образования в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» (2021–2025 гг.)	9
С. М. Бітчанка. Вобраз гістарычнага мінулага Беларусі ў вучэбным дапаможніку Р. А. Паўскага «Краткая история западно-русского края от начала русского государства до наших дней»	18
И. В. Брезгунова. Некоторые аспекты цифровизации в системе дополнительного образования педагогических работников	35
В. И. Вязгина. О формировании военно-патриотических качеств учащихся в процессе реализации инновационного проекта	50
И. А. Голуб. Формирование нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов в контексте актуализации биографических сведений	64
М. Б. Горбунова. Организационно-педагогические условия совершенствования независимой оценки качества общего среднего образования	76
О. В. Данич. Выявление уровня сформированности лингвокультурной грамотности младших школьников	90
И. С. Зайцев. Проблема профессионального самоопределения лиц с особенностями психофизического развития (компаративный анализ)	106
Н. А. Залыгина. Подготовка педагога к работе по развитию функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений	124

С. В. Зеленко. Рекреативные учебные задания при обучении младших школьников английскому языку	133
К. Н. Кришталь. Историческая память как социокультурный и педагогический феномен	146
Н. Н. Лобанова. Этапы и направления работы в рамках кластерного взаимодействия учреждений образования для формирования инклюзивного образовательного пространства	160
А. И. Максимова. Педагогическое сопровождение детских и молодежных инициатив	171
Г. И. Николаенко, И. Н. Бровко. Особенности применения форм организации методической работы с позиции активности обучающихся	185
Г. И. Николаенко, И. В. Таяновская, О. В. Кузьмич. Проведение интегрированных занятий по формированию нравственной грамотности обучающихся: повышение квалификации педагогических работников на базе ресурсного центра воспитательной направленности	200
Т. М. Рэзнік. Самаадукацыя педагога як неабходная форма павышэння прафесійнага майстэрства (на прыкладзе дзейнасці беларускіх педагогічных таварыстваў у пачатку XX ст.)	215
А. А. Сасс. Теоретические подходы и принципы формирования навыков социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкально-театральной деятельности на факультативных занятиях	224
Е. В. Свередюк. Оптимизм как личностный ресурс сохранения психологического здоровья педагогов-психологов	240
О. В. Семашко. Маркетинговый подход в дополнительном образовании педагогических работников как условие совершенствования инфраструктуры сетевого взаимодействия	254

<i>І. М. Слесарова.</i> Працэс дыверсіфікацыі і культура зносін у прасторы інтэрнэт ва ўмовах павышэння кваліфікацыі педагогаў	268
<i>С. Н. Соколова.</i> Воспитание и духовная палитра человека в информационном обществе	279
<i>Т. М. Соценко, А. В. Елупахина.</i> Образовательная среда учреждения дошкольного образования: возможности и риски для психологического благополучия ребенка	287
<i>Н. С. Старжинская, В. Н. Шебеко.</i> Формирование инновационной культуры будущего педагогического работника дошкольного образования в практике здоровьесбережения ...	304
<i>И. В. Таяновская.</i> Личный дневник как инструмент гармонизации духовного развития обучающегося	317
<i>Д. Ф. Филатова.</i> Формирование психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с особенностями психофизического развития	328
<i>О. С. Хруль, О. П. Коляда, В. Г. Стуканов, Е. В. Рахманова.</i> Модель ресурсного сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития с учетом реализации принципа инклюзии в образовании	341
<i>С. М. Ширко.</i> Половые различия в личностных характеристиках индивидов, склонных к диспозиционной жадности	365

CONTENTS

<i>I. A. Starovoitova.</i> On the development and approval of the elements of scientific and methodical support for education within the framework of the sectoral scientific and technical programme «Functional literacy» (2021–2025).	9
<i>S. M. Bitchanka.</i> The image of the historical past of Belarus in the school textbook by Grigory Pavsky «A brief history of the western russian region from the beginning of the russian state to the present day».	18
<i>I. V. Brezgunova.</i> Some aspects of digitalization in the system of additional education for teachers	35
<i>V. I. Viazgina.</i> On the formation of military-patriotic qualities of students in the process of implementing an innovative project	50
<i>I. A. Golub.</i> Formation of moral value orientations of future teachers in the context of updating biographical information.	64
<i>M. B. Gorbunova.</i> Organizational and pedagogical conditions for improving the independent assessment of the quality of general secondary education	76
<i>O. V. Danich.</i> Identification of the level of formation of linguistic and cultural literacy of the younger schoolchildren	90
<i>I. S. Zaitsev.</i> The problem of professional self-determination of persons with special needs of psychophysical development (comparative analysis).	106
<i>N. A. Zalygina.</i> Teacher training for the development of functional literacy of students in the field of civil and moral relations	124

S. V. Zelenko. Recreative learning tasks in teaching english to primary school children: communicative aspect of functional literacy development recreational learning tasks for teaching english to younger students	133
K. N. Krishtal. Historical memory as a socio-cultural and pedagogical phenomenon	146
N. N. Lobanova. Stages and directions of work within the framework of cluster interaction of educational institutions for the formation of an inclusive educational space	160
A. I. Maksimova. Pedagogical support of children's and youth initiatives	171
G. I. Nikolayenko, I. N. Brovko. Features of applying forms in the organization of methodological work from the position of activity of participants.	185
G. I. Nikolayenko, I. V. Tayanovskaya, O. V. Kuzmich. Conducting integrated classes on the formation of moral literacy of learners: advanced training of teaching staff on the basis of an educational resource centre.	200
T. M. Reznik. Self-education of a teacher as a necessary form of professional development (on the example of the activities of belarusian pedagogical societies of the early XX century).	215
A. A. Sass. Theoretical approaches and principles of developing social interaction skills of students with intellectual disabilities through musical and theatrical activities in elective classes.	224
E. V. Sveredyuk. Optimism as a personal resource for preserving the psychological health of educational psychologists	240
O. V. Semashko. A marketing approach in additional education of teaching staff as a condition for improving the infrastructure of network interaction	254

<i>I. N. Slesareva.</i> The process of diversification and communication culture in the internet space in the context of teacher training . . .	268
<i>S. N. Sokolova.</i> Education and human spiritual palette of a person in the information society	279
<i>T. M. Sotsenko, A. V. Elupakhina.</i> Educational environment of a preschool education institution: opportunities and risks for the psychological well-being of a child	287
<i>N. S. Starzhinskaya, V. N. Shebeko.</i> Formation of an innovative culture of the future teacher of preschool education in the practice of health saving	304
<i>I. V. Tayanovskaya.</i> A personal diary as a tool for harmonizing the student's spiritual development	317
<i>D. F. Filatova.</i> Formation of the psychological culture of parents raising young children with special needs of psychophysical development	328
<i>O. S. Khrul, A. P. Kaliada, V. G. Stukanov, A. V. Rakhmanava.</i> A model of resource support for students with special needs of psychophysical development, taking into account the implementation of the principle of inclusion in education	341
<i>S. M. Shirko.</i> Gender differences in personal characteristics of individuals prone to dispositional greed	365

УДК 373.01

И. А. СТАРОВОЙТОВА,

ректор, кандидат педагогических наук, доцент

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

**О РАЗРАБОТКЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ
ОТРАСЛЕВОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ
«ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ»
(2021–2025 ГГ.)**

В статье представлены результаты комплексной разработки научно-методического обеспечения, направленного на формирование функциональной грамотности обучающихся, в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность». Обоснована важность и практическая значимость полученных результатов (методических рекомендаций по разработке учебных изданий, ориентированных на формирование функциональной грамотности обучающихся; учебно-методических комплексов для организации и проведения факультативных занятий по формированию функциональной грамотности обучающихся в проектной деятельности; проектов образовательных стандартов и учебных программ и др.) для системы образования.

Ключевые слова: отраслевая научно-техническая программа; научные исследования; методические рекомендации; учебно-методический комплекс; учебная программа; образовательный стандарт.

Совершенствование качества образования и его научно-методического обеспечения в соответствии с современными социокультурными условиями и с учетом международного опыта является комплексной проблемой, решение которой невозможно без соответствующих научных разработок, направленных в том числе на формирование функциональной грамотности [1].

Под функциональной грамотностью понимается готовность к применению в различных жизненных ситуациях полученных знаний и сформированных умений; «такой уровень знаний, умений и навыков, который обеспечивает нормальное функционирование личности в системе социальных отношений и который считается

минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [2, с. 342].

Для комплексного решения обозначенной выше задачи с 2021 по 2025 годы в Академии образования осуществляется выполнение отраслевой научно-технической программы (ОНТП) «Функциональная грамотность», цель которой – разработка научно-методического обеспечения для формирования функциональной грамотности обучающихся в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования, а также для подготовки и повышения квалификации педагогов в данной сфере.

В связи с этим отраслевая научно-техническая программа «Функциональная грамотность» включена в перечень научных проектов, наиболее эффективных и важных для развития экономики Республики Беларусь.

Задания ОНТП системно охватывают дошкольное, общее среднее, специальное, высшее образование (педагогические специальности) и дополнительное образование педагогических работников. Это позволяет комплексно решать задачи формирования функциональной грамотности обучающихся и подготовки к этой деятельности педагогических работников [3].

Среди результатов ОНТП, предназначенных для непосредственного использования в образовательной практике, представлены:

- методические рекомендации по разработке учебных изданий, ориентированных на формирование функциональной грамотности обучающихся;
- учебно-методические комплексы для организации и проведения факультативных занятий по формированию функциональной грамотности обучающихся в проектной деятельности;
- проекты образовательных стандартов дошкольного, начального, базового и среднего образования, образовательные стандарты высшего образования;
- учебная программа дошкольного образования, учебные программы по всем учебным предметам общего среднего обра-

зования, учебные программы по учебным дисциплинам высшего образования (педагогические специальности), учебные программы повышения квалификации педагогических работников.

Учитывая актуальность решения задачи формирования функциональной грамотности обучающихся посредством учебного материала, представленного в учебниках и учебных пособиях, подготовлены методические рекомендации по разработке таких изданий. В данных рекомендациях, предназначенных для авторов учебных пособий, раскрываются способы и методические средства формирования функциональной грамотности при изучении учебных предметов. Кроме того, рекомендации являются содержательной основой постоянно действующего республиканского семинара для авторских коллективов, членов экспертного сообщества. Этой теме посвящены 42 научно-методические статьи, опубликованные в ведущих научно-педагогических журналах Республики Беларусь («Веснік адукацыі», «Пралеска», «Народная асвета», «Пачатковая школа», «Пачатковае навучанне», «Замежныя мовы», «Біялогія і хімія», «Роднае слова», «Фізика», «Мастацтва і школа» и др.).

Формирование функциональной грамотности личности осуществляется на основе проектной деятельности как наиболее оптимальной для развития компетенций, связанных с решением реальных жизненных задач.

Для педагогических работников учреждений дошкольного образования подготовлено пособие серии «Основы функциональной грамотности» в трех частях, включающее методические рекомендации по организации проектной деятельности и образовательные проекты, направленные на формирование основ функциональной грамотности воспитанников.

Для учреждений общего среднего образования разработано 45 учебно-методических комплексов (далее – УМК) для проведения факультативных занятий по формированию функциональной грамотности учащихся. В состав УМК входят учебная программа, дидактические материалы для учащихся и методические рекомен-

дации для учителей. Особенность учебно-методических комплексов в том, что они разрабатывались на основе интеграции содержания различных учебных предметов.

Содержание каждого УМК направлено на формирование определенного вида функциональной грамотности: читательской, информационной, математической, финансовой, естественнонаучной, здоровьесберегающей, экологической, технологической, художественно-эстетической и др. Например, факультативные занятия «Информационная безопасность: миф или реальность?» нацелены на формирование информационной и читательской грамотности учащихся, «Шчаслівы беларусам звацца» – социокультурной, «Как это сделано. Технология вокруг нас» – технологической, «Экологическая безопасность и здоровье человека» – экологической и здоровьесберегающей, «Финансовая грамотность. Анализируем. Планируем. Управляем» – финансовой, «Правила жизни в мире вещей» – естественнонаучной и экологической.

Проектная деятельность, на которой основываются факультативные занятия, предоставляет учащимся широкие возможности для получения новых знаний интегративного характера, их реализации в специально организованных педагогических условиях, а также для самовыражения и самореализации.

В 2024 году УМК факультативных занятий утверждены в установленном порядке и размещены в свободном доступе на национальном образовательном портале. В инструктивно-методических письмах Министерства образования к началу 2024/2025 учебного года учреждениям общего среднего образования рекомендовано выделить для проведения в каждом классе факультативных занятий с использованием УМК по формированию функциональной грамотности учащихся по одному часу в неделю.

Как показала практика, востребованность учебно-методических комплексов достаточно высокая. Так, на национальном образовательном портале за период с августа по октябрь 2024 года размещенные материалы просматривались 36 тысяч раз, скачивались – 69 тысяч раз.

Согласно данным областных управлений образования, представленным в Министерство образования Республики Беларусь, в учреждениях общего среднего образования страны на основе разработанных УМК организовано 5422 факультативных занятий, в которых задействованы 56 385 учащихся.

Невысокая востребованность отдельных УМК предположительно связана с тем, что отдельные педагоги, ориентированные преимущественно на предметную подготовку учащихся, недооценивают актуальность межпредметных факультативных занятий и их значимость в формировании функциональной грамотности.

Вместе с тем анализ статистики национального образовательного портала показывает, что даже УМК, оставшиеся в 2024/2025 учебном году без внимания педагогических работников, вызвали интерес у посетителей портала. Эти данные свидетельствуют о потенциальной востребованности дидактических и методических материалов в образовательном процессе: компоненты УМК могут использоваться как на уроках, стимулирующих занятиях, так и во внеучебной работе, в том числе в шестой школьный день, а также при подготовке студентов педагогических специальностей к формированию функциональной грамотности обучающихся.

В курсовой и межкурсовой периоды Академия образования проводит образовательные мероприятия, на которых разработчики рассказывают педагогической общественности о содержании УМК и их роли в формировании функциональной грамотности обучающихся, дают рекомендации по организации проектной деятельности.

Чтобы расширить перечень востребованных УМК, Академия образования планирует продолжить широкую разъяснительно-информационную работу. Такая работа будет проводиться также во взаимодействии с региональными институтами развития образования в процессе повышения квалификации педагогических работников как в курсовой, так и в межкурсовой периоды. Безусловно, считаем важным осуществление регулярного контроля за организацией в учреждениях образования факультативных занятий, направленных

на формирование функциональной грамотности, со стороны областных управлений образования.

Основополагающими для системы образования научными результатами ОНТП являются проекты образовательных стандартов дошкольного, начального, базового и среднего образования.

Методологическая основа образовательных стандартов – аксиологический, системно-деятельностный, культурологический, личностно ориентированный, компетентностный, инклюзивный подходы.

Разработанные проекты образовательных стандартов учитывают новые требования к содержанию образования и образовательным результатам в соответствии с современными научными представлениями и потребностями личности, общества, государства. Ключевыми ориентирами здесь стали функциональная грамотность и универсальные компетенции (компетенции мышления, устойчивого личностного развития, эмоциональной регуляции, коммуникации, кооперации, гражданственности). В апробации всех проектов образовательных стандартов, которая проводилась в течение 2024 года, приняли участие свыше 500 экспертов из всех областей Республики Беларусь. В их число вошли наиболее квалифицированные педагогические работники учреждений дошкольного и общего среднего образования, специалисты институтов развития образования, преподаватели учреждений высшего образования.

По результатам апробации проекты образовательных стандартов были откорректированы. Следующий этап – их утверждение в установленном порядке.

Наряду с образовательными стандартами дошкольного и общего среднего образования разработаны также нормативные правовые акты, определяющие содержание образовательной программы высшего образования, ориентированные на подготовку будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся. Эту работу выполнил коллектив Белорусского государственного педагогического университета

имени Максима Танка (БГПУ). Утверждены и используются в образовательном процессе 9 стандартов для первой ступени высшего образования (постановление Министерства образования № 225 от 02.08.2023), 1 образовательный стандарт по специальности специального высшего образования (постановление Министерства образования № 249 от 10.08.2023) и 3 образовательных стандарта по специальностям углубленного высшего образования (постановления Министерства образования № 160 от 18.05.2023 и № 163 от 31.05.2023). Таким образом, задача комплексной разработки образовательных стандартов дошкольного и общего среднего образования решается во взаимосвязи с процессом подготовки к их реализации педагогических работников.

Одновременно на основе проектов образовательных стандартов дошкольного, начального, базового и среднего образования в 2024 году были разработаны соответствующие учебные программы.

Предварительно проводился сопоставительный анализ содержания учебных программ Республики Беларусь и других стран в контексте реализации функциональной грамотности.

В обновленных учебных программах детализированы виды учебных действий, обеспечивающих формирование функциональной грамотности, конкретизированы требования к образовательным результатам, отражающие как предметные, так и универсальные компетенции. Также предложена новая форма предоставления информации, благодаря которой учитель сможет легко синхронизировать содержание образования, учебные действия учащихся и требования к их результатам при освоении предложенного материала.

Апробация проектов учебных программ запланирована на 2025 год. В настоящее время разрабатывается механизм поэтапного внедрения новых учебных программ, который будет скоординирован с плановым выпуском учебных пособий.

Одновременно с разработкой учебных программ для учреждений дошкольного и общего среднего образования в БГПУ разработаны и внедрены в образовательный процесс учебные программы нового

поколения, ориентированные на подготовку будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся (26 учебных программ). В Академии образования создано 11 учебных программ повышения квалификации педагогических работников в данной сфере, и все они поэтапно внедряются в образовательный процесс.

Таким образом, все компоненты научно-методического обеспечения образования в полном объеме и в установленные сроки разрабатываются в рамках ОНТП «Функциональная грамотность», своевременно проходят экспертную оценку и апробацию, поэтапно внедряются в образовательный процесс, что обеспечивает научную и нормативно-правовую основу процесса формирования функциональной грамотности обучающихся на всех уровнях образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Русецкий, В. Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // *Веснік адукацыі*. – 2020. – № 9. – С. 15–22. – Продолжение. Начало: № 10, 11, 2020.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
3. Русецкий, В. Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // *Веснік адукацыі*. – 2020. – № 11. – С. 5–13. – Продолжение. Начало: № 9, 10, 2020.

Материал поступил в редколлегия 27.09.2024.

I. A. STAROVOITOVA,
Rector, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Education», Minsk, Belarus

ON THE DEVELOPMENT AND APPROVAL OF THE
ELEMENTS OF SCIENTIFIC AND METHODOICAL SUPPORT
FOR EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE
SECTORAL SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROGRAMME
«FUNCTIONAL LITERACY» (2021–2025)

Summary

The article presents outcomes of the phased and comprehensive work related to the development of scientific and methodical support for the formation of Functional Literacy of students within the Sectoral Scientific and Technical Programme «Functional Literacy». The importance and practical relevance of the obtained results for the educational system is substantiated (methodical recommendations regarding to the development of educational publications targeted at the formation of Functional Literacy of students; educational and methodical complexes for organizing and conducting elective classes on the formation of Functional Literacy of students in project activities; projects of educational standards and curricula, etc.).

Keywords: sectorial scientific and technical programme, scientific research, methodical recommendations, educational and methodical complex, curriculum, educational standard.

УДК 37 + 93 (476)

С. М. БІТЧАНКА,

**намеснік дэкана факультэта павышэння кваліфікацыі
і перападрыхтоўкі кадраў, кандыдат педагагічных навук**

Установа адукацыі «Рэспубліканскі інстытут прафесійнай адукацыі»,
г. Мінск, Беларусь

**ВОБРАЗ ГІСТАРЫЧНАГА МІНУЛАГА БЕЛАРУСІ
Ў ВУЧЭБНЫМ ДАПАМОЖНІКУ Р. А. ПАЎСКАГА
«КРАТКАЯ ІСТОРІЯ ЗАПАДНО-РУССКАГО КРАЯ ОТЪ
НАЧАЛА РУССКАГО ГОСУДАРСТВА ДО НАШИХЪ ДНЕЙ»**

Артыкул прысвечаны выяўленню вобраза гістарычнага мінулага Беларусі ў школьным вучэбным дапаможніку Рыгора Паўскага «Краткая история Западно-Русского края отъ начала Русского государства до нашихъ дней», прызначанага для выкарыстання ў адукацыйным працэсе навучальных устаноў беларускіх губерняў Расійскай імперыі ў пачатку XX стагоддзя. Аналізуецца выхаваўчы патэнцыял вучэбнага дапаможніка і магчымасці ідэалагічнага ўплыву яго зместа на напаўненне на развіццё асобы вучняў у светапоглядна-патрыятычных адносінах.

Ключавыя словы: вобраз гістарычнага мінулага Беларусі; гістарычная адукацыя; выхаванне нацыянальнай самасвядомасці; патрыятызм; вучэбны дапаможнік; пачатковыя і сярэднія навучальныя ўстановы; беларускія губерні; Расійская імперыя.

На сучасным этапе развіцця беларускага грамадства прыярытэтам дзяржаўнай гістарычнай палітыкі з’яўляецца фарміраванне патрыятызму і нацыянальнай самасвядомасці беларусаў на аснове дзяржаўнай ідэалогіі. У сувязі з гэтым адным з найважнейшых выхаваўчых фактараў, безумоўна, выступае гістарычная адукацыя. Яна абавязкова павінна быць накіравана на стварэнне такога вобраза гістарычнага мінулага Беларусі, які спрыяе кансалідацыі грамадства на аснове нацыянальнай канцэпцыі гістарычнага мінулага краіны, беларускай мадэлі памяці, і абавязана садзейнічаць фарміраванню пачуцця беларускай калектыўнай нацыянальнай тоеснасці і салідарнасці [1, с. 3; 2, с. 2; 3, с. 1].

Рэалізацыя вучэбна-выхаваўчага патэнцыялу гістарычнай адукацыі будзе найбольш эфектыўнай, калі выбудоўваць адукацыйны

працэс выкладання айчынай гісторыі на правільным дзяржаўна-ідэалагічным разуменні вобраза гістарычнага мінулага роднай краіны і свайго народа. Таму для комплекснага разумення прадмета даследавання важна даць навуковае азначэнне тэрміну «Вобраз гістарычнага мінулага Беларусі», які ўжываецца ў артыкуле. Што ж ўключае ў сябе гэта паняцце?

Вобраз гістарычнага мінулага Беларусі вызначаецца аўтарам артыкула як пададзеная ў гістарычнай рэтраспектыве рэальнасць, якая ўключае верыфікаваныя ў пэўнай дзяржаўна-ідэалагічнай інтэрпрэтацыі сістэмы навуковых уяўленняў аўтараў школьных вучэбных праграм і вучэбнай літаратуры па айчынай гісторыі аб гістарычным мінулым нашай краіны і народа з прызнаннем або адмаўленнем дзяржаваўтваральнай і гістарычнай суб'ектнасці беларусаў у дачыненні да кожнага перыяду развіцця дзяржаўнасці на беларускіх землях: Старажытная Русь (862–1248), Вялікае Княства Літоўскае (перыяд да Крэўскай уніі: 1248–1385; перыяд да Люблінскай уніі: 1385–1569), Рэч Паспалітая (1569–1795), Расійская імперыя (1795–1917).

Аналіз зместавага напаўнення школьных вучэбных дапаможнікаў накіраваны на выяўленне ў кожным з перыядаў развіцця дзяржаўнасці на беларускіх землях этнічнай прыналежнасці дзяржаўнага ўтварэння (уласная (для беларускага народа) або чужая дзяржава); вызначэнне форм стварэння дзяржаў, у склад якіх увайшлі беларускія землі (заваяванне, падпарадкаванне, анексія, акупацыя, інкарпарацыя, адарванне, аддзяленне, злучэнне, далучэнне, гвалтоўны саюз, дабрачынны раўнапраўны саюз, дынастычны саюз, асіміляцыйнае пераўтварэнне, аб'яднанне, уз'яднанне, вызваленне, зліццё).

Выхаваўчая каштоўнасць гістарычнага навучання ўсведамлялася педагагічнай навукай і ў папярэднія гістарычныя эпохі. На думку міністра народнай асветы Расійскай імперыі С. С. Уварава (1813), выкладчык павінен выконваць найважнейшы выхаваўчы абавязак – распаўсюджаць паміж суграмадзянамі «прамень» навукі і асветы, абуджаць і захоўваць народны дух і характар: «Сіе правило должно особенно быть чтимо преподающим Историю.

Онъ въ семъ отношеніи дѣлается прямо орудіемъ Правительства и исполнителемъ его высокихъ намѣреній» [4, с. 24]. Гісторыя, якая выкладаецца на такой аснове, «образуѣтъ гражданъ, умѣющихъ чтить обязанности и права свои, судей, знающихъ цѣну правосудія, воиновъ, умирающихъ за Отечество, опытныхъ вельможъ, добрыхъ и твердыхъ Царей» [4, с. 25].

У педагогічнай навуцы былі сфармуляваны дзве асноўныя задачы выкладання гісторыі ва ўстановах сярэдняй адукацыі: агульнапедагогічная і палітычная. Першая накіравана на «умственное, этическое, нравственное развитие учащихся», другая – на развіццё патрыятызму, гістарычнага сэнсу, дзяржаўнай і нацыянальнай самасвядомасці: «Отъ истории отечественной требуется еще, чтобы она развивала патриотизмъ или любовь къ Отечеству» [5, с. 25]. Любоў да Айчыны ўласціва чалавеку ад нараджэння, аднак яна, як і пачуццё, можа прыняць вузкі напрамак. Таму гісторыя павінна асэнсаваць пачуццё патрыятызму, развіць яго і паглыбіць, каб зрабіць сваю Айчыну «больш блізкай і любай розуму ды сэрцу вучняў» [5, с. 25].

Выхаваўчы патэнцыял вучэбных дапаможнікаў па айчыннай гісторыі выразна ўсведамляўся аўтарамі – распрацоўшчыкамі вучэбных праграм і вучэбных дапаможнікаў. Згодна з прадпісаннем Вучонага камітэта Міністэрства народнай асветы Расійскай імперыі, пры складанні вучэбных праграм неабходна было абавязкова ўлічваць магчымасці ідэалагічнага ўплыву зместавага напаўнення вучэбных дапаможнікаў на развіццё асобы вучняў у светапоглядным плане з мэтай фарміравання агульнарускай самасвядомасці вучня як грамадзяніна адзінай і непадзельнай Расіі.

Цыркуляр Міністэрства народнай асветы (1913) аб увядзенні новых праграм па гісторыі змяшчаў вучэбна-выхаваўчы загал настаўніку: «Спецыяльна въ отношении къ русской истории учителя должны помнить, что школа учитъ и воспитываетъ будущихъ русскихъ гражданъ, которые въ изученіи прошлыхъ судебъ Россіи, созданной вѣковою совмѣстной работой ея Верховныхъ Вождей, церкви и народа, – въ путяхъ, далеко не совпадающихъ съ путями развитія западныхъ государствъ, – должны почерпнуть необходимыя

знання і моральную сілу для добросовёснага і вёрнага служэння, вь свое время, своему Великому Отечеству» [6, с. 102].

У праграме па гісторыі, прызначанай для рэальных вучылішч (1908), рэкамендавалася ў залежнасці ад мясцовых умоў выкладання вывучаць «события местной истории», у тым ліку заходнерускай [7, с. 36]. Паводле тлумачальнай запіскі да праграмы, выкладанне айчыннай гісторыі «имѣетъ своею воспитательною цѣлью направить внимание и мысль дѣтей ко всему прекрасному и идеальному вь прошлой жизни родного народа, посвятить вь нихъ первыя сѣмена любви къ роднымъ, преданности Престолу и Отечеству. Воодушевленное патриотическимъ чувствомъ, любовью къ дѣтямъ и педагогическому дѣлу, умѣлое преподавание родной истории легко приведетъ къ желаемому результату и научить дѣтей любить свое великое государство и чтить его многотрудное прошлое» [7, с. 37].

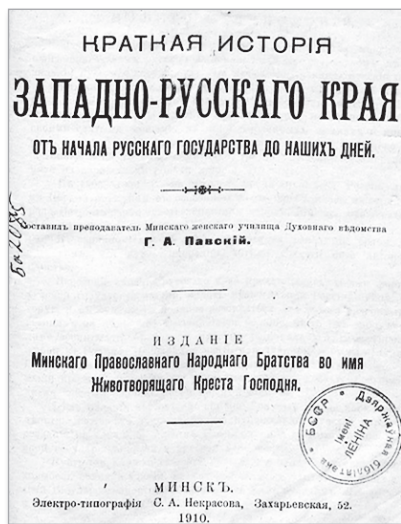
Напрыканцы першага дзесяцігоддзя XX ст. актуальнасць набыло пытанне фарміравання нацыянальнай самасвядомасці. У гэты час усе народнасці (нават самыя дробныя) пачалі праўляць імкненне да нацыянальнага самавызначэння, і сярод прадстаўнікоў заходнерускага грамадства распаўсюдзілася наступная думка: «необходимо поэтому самоопредѣлиться и намъ, белоруссамъ» [8, с. 2]. Аднак пра самавызначэнне, як адзначае А. П. Сапуноў, гаворка ішла не з мэтай сепаратызму (бо беларуская народнасць – адна з асноўных народнасцей рускага племя, і нават думка аб беларускім сепаратызме лічылася недарэчнай). Меркавалася, што ўмацаванне нацыянальнай самасвядомасці сярод беларускага народа «несомнѣнно поведетъ къ тѣснѣйшему единенію его съ остальною Русью» [8, с. 2].

Вучоны камітэт Міністэрства народнай асветы Расійскай імперыі ў XIX – пачатку XX ст. не вылучаў гісторыю Беларусі як самастойны вучэбны прадмет: пад азначэннем «гісторыя Заходняй Русі» яна была часткай зместавага напаўнення вучэбных дапаможнікаў «Руская гісторыя» у адпаведнасці з пэўнай дзяржаўна-ідэалагічнай інтэрпрэтацыяй (заходнерусізму) у агульным курсе гісторыі Расіі. Ідэі заходнерусізму леглі ў аснову зместавага напаўнення вучэбнай літаратуры шэрагу аўтараў. Пераважна гэта былі прадстаўнікі мясцовай адукацыйнай супольнасці духоўнага ведамства.

Педагогічная супольнасць беларускіх губерняў прапаноўвала ўнесці змены ў праграма-метадычныя дакументы і ўдзяліць больш увагі выкладанню «мясцовай гісторыі». Аднак папярэцельскі савет Віленскай вучэбнай акругі ў рэзалюцыі ад 28 верасня 1907 г. распарадзіўся кіравацца праграмамі Міністэрства народнай асветы і ажыццяўляць выкладанне гісторыі Заходняга края ў межах агульнага курса айчыннай (рускай) гісторыі [9, с. 19]. У тлумачальных запісках да праграм гімназій і прагімназій (1906, 1912) былі сфармуляваны выхаваўчыя прыярытэты курсу гісторыі: трон і Айчына выступалі амаль як сінонімы, а гісторыя ўяўляла сабой храналагічную стужку гераічных падзей [10, с. 34; 11, с. 120].

Да вучэбных кніг выразнай дзяржаўна-ідэалагічнай накіраванасці можна аднесці вучэбны дапаможнік «Краткая история Западно-Русскаго края отъ начала Русскаго государства до нашихъ дней», выдадзены ў 1910 г. у выдавецтве «Минскаго Православнаго Народнаго Братства во имя Животворящаго Креста Господня». Выкладчык Мінскага жаночага вучылішча духоўнага ведамства Р. А. Паўскі склаў яго па просьбе савета Мінскага праваслаўнага брацтва пасля таго, як падчас з'ездаў прадстаўнікоў заходнерускіх праваслаўных брацтваў (праходзілі ў той час у Мінску і Вільні) была адзначана крайняя неабходнасць выдання падручніка па гісторыі Заходне-Рускага края ў кароткім і зразумелым для народа перакладзе. Вучэбны дапаможнік уяўляў сабой канспект поўнай айчыннай гісторыі і прапаноўваўся як кіраўніцтва да выкладання гісторыі Заходне-Рускага края ў навучальных установах на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі, а таксама для распаўсюджвання ў народзе [12, с. 2].

Мэта выдання гэтай вучэбнай кнігі – аказаць пасільнае садзейнічанне тым, хто павінен будзіць нацыянальнае пачуццё народа дзеля стварэння на заходняй ускраіне Расіі моцнай апоры рускай дзяржаўнасці і народнасці: «Пусть эта книжка скажетъ всемъ, что западно-русскій край ѣсть колыбель великой Россіи, въ которой занялась заря Православія и русской государственности, что край этотъ былъ русскимъ, ѣсть русскимъ и русскимъ останется на вѣки» [12, с. 4].



Вкладка вучэбнага дапаможніка Р. А. Паўскага

Аўтар дапаможніка пісаў, што любоў да праваслаўнай царквы і Радзімы была магутным рухавіком рускай нацыянальнасці ў творчай справе стварэння Рускай дзяржавы: «Эта любовь одушевляла русский народъ на протяжении тысячелѣтной истории Русскаго государства и выдвинула изъ его сферы цѣлый рядъ героевъ — борцовъ за Вѣру, Царя и Отечество». У 1905–1906 гг., у цяжкае ліхалецце для Расіі, любоў да царквы і Радзімы з асаблівай сілай абудзілася ў сэрцы народа: «Патріотическія чувства сплотили народъ. Корчась отъ страха, революція спряталась въ нору». Насельніцтва Заходняга края ўяўляла сабой фарпост рускай дзяржаўнасці, апору праваслаўнай Расіі, сцяну, аб якую і ў будучыні павінны разбівацца ўсе намаганні ворагаў, што пасягаюць на цэласнасць Расіі. Таму менавіта ў Заходняй Русі «необходимо воспитывать въ народѣ чувства національнаго самосознанія и любви къ Родинѣ. Необходимо знать народу историю этого края, знать о процвѣтаніи здѣсь издревле св. Православія, знать о томъ, какъ наши предки защищали его великими трудами, кровью и потомъ поливая каждый клочекъ своей дорогой Родины» [12, с. 5].

Вучэбны дапаможнік Р. А. Паўскага «Краткая история Западно-Русского края отъ начала Русского государства до наших дней» быў уведзены ў адукацыйны працэс [12]. Ён складаецца з шасці глаў, змешчаных у храналагічнай паслядоўнасці:

Прадмова	
1	Глава I. Западно-Русский край во время расселения восточных славянъ. Первые Русские княжества въ Западномъ краѣ Россіи (Полоцкое, Минское, Туровское, Галицкое, Киевское). Древняя Литва и ея бытъ. Князья Литовские – Миндовгъ, Гедиминъ и Ольгердъ
2	Глава II. Соединение Польши съ Литвою и Западно-русскими областями. Первоначальная история Польши. Католичество. Крещение Литвы. Великий князь Литовский – Витотовъ
3	Глава III. Значение соединения Литвы и Западно-русскихъ областей съ Польшею. Православие и русская народность въ Литвѣ при Ягеллонахъ. Православныя фамиліи – заступники православіи и церковныя братства
4	Глава IV. Вторичное соединение Литвы и западно-русскихъ областей съ Польшею. Люблинская и Брестская унія 1569 і 1596. Князь К. К. Острожский
5	Глава V. Положение православия въ Литвѣ и западно-русскихъ областяхъ въ XVII и XVIII вѣках
6	Глава VI. Польские раздѣлы и падение Польши. Западно-Русский край и Польша подъ властію Россіи. Польша при Павлѣ I, Александрѣ I, Николаѣ I и Александрѣ II
Заключэнне (пасляслоўе)	

Галоўны тэкставы кампанент. Тэкставыя структурныя кампаненты вучэбнага дапаможніка складаюцца з асноўнага, дадатковых і тлумачальных тэкстаў. У асноўны тэкст уваходзяць апісанні,

апавяданні і разважанні. Вучэбны дапаможнік мае ўступ і заключэнне. Вучэбны кампанент уяўляе сабой аптымальна пададзеную інфармацыю, якая тычыцца асноўных тэм айчыннай гісторыі. Тэкст напісаны даступным для вучняў стылем, добра тлумачыць вучэбны матэрыял, не змяшчае ўрыўкаў хрэстаматыйных гістарычных дакументаў, азначэнні паняццяў і тэрміны, але мае ўнутрытэкставыя цытаты. Спосаб аўтарскай падачы зместу – дэдукцыя: тэорыя – паняцці – факты.

Пазатэкставы кампанент. Апарат арганізацыі засваення (метадычны апарат) складаецца з памяткі (інструкцыйных матэрыялаў), шрыфтовых вылучэнняў і подпісаў да выяў. Пры гэтым адсутнічаюць пытанні, заданні, табліцы, планы-схемы, апорныя схемы, гістарычныя карты. Ілюстрацыйны апарат пададзены толькі выявамі трох асоб – епіскапа Кірылы Тураўскага, князя Канстанціна Астрожскага і мітрапаліта Дзімітрыя Растоўскага. Апарат арыенціроўкі складаецца са зместу, прадмовы, падтэкставых заўваг, сістэмы рубрыкацыі і заключэння. Адсутнічаюць прадметныя і імяныя паказальнікі, спісы скарачэнняў і ўмоўных абазначэнняў, даведачныя і бібліяграфічныя матэрыялы (спасылкі на крыніцы), дадаткі, храналогія асноўных дат і слоўнікі. Вучэбны дапаможнік адпавядае прынцыпам навуковасці, выхаваўчай накіраванасці і даступнасці.

Аналіз зместавага напаўнення вучэбнага дапаможніка дазваляе гаварыць пра адлюстраванне гісторыі Беларусі ў пэўным інтэрпрэтацыйным выглядзе на аснове дзяржаўна-ідэалагічнага падыходу заходнерусізму, які ў той час канцэптуальна аформіўся і панаваў у Расійскай імперыі.

Паводле зместу вучэбнага дапаможніка, у сярэдзіне IX стагоддзя, яшчэ да заснавання Рускай дзяржавы, тэрыторыю заходніх губерняў засялялі славянскія плямёны – крывічы, «сфверяне», радзімічы, дрыгавічы і драўляне. Ад іх і паходзяць цяперашнія беларусы. Насельніцтва Заходняга края атрымала сваю назву «бѣлоруссы» ад замежнікаў, таму што «носило бѣлыя свитки», але сябе яно заўсёды называла чыста рускім і старажытным рускім насельніцтвам [12, с. 5].

У Паўночна-Заходняй Русі рана стала вядома Полацкае княства, на чале якога стаяў нарманскі князь Рагвалод («Рогвольд»). Кіеўскі князь Уладзімір авалодаў Полацкім княствам і пазбавіў яго незалежнасці. Калі Уладзімір прыняў хрысціянства, то Полацкае княства ён аддаў свайму сыну ад Рагнеды – Ізяславу. Далей гэтымі землямі кіравалі магутныя полацкія князі Брачыслаў і Усяслаў. Пасля іх смерці Полацкае княства было падзелена на ўдзелы. Усе яны, аслабленыя ўнутранымі міжусобіцамі, у сярэдзіне XIII стагоддзя перайшлі «подъ власть Литвы» [12, с. 6]. Па сведчанні старажытных пісьменнікаў, літоўцы і славяне жылі паміж сабой як браты. Літоўцы падпарадкаваліся рускаму ўплыву і асвоілі рускую мову, прынялі праваслаўную веру.

У сярэдзіне XIII стагоддзя кунігас Міндоўг аб'яднаў пад сваёй уладай усе літоўскія землі і далучыў да іх Чорную Русь, а сталіцай зрабіў горад Наваградак. Рускія вобласці ахвотна падпарадкоўваліся літоўскім князям, «видя въ нихъ потомковъ князей полоцкихъ, а литовскіе князья покровительственно относились къ русскому населенію, сознавая его важное значеніе для государственнаго объединенія Литвы». Аўтар згадвае наступных князёў да Крэўскай уніі: «Миндовг, Войшелгъ, Гедиминъ, Ольгердъ, Кейстутъ, Ягайло». Сярод іх асабліва вылучаўся Гедымін, якому добраахвотна падпарадкаваліся многія рускія вобласці. Таму ён і прыняў тытул «великаго литовско-русскаго князя». Вялікі князь Альгерд «уже былъ настоящій русинъ, не похожій на литовца. При Ольгерде въ составъ великаго литовскаго княжества входило 11 теперешнихъ русскихъ губерній, такъ что литовское населеніе составляло одну десятую часть ею» [12, с. 10].

Пасля смерці Альгерда вялікім князем стаў Ягайла, але яго становішча на троне нельга было назваць трывалым. Родныя браты ненавідзелі Альгерда за тое, што ён заняў пасад не па праве. Літоўцы ўспрымалі яго толькі як забойцу Кейстута, а рускія – як памочніка Мамаё. Выратавала Ягайлу толькі польскае пасольства, якое прапанавала яму карону Польшчы на ўмове «соединенія съ ней Литвы и принадлежащихъ ей русскихъ областей» [12, с. 12]. У 1386 г. Ягайла прыняў хрышчэнне па каталіцкім абрадзе і,

пабраўшыся шлюбам з Ядзвігай, быў каранаваны польскай каралеўскай каронай пад імем Уладзіслаў II.

Крэўскую унію аўтар падручніка згадвае як «первое соединеніе Литвы и западно-русскихъ областей съ Польшею (Волковысская унія)». Ваўкавыскі сейм 1386 г. прапанаваў наступныя ўмовы аб'яднання: а) Ягайла прымае каталіцтва і прымушае прыняць яго літоўцаў-язычнікаў; б) Ягайла перавозіць з Літвы ўсе скарбы свайго бацькі і дзеда; в) Польшча і Літоўска-Руская дзяржава маюць агульнага кіраўніка, але ўнутраны лад у кожнай дзяржаве застаецца такім, як быў раней [12, с. 16].

Браты Ягайлы – Свідрыгайла і Андрэй – успрынялі злучэнне Літвы з Польшчай з вялікім незадавальненнем і паднялі мяцеж. Асабліва быў незадаволены Вітаўт. Каб знайсці саюзнікаў, ён заключыў саюз з рыцарамі і выдаў сваю дачку Сафію за маскоўскага князя Васіля I. У выніку жорсткай барацьбы Ягайла саступіў Вітаўту Вялікае Княства Літоўскае. Калі Вітаўт зрабіўся Вялікім князем, колькасць рускіх абласцей ВКЛ павялічылася [12, с. 17]. 80-гадовы Вітаўт задумаў каранавацца каралеўскім вянцом, але палякі, баючыся «отдѣленія Литвы отъ Польши», не дапусцілі гэтага, чым вельмі засмуцілі яго [12, с. 18].

Вітаўт памёр у 1430 годзе. У 1434-м пайшоў з жыцця і Ягайла. Аўтар вучэбнага дапаможніка характарызуе апошняга з негатыўнага боку і лічыць, што ён здраднік, «измѣнившій православію и принесшій въ жертву Польшѣ родную Литву и русскія области» [12, с. 19]. Пасля смерці Вітаўта Літва і Польшча кіраваліся то самастойнымі кіраўнікамі, то аб'ядноўваліся пад уладай адной асобы [12].

Паводле аўтара, злучэнне Літвы і заходнерускіх абласцей з Польшчай «было роковымъ событіемъ, повліявшимъ самымъ пагубнымъ образомъ на положеніе православія и русской народности въ Западномъ краѣ, ввергнувшимъ ихъ въ многовѣковое религіозное и народное рабство» [12, с. 19]. Калі Літва і Заходняя Русь жылі мірна паміж сабой – «какъ равный съ равнымъ и родной съ роднымъ», то Польшча, наадварот, імкнулася паставіць іх «въ рабское и подчиненное отношеніе къ себѣ». Літва ахвотна ўспрымала рускую асвету і праваслаўе, а Польшча пачала паступова знішчаць праваслаўе і рускую народнасць [12, с. 19].

Наступнае аб'яднанне дзвюх дзяржаў адбылося ў сярэдзіне XVI ст. у выніку заключэння Люблінскай уніі (1569). Гэты саюз аўтар называе «вторичное соединеніе Литвы и западно-русских областей съ Польшею». Жыгімонт II Аўгуст не меў дзяцей, таму «въ лицѣ его должна была прекратиться династія Ягеллоновъ». Разам з гэтым парывалася і палітычная сувязь паміж Літвой і Польшчай. Палякі не жадалі раз'яднання і пастаянна выказвалі Жыгімонту II Аўгусту думку аб злучэнні Літвы з Польшчай. Кароль жа гэтага не хацеў; канцлер Мікалай Радзівіл Чорны падтрымліваў яго. Аднак калі канцлер памёр, палякі здолелі аказаць уплыў на караля, і той загадаў сабраць агульны сойм у Любліне. Падчас сойму літоўскія баяры выказаліся супраць злучэння Літвы з Польшчай, але пад уплывам гвалтоўных мер унія ўсё ж такі адбылася і была абвешчана 29 чэрвеня 1569 г.

Люблінская унія стала палітычна-дзяржаўным саюзам, у выніку чаго Літва і Польшча злучыліся больш цесна, чым падчас Ваўкавыскай уніі: «Литва и юго-западные русские области окончательно сливались съ Польшею». Паводле аўтара, Люблінская унія нанесла вялікую шкоду заходнерускім абласцям і Літве, «ввергнувъ» іх у польскае рабства. Яна прынесла карысць і выгаду толькі вышэйшаму класу – літоўскаму і рускаму баярству, якія здрадзілі праваслаўю і рускай народнасці [12, с. 25–26]. Нягледзячы на тое, што юрыдычна злучэнне дзвюх краін адбылося, іх раздзяляла глыбокая мяжа – праваслаўе, якое было «неотдѣлимо отъ русской народности»: кожны рускі лічыў сябе праваслаўным, і кожны праваслаўны лічыў сябе рускім. Палякі зразумелі важнасць праваслаўя для рускіх і літоўцаў і вырашылі знішчыць яго, навязаўшы каталіцтва [12, с. 26].

Працягам яднання стала Берасцейская рэлігійная унія, або «соединеніе Польши съ Литвою и западно-русскими областями въ религиозномъ отношеніи» [12, с. 28]. Унію абвясцілі 5 кастрычніка 1596 года. Паводле аўтара падручніка, яна была такой жа гвалтоўнай, як і палітычная унія: праваслаўныя і ўніяты вялі пасяджэнне асобна, і унію абвясцілі толькі таму, што кароль падпісаў акт злучэння цэркваў. Пасля смерці Жыгімонта II Аўгуста польскі трон стаў выбарным.

Ліквідацыю Рэчы Паспалітай аўтар вызначае як «Польскіе раздѣлы и паденіе Польши». На яго думку, віноўніцай падзення Польшчы была польская шляхта, якая за грошы прадавала інтарэсы сваёй дзяржавы і не заўважала, што набліжае апошнюю гадзіну сваёй Айчыны: «Произволь и своеволие шляхты и происходящая отсюда анархія (безвластіе) сдѣлала существованіе Польши невозможнымъ. Она изъ могущественнаго когда-то государства сдѣлалась трупомъ, который нужно было убрать съ дороги». З суседніх дзяржаў толькі адна Расія ахоўвала і засцерагала Польшчу, хоць «по одному повелѣнію Русской Императрицы она цѣликомъ могла бытъ присоединена къ Россіи» [12, с. 39]. Прускі кароль Фрыдрых II Вялікі прапанаваў рускай імператрыцы падзяліць Польшчу. Расійская імперыя па ўсіх трох раздзелах Рэчы Паспалітай набыла 8000 квадратных міль з насельніцтвам 7 мільёнаў чалавек. Гэтыя вобласці былі «искони русскими областями и, слѣдовательно, Россія возвратила себѣ то, что давно ей должно было принадлежать и что Польша въ свое время отторгнула отъ Россіи насильственнымъ путемъ» [12, с. 47].

Далейшую гісторыю палітычнага жыцця былой Рэчы Паспалітай аўтар пазначае як «Польша и Западно-Русскій край подъ властью Россіи». Слаўныя старонкі тысячагадовай гісторыі Заходне-Рускага края сведчаць пра росквіт у ім праваслаўнай веры, старажытнасць рускіх звычаяў, «о мудрости устроителей здѣсь началъ русской государственности», самаахвярную адвагу, з якой нашы продкі адстойвалі сваю Радзіму ад замаху на «русское достояніе». Сведчаць, што заходнерускі народ застаўся вялікім і «въ тяжкомъ постигшемъ его испытаніи инородческаго владычества, какъ онъ страдалецъ геройски выдержалъ яростный натискъ католицизма и польщизны и цѣною крови русскихъ мучениковъ засвидѣтельствоvalъ свою преданность Православію и дорогой своей Родинѣ». Гісторыя Заходне-Рускага края і ўцалелыя шматлікія помнікі сівай рускай даўніны даюць нашчадкам слаўных продкаў поўнае права гучна звярнуцца да ворагаў цэласці Расіі і сказаць: «Руки прочь! Мы не уступимъ Родины, политой кровью нашихъ прадѣдовъ,

Родины, усьянной костями русскими, Родины, надь которою взойдет еще солнце красное, Родины, которую ждет впереди великое славное русское будущее» [12, с. 47].

Зыходзячы з праведзенага аналізу, гісторыя Беларусі ў вучэбным дапаможніку Рыгора Паўскага «Краткая история Западно-Русского края отъ начала Русского государства до нашихъ дней» (1910) вызначаецца наступным чынам:

- Вытокі і паходжанне беларускага народа: агульнаславянскае (агульнарускае). Перыяд Старажытнай Русі: Полацкая Русь – самастойнае княства пад уладай асобнага нарманскага князя Рагвалода, які не належаў да роду князя Рурыка. Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў: сцвярджаецца.

- Перыяд Вялікага Княства Літоўскага да Крэўскай уніі: «Добровольное подчинение Западной Руси литовскимъ князьямъ, видя въ нихъ потомковъ князей полоцкихъ». Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў: пры ўтварэнні княства адмаўляецца, падчас развіцця княства сцвярджаецца.

- Перыяд Вялікага Княства Літоўскага да Люблінскай уніі: дынастычны саюз. «Первое соединение Литвы и западно-русскихъ областей съ Польшею под властью одного общаго правителя». Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў: адмаўляецца.

- Перыяд Вялікага Княства Літоўскага ў складзе Рэчы Паспалітай: інкарпарацыя. Гвалтоўны (з боку Польшчы) саюз: «Вторичное соединение Литвы и западно-русскихъ областей съ Польшею в одно государство». Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў: адмаўляецца.

- Перыяд знаходжання беларускіх зямель у складзе Расійскай імперыі: Уз'яднанне: «Россия возвратила себе то, что давно ей должно было принадлежать, – исконно русские области. Польша отторгнула Западную Русь отъ России насильственным путемъ». Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў: адмаўляецца.

• Вобраз Беларусі / вобраз беларуса: Заходні край Расіі. «Литовско-Русское государство» / «Западно-Русь».

• Гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя: заходнерусізм.

• Нацыянальная самаідэнтычнасць аўтара вучэбнай кнігі: «Западно-Русь».

Змештавае напаўненне вучэбнага дапаможніка адпавядае зместу гістарычнай адукацыі (школьнай вучэбнай праграме) на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі, аднак ёсць і адрозненне ад вучэбнай праграмы пры выкладанні гісторыі пэўных перыядаў Полацкага княства і Вялікага Княства Літоўскага. Аўтар дапаможніка, па сутнасці, выяўляе гістарычную і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць усходнеславянскага (беларускага) народа, акрэсліваючы яе перыядамі праўлення заснавальніка Полацкага княства князя Рагвалода (940–978 гг.) і ўтварэння і развіцця Вялікага Княства Літоўскага (1248 г. – да Крэўскай уніі 1385 г.) (гл. табліцу 1).

Такім чынам, паступовыя змены ў адлюстраванні беларускай гісторыі ў школьнай вучэбнай літаратуры Расійскай імперыі аказалі ўплыў на фарміраванне вобразаў гістарычнага мінулага Беларусі. Яны канструяваліся ў адпаведнасці з дзяржаўнай палітыкай у галіне школьнай гістарычнай адукацыі, нарматыўна-метадычнымі патрабаваннямі Міністэрства народнай асветы, пазіцыяй прадстаўнікоў акадэмічнай гісторыі і навукова-педагагічнага супольніцтва Расійскай імперыі, у тым ліку гісторыкаў з ліку педагогаў беларускіх губерняў.

Аналіз вучэбнага дапаможніка дазваляе зрабіць выснову аб тым, што засваенне зместу вучэбнага матэрыялу аб дзяржаўнасці на тэрыторыі Беларусі дазваляе ідэалагічна ўплываць на фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці вучняў.

Таблица 1 – Аналіз школьных учебников дапаможнікаў на адпаведнасць іх зместавага напавлення вучэбным праграмам

Вучэбныя выданні	Адаптаванне гісторыі Беларусі ў падручніках XIX – пачатку XX ст.						Гісторыка-ізаляцыйная канцэпцыя	Нацыянальная самалітэчаснасць аўтара вучэбнай кнігі / складальніка праграм
	Выток і паходжанне беларускага народа	Перыяд Старэйшага Русі	Перыяд Вялікага Княства Літоўскага да Кружыцкай уніі	Перыяд Вялікага Княства Літоўскага да Люблінскай уніі	Перыяд Вялікага Княства Літоўскага ў складзе Рэчы Паспалітай	Перыяд знаходжання беларускіх зямель у складзе Расійскай імперыі	Вобраз Беларусі / вобраз беларуса	
Павскі Г. А. Краткая история Западно-Русского края отъ начала Русского государства до нашихъ дней. – Минск, 1910	Агульнаславянскае (агульна-рускае)	Полацкая Русь – самастойнае княства	Добровольное поддление Западной Руси литовскимъ князьямъ, видя въ нихъ потомковъ князейъ polskichъ	Династичны саюз. Первое соединене Литвы и западно-русскихъ областей съ Польшею под властью одного общаго правителя	Інкарпарацыя. Гвалтоўны саюз з боку Польшчы. Вторичное соединене Литвы и западно-русскихъ областей съ Польшею	Уз'яднанне. Россия возвратила себе то, что давно ей должно было принадлежать – исконно русские области. Польша отторгнула Западную Русь отъ России насильственным путем	Заходні край Расіі. Литовско-Русское государство / Запад-но-Русь	Заходне-русизм
Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў		Свярджаеца	Алмаўляецца, а потым сьвярджаецца	Алмаўляецца	Алмаўляецца	Алмаўляецца	*****	*****
Адпаведнасць зместу адукацыйнай праграмы Віленскай вучэбнай акругі (1910)	Агульнаславянскае (агульна-рускае)	Адзіная ўсходнеславянская дзяржава – Русь	Заваяванне Літвой Заходняй Русі	Падпарадкаванне Заходняй Русі польскаму каралю	Падпарадкаванне Літвы Каралеўству Польскаму	Уз'яднанне Літоўскай Русі з Маскоўскай Руссю ў складзе Расіі	Літоўска-руская дзяржава / Русь	Валікарсы
Гістарычная і дзяржаваўтваральная суб'ектнасць беларусаў		Алмаўляецца	Алмаўляецца	Алмаўляецца	Алмаўляецца	Алмаўляецца	*****	*****
Агульная выснова:	Зместавае напавленне падручніка Рыгора Паўскага «Краткая история Западно-Русского края отъ начала Русского государства до нашихъ дней» пераважае адпаведна зместу гістарычнай адукацыі (вучэбнай праграме) на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі							

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Об утверждении концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015, № 82. – Минск : НИО, 2015. – 64 с.
2. Марзалюк, І. А. Ад мовы да несупярэчлівай гісторыі / Гут. М. Дадалка // Звязда. – 2019. – 4 крас. – С. 2.
3. Коваленя, А. А. Историческая политика в национально-государственном строительстве современной Беларуси / А. А. Коваленя [и др.] // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2019. – № 4. – С. 3–12.
4. Уваров, С. С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. – СПб. : Тип. Ф. Дрехслера, 1813. – 36 с.
5. Вейсман, А. Д. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1908. – № 7. – С. 19–30.
6. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним) ; сост. П. Алексеев. – Одесса : Школа, 1917. – 223 с.
7. Правила и программы реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения ; сост. В. Маврицкий. – 19-е изд., изм. и доп. – М. : Тип. «Русская земля», 1908. – 145 с.
8. Сапунов, А. Белоруссия и белорусы / А. Сапунов. – Витебск : Губернская типография, 1910. – 21 с.
9. Съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений Виленского учебного округа, происходивший в Вильне в марте 1907. Секция истории (Журнал заседаний). – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1907. – 39 с.
10. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. 16-е изд., значит. измен. – М. : Тип. «Русская земля», 1906. – 174 с.
11. Новейшие программы и правила мужских гимназий и прогимназий с объяснительными записками МНП / сост. Э. Быстров, изд. 4. – СПб., 1912. – 230 с.
12. Павский, Г. А. Краткая история Западно-Русского края от начала Русского государства до наших дней ; сост. преподаватель Минского женского училища Духовного ведомства Г. А. Павский. – Минск : Изд. Минского православного народного братства во имя Животворящего Креста Господня, 1910. – 47 с.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 27.09.2024.

S. M. BITCHANKA,
Deputy Dean of the Faculty of Advanced Training and Retraining,
Candidate of Pedagogical Sciences
Education Institution «Republican Institute of Vocational Education»,
Minsk, Belarus

THE IMAGE OF THE HISTORICAL PAST OF BELARUS IN THE
SCHOOL TEXTBOOK BY GRIGORY PAVSKY «A BRIEF HISTORY
OF THE WESTERN RUSSIAN REGION FROM THE BEGINNING
OF THE RUSSIAN STATE TO THE PRESENT DAY»

Summary

The article is devoted to the identification the image of the historical past of Belarus in the school textbook by Grigory Pavsky «A brief history of the Western Russian Region from the beginning of the Russian state to the present day», intended for use in the educational process of educational institutions of the Belarusian provinces of the Russian Empire at the beginning of the XX century. The educational potential of the textbook and the possibilities of the ideological influence of its content on the development of students' personality in ideological and patriotic relations are analyzed.

Keywords: The image of the historical past of Belarus, historical education, education of national identity, patriotism, textbooks, primary and secondary educational institutions, Belarusian provinces, the Russian Empire.

УДК 378.046.4

И. В. БРЕЗГУНОВА,
заведующий кафедрой педагогики и менеджмента образования,
кандидат педагогических наук, доцент

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматривается цифровизация диагностики компетенций педагогических работников и мониторинга диверсификации образовательных программ дополнительного образования взрослых, а также цифровая дидактика как организационно-педагогические условия совершенствования дополнительного образования педагогов.

Ключевые слова: цифровизация; цифровая трансформация; дополнительное образование взрослых; компетенции педагогических работников; диверсификация образовательных программ; цифровая дидактика.

Термин «цифровизация» сегодня используется достаточно широко и в разных значениях: от оцифровки бумажных изданий до внедрения цифровых технологий в производственный процесс. В данной работе мы придерживаемся точки зрения, предложенной А. Н. Курбацким и М. Г. Зековым: цифровизация подразумевает обеспеченность компьютерной техникой, наличие каналов коммуникации, автоматизацию процессов, перевод данных в цифровой формат [1]. Развитие информационно-коммуникационных технологий, появление и модернизация новых программных продуктов, сетевых технологий, коммуникационных сервисов, а также осознание их возможностей и преимуществ применения в профессиональной деятельности неизбежно приводит к цифровизации процессов в различных сферах деятельности, в том числе в системе образования.

В современном образовательном процессе активно используются цифровые образовательные ресурсы, а также дистанционные образовательные технологии в сочетании с инновационными педагогическими технологиями. Цифровизация ведет к цифровой

трансформации процессов в системе образования (заключается в коренном преобразовании содержания, методов и форм образовательной деятельности), существенному изменению функционала и профессиональной компетентности педагогических работников. Например, умение работать с платформами дистанционного обучения, проводить учебные занятия в удаленном режиме, разрабатывать цифровые образовательные ресурсы сейчас требуется от педагогов учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых (далее – УДОВ).

Ряд нормативных правовых документов также указывает на необходимость цифровизации в системе образования как важнейшего условия подготовки обучающихся к жизни в условиях цифрового общества и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Так, в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [2] цифровизация заявлена одним из приоритетных направлений развития, имеющим целью совершенствование национальной системы образования на основе развивающихся цифровых технологий, подготовку обучающихся к жизни и профессиональной деятельности в цифровом обществе. Одной из задач Государственной программы «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы (подпрограмма «Цифровое развитие отраслей экономики») [3] является «обеспечение доступности образования, основанного на применении современных информационных технологий как для повышения качества образовательного процесса, так и для подготовки граждан к жизни и работе в условиях цифровой экономики».

Таким образом, цифровизация является неотъемлемым составным элементом современной образовательной системы. На уровне учреждения образования она затрагивает и управленческий (организационный), и образовательный процессы [4].

Цифровые технологии внедряются в систему образования последовательно и поэтапно. В. А. Богуш и Е. Н. Шнейдеров выделяют следующие этапы цифровизации: первичная цифровизация (создание баз данных, ведение цифрового учета процессов

и электронного документооборота, организация доступа к данным с использованием информационных систем и сайтов); цифровая оптимизация (формирование интегрированной информационной системы вуза, автоматизация сбора данных, реинжиниринг бизнес-процессов в сквозные, реализация цифрового взаимодействия на основе электронной цифровой подписи, создание личных кабинетов пользователей интегрированной информационной системы); цифровая управляемость (автоматизация бизнес-процессов с оценкой их реализации по ключевым показателям эффективности); и, наконец, комплексная цифровая трансформация бизнес-процессов с использованием элементов роботизации и цифровых компетентностных профилей [4].

В данной статье в контексте дополнительного образования педагогических работников (далее – ДОПР) мы будем рассматривать следующие аспекты цифровизации:

- цифровизацию **механизмов диагностики** компетенций педагогических работников и их осведомленности в области новшеств в образовательной сфере (далее – диагностика) и **процессов мониторинга** диверсификации содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых (далее – цифровизация диагностики и мониторинга);
- развитие **цифровой дидактики** дополнительного педагогического образования, преимущественно использующей основные традиционные дидактические понятия и принципы как науки об обучении взрослых.

Содержание ДОПР должно разрабатываться опережающими темпами для того, чтобы не только соответствовать текущим образовательным запросам педагогических работников и их работодателей, но и быть направленным на прогнозирование, формирование и обеспечение будущих образовательных запросов. В связи с этим возникает необходимость диагностики компетенций педагогических работников, осведомленности педагогических работников и их работодателей о новшествах в сфере образования и иных сферах. Охват аудиторией диагностики и мониторинга в зависимости от

целей может быть различным (регулярный общий мониторинг; адресный мониторинг в зависимости, например, от категории, преподаваемого предмета, стажа работы; мониторинг в отдельном учреждении образования).

В свою очередь, результаты диагностики и мониторинга должны служить основанием для разработки или обновления содержания образовательных программ повышения квалификации, обучающих курсов, иных учебных мероприятий системы ДОПР, предлагаемых в том числе в дистанционной форме. Полученными результатами также следует руководствоваться при разработке или отборе цифровых образовательных ресурсов, определении видов учебных занятий, выборе применяемых приемов, средств, методов, технологий цифровой дидактики.

Сложившаяся практика использования цифровых технологий в конкретных процессах и осознание их возможностей и преимуществ ведут к проецированию аналогичного алгоритма действий на иные процессы. Так, имеющийся в ДОПР опыт удаленной коммуникации в процессе дистанционного обучения, использования цифровых сервисов для контроля и оценки знаний позволяет внедрить цифровые технологии и в процесс диагностики и мониторинга, поскольку использование таких технологий стало уже привычным как для педагогов, так и для УДОВ.

Сегодня существует ряд цифровых сервисов и технологий для реализации удаленного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обмена информацией в текстовом, аудио- и видеоформате. Удаленное взаимодействие может быть реализовано в асинхронном формате, т. е. не в режиме реального времени. Это уже привычное явление для большинства педагогических работников, и серьезных затруднений, связанных с использованием компьютерного оборудования и программного обеспечения, у них практически не возникает. Многие педагоги осознают необходимость соблюдения правил безопасной коммуникации и сетевого этикета и руководствуются ими при осуществлении удаленного педагогического взаимодействия.

Учитывая вышесказанное, использование элементов удаленного взаимодействия в процессе диагностики и мониторинга практически не потребует организационных усилий, связанных с обеспечением техническими и программными ресурсами и обучением работе с ними. При этом будут обеспечены оперативность обмена информацией, массовость охвата.

Современные цифровые сервисы позволяют создавать сетевые опросы, функционал которых включает сбор, хранение и анализ данных. Эти сервисы широко распространены, и процедурой создания таких опросов сегодня владеют многие педагоги. Заполнение опросов не требует от участников дополнительных компетенций. Таким образом, использование сетевых опросов в процессах диагностики и мониторинга может положительно влиять на скорость сбора и обработки информации.

В случае, если стандартных возможностей сервисов создания сетевых опросов по анализу информации недостаточно, данные могут обрабатываться средствами электронных таблиц или баз данных, которые входят в широко используемые пакеты офисных приложений. Преимущество использования таких программных продуктов заключается в том, что они позволяют реализовать практически любой вариант анализа данных (отбор по определенному критерию, сортировку, группировку, вычисления, представление данных в виде диаграмм нужного типа и др.) в зависимости от цели исследования, однако требуют дополнительных усилий по разработке и реализации алгоритмов обработки данных.

Заметим, что автоматизация сбора и анализа данных (при условии надлежащего качества разработки опросов, анкет и других материалов для исследования, а также алгоритмов анализа результатов) существенно снижает вероятность субъективного подхода, случайных ошибок, опечаток, неверной интерпретации данных.

Результаты диагностики и мониторинга в цифровом формате могут быть доступны разработчикам учебно-программной документации системы ДОПР. Сотрудники УДОВ, использующие результаты цифровой диагностики и мониторинга, могут совершенствовать

свои представления о необходимых педагогам компетенциях, об уровне их сформированности, осведомленности педагогов о новшествах и соотносить их со своей деятельностью по разработке и реализации содержания образовательных программ ДОПР.

При необходимости организуется авторизованный доступ, когда сотрудники могут просматривать или сохранять определенный массив данных, необходимый им в соответствии со служебными обязанностями. Реализация такого доступа потребует дополнительных усилий, в том числе организационных: например, нужно будет разработать перечень данных, к которым разрешен доступ той или иной категории сотрудников, технически организовать доступ с разграничением прав, регистрацию и авторизацию пользователей.

Диагностика компетенций и осведомленности о новшествах естественным образом включает самооценку педагогами собственных компетенций. Физическая удаленность, использование сетевых информационно-коммуникационных технологий при сборе данных повышают объективность такой самооценки (многим психологически проще поставить флажок «не знаю» в цифровом опросе, чем сказать это вслух).

В системе ДОПР должен происходить не только прирост профессиональных компетенций, но и развитие профессионально значимых личностных качеств педагогов. Поэтому в процессе диагностики и мониторинга необходимо исследовать и личностные аспекты профессиональной компетентности педагогов. Цифровая форма предъявления опросов и автоматический анализ ответов, как уже упоминалось выше, является фактором повышения объективности результатов.

Участие в процессах диагностики (с использованием или без использования цифровых технологий) побуждает педагога еще раз провести самооценку своих компетенций, рефлекссию своей деятельности, дает дополнительный стимул для саморазвития.

Таким образом, доступные и широко применяемые в профессиональной деятельности цифровые инструменты могут быть использованы в процессах диагностики и мониторинга и оказывать положительное влияние на эффективность этих процессов. Цифровизация

обеспечивает возможность проводить такие мероприятия регулярно и удаленно, не требует привлечения к ним большого количества сотрудников УДОВ. Регулярность и массовый охват существенно повышают достоверность результатов диагностики и мониторинга. Использование цифровых инструментов расширяет спектр методов сбора и анализа данных, позволяет всем заинтересованным субъектам (педагогам и их работодателям) участвовать в этих процессах удаленно и асинхронно, обеспечивает объективность и доступность результатов. Однако для разработки материалов диагностики и мониторинга и анализа их результатов требуется участие высококвалифицированных кадров различной специализации. Наиболее эффективным будет постоянное сотрудничество представителей профессорско-преподавательского состава (содержание диагностики и мониторинга) и технических специалистов (программно-техническая реализация в соответствии с возможностями доступного программного обеспечения).

Предпосылки, требования и ожидаемые результаты цифровизации механизмов диагностики и мониторинга представлены на рисунке 1.

Рост уровня информационно-коммуникационной компетентности (далее – ИКТ-компетентности) субъектов образовательного процесса может обеспечивать не только фрагментарное решение отдельных педагогических задач средствами цифровых технологий (например, подготовка мультимедийной презентации для сопровождения традиционной лекции), но и появление принципиально новых средств, методов и форм обучения, что является признаком цифровой трансформации. Так, появление новых свободно доступных и несложных в использовании технологий и сервисов удаленного взаимодействия привело к повышению эффективности и востребованности дистанционной формы получения образования, которую Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет как «обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся и взаимодействие обучающегося и педагогических работников на основе использования дистанционных образовательных технологий. Под дистанционными образовательными техно-

логиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-коммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [5].

Дистанционная форма получения образования востребована в том числе в системе ДОПР, поскольку позволяет формировать индивидуальный график обучения, что особенно важно для работающих специалистов. Асинхронная форма взаимодействия может положительно влиять на степень персонализации образовательного процесса. Расширяются возможности и в области организации удаленной совместной работы обучающихся, использования групповых методов обучения.

Многие цифровые технологии обладают дидактическим потенциалом, характеризуясь, к примеру, персональностью – возможностями для персональной настройки на потребности и особенности каждого обучающегося; интерактивностью – способностью обеспечивать многосубъектность в процессе коммуникации и взаимодействия; мультимедийностью – способностью комплексно задействовать различные каналы восприятия в образовательном процессе; гипертекстовостью – возможностью нелинейного перемещения по тексту [6].

Новая форма педагогического взаимодействия (его перенос в цифровую среду) требует новых подходов – развития и совершенствования цифровой дидактики. При реализации учебных мероприятий в дистанционной форме полное копирование традиционных форм, методов и технологий, как правило, неэффективно (даже классическая лекция в форме монолога, проводимая в формате онлайн, значительно отличается от классической хотя бы тем, что лектору гораздо сложнее отслеживать реакцию удаленной аудитории). С другой стороны, цифровая дидактика не должна полностью отвергать принципы и подходы дидактики традиционной; ее задача – дополнять их с учетом новых возможностей для проектирования и реализации средств обучения, способов взаимодействия, асинхронности образовательного процесса.



Рисунок 1 – Цифровизация механизмов диагностики компетенций педагогических работников и их осведомленности в области новшеств в образовательной сфере и трансформации процессов мониторинга диверсификации содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых

Фактором эффективной цифровизации практически в любой сфере деятельности выступает наличие у работников ИКТ-компетенций, а также компетенций, связанных с культурой и этикой сетевого общения, безопасной коммуникацией. Для реализации форм и методов цифровой дидактики педагогам системы ДОПР требуются компетенции, которые предполагают не только владение современными программными средствами, сервисами и технологиями, но и умение выявлять и обосновывать их дидактический потенциал и на этой основе осознанно выбирать цифровой инструмент для решения конкретной педагогической задачи, умение организовывать асинхронное удаленное педагогическое взаимодействие, транслировать неявные знания с использованием средств сетевой коммуникации.

Одним из рисков, связанных с цифровизацией образовательного процесса, часто называют отсутствие очного контакта и «обезличенность» процесса обучения. Поэтому возрастает значимость активных и интерактивных форм и методов обучения, владение такими методами тоже становится обязательным для современного педагога, работающего в цифровой образовательной среде.

Отдельно следует выделить вопрос совершенствования компетенций субъектов системы ДОПР, связанных с защитой персональных данных. Набор таких компетенций должен включать как минимум следующие составляющие: технологическую (действия на уровне пользователя для защиты данных от внешнего несанкционированного доступа), правовую (обеспечение правомерности сбора и хранения тех или иных персональных данных, знание круга лиц, обладающих правом доступа к персональным данным), функциональную (знание правил работы с персональными данными лицами, имеющими к ним доступ).

Цифровизация процессов в сфере образования предполагает развитие у педагогов готовности и адаптивности к непрерывным изменениям, социальной ответственности в процессе информационного обмена в сетевой среде. Применяя методы и технологии цифровой дидактики в системе ДОПР, необходимо помнить, что те,

кто обучается в этой системе, – действующие педагоги, которые, в свою очередь, имеют дело с представителями цифрового поколения (а некоторые уже и сами являются его представителями) со своей спецификой восприятия, внимания, мышления, мотивации, поведенческих паттернов, образа жизни. Осведомленность и включенность в цифровую дидактику имеет в таком случае значение для того, чтобы ощутить эмоционально-психологическую близость к цифровой среде, привычной для современных учащихся, преодолеть социально-психологический барьер, мешающий успешной интеграции в цифровую среду. Используемые в образовательном процессе УДОВ приемы, методы, технологии цифровой дидактики в дальнейшем могут быть спроецированы слушателями на собственную профессиональную деятельность.

Развитие и применение в образовательном процессе системы ДОПР принципов цифровой дидактики позволит расширить разнообразие используемых форм и методов обучения, предоставить обучающимся широкий спектр образовательных ресурсов в различном формате, персонализировать образовательный процесс; привлечет дополнительную аудиторию обучающихся за счет возможности обучаться без отрыва от производства; даст возможность увеличить количество обучающихся без дополнительных затрат со стороны учреждения образования.

Применение принципов цифровой дидактики существенно преобразует роль преподавателя системы ДОПР. Утрачивают свою значимость многие традиционные функции педагога как практически единственного источника и транслятора информации и знаний. Гораздо большее значение приобретают функции, связанные с проектированием методов обучения и разработкой цифровых учебных материалов, а также формированием на их основе цифрового учебного курса как локальной среды обучения; организацией индивидуальной (самостоятельной) и групповой удаленной асинхронной деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде; модерацией деятельности слушателей в учебном курсе.

Таким образом, следствием цифровизации образовательного процесса становится не упрощение деятельности педагога, а повышение степени ее интеллектуального и творческого характера. Это происходит за счет автоматизации рутинных стандартных действий, с одной стороны, и необходимости проектировать и реализовывать ресурсы, средства, методы, технологии цифровой дидактики как содержательно, так и программно-технически, с другой стороны. Например, для контроля знаний можно использовать компьютерные тесты с автоматическим расчетом баллов; в качестве иллюстративного материала – цифровые коллажи, интерактивные плакаты, инфографику. Для этого нужно разработать релевантные тестовые вопросы и создать тест как цифровой объект с использованием соответствующих программных продуктов или сетевых сервисов; изучить возможности и освоить приемы работы с сервисами визуализации. Безусловно, возможно участие в этом процессе технических специалистов, однако ведущая роль должна принадлежать педагогу, указывающему основные методические требования к разрабатываемым ресурсам. Современные программные продукты и сервисы интуитивно понятны и доступны к освоению в том числе непрофессиональными пользователями, и преподавателям системы ДОПР необходимо владеть ими, осознавая их дидактические возможности. Технические специалисты, на наш взгляд, должны подключаться в случае возникновения нестандартных задач, для решения которых не хватает пользовательских средств и компетенций.

Для обучающегося в системе ДОПР важнейшим видом учебной деятельности становится самостоятельная работа, позволяющая выстроить индивидуальную образовательную траекторию (разумеется, при непосредственном участии педагога). Следует отметить, что индивидуализация обучения реализуема только при условии вариативности предлагаемых цифровых образовательных ресурсов и методов обучения, а значит, насыщенность цифровой среды обучения (количество образовательных ресурсов, индивидуальных и групповых заданий, предполагающих активность различного вида, и пр.) должна быть избыточной.

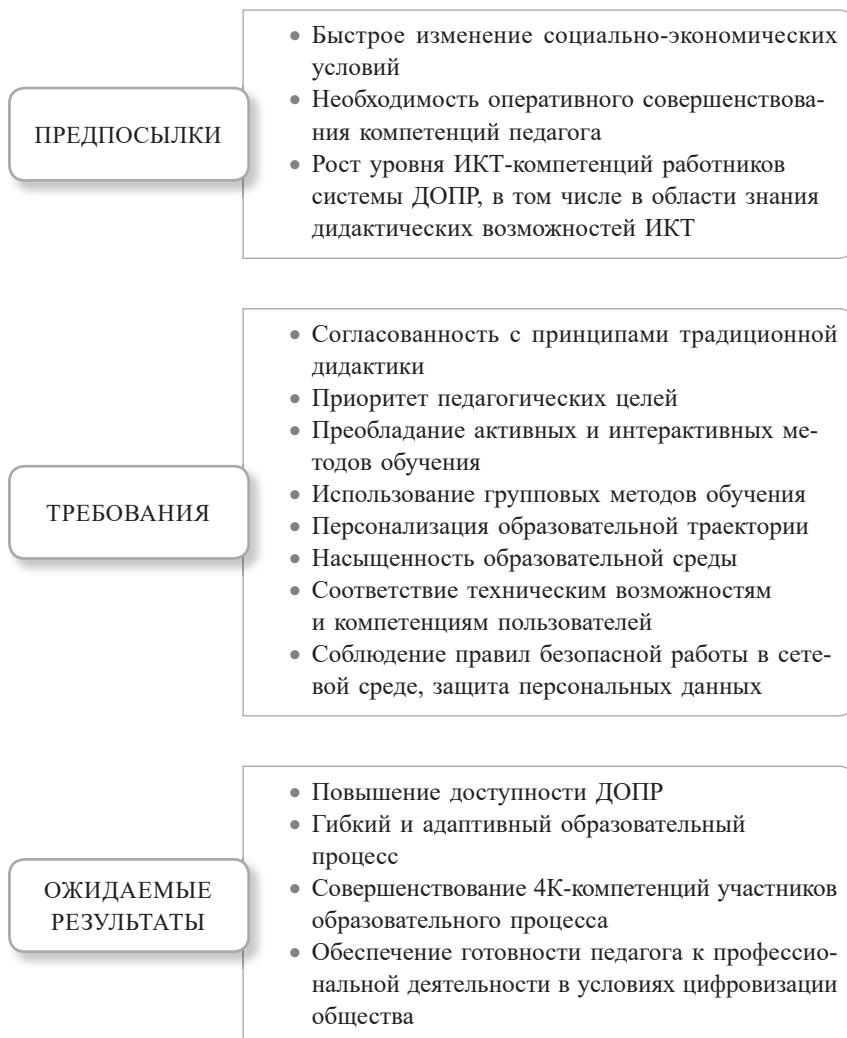


Рисунок 2 – Цифровая дидактика в системе дополнительного образования педагогических работников

Реализация принципов цифровой дидактики, использование активных и интерактивных методов обучения, индивидуализация обучения, асинхронное удаленное взаимодействие ведут к развитию «мягких» компетенций – креативности, критического мышления, коммуникативности, умения работать в команде. Заметим, что включенность в процессы цифровизации обеспечивает совершенствование таких компетенций не только у слушателей, но и у педагогических работников системы ДОПР.

Предпосылки формирования, требования, ожидаемые результаты использования цифровой дидактики в ДОПР представлены на рисунке 2.

В заключение отметим, что цифровизация как автоматизация процессов, работа с данными в цифровом формате, использование сетевых технологий для информационного обмена и коммуникации является одним из организационно-педагогических условий совершенствования ДОПР, обеспечивающим соответствие содержания образования запросам и потребностям педагогических работников и их работодателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курбацкий, А. Н. Цифра и власть: первое погружение: 50 вопросов заинтересованного чиновника / А. Н. Курбацкий, М. Г. Зеков. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2021. – 192 с.
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1&p5=0> (дата обращения: 08.08.2024).
3. Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы. – URL: <https://www.mpt.gov.by/ru/gosudarstvennaya-programma-cifrovoe-razvitie-belarusi-na-2021-2025-gody/> (дата обращения: 08.08.2024).
4. Богуш, В. А. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богуш, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. – 2021, № 1. – С. 14–21.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 янв. 2011 г. № 243-З, с изм., внесенными Законом Республики Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З. По состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. – URL: https://murindkol.ru/img/all/35_koncepciya_cd_xi_2019_verstka.pdf (дата обращения: 12.08.2024).

Материал поступил в редколлегию 04.09.2024.

I. V. BREZGUNOVA,
Head of the Department of Pedagogy and Education Management,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

SOME ASPECTS OF DIGITALIZATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR TEACHERS

Summary

The article discusses the digitalization of the diagnosis of teaching staff competencies and monitoring the diversification of educational programs for additional adult education, as well as digital didactics as organizational and pedagogical conditions for improving additional education for teachers.

Keywords: digitalization, digital transformation, additional adult education, competencies of teaching staff, diversification of educational programs, digital didactics.

УДК 37.035

В. И. ВЯЗГИНА,

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

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

О ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

В статье представлены теоретические аспекты формирования военно-патриотических качеств и готовности к выполнению воинского долга у учащихся в ходе реализации инновационного проекта «Внедрение модели военно-патриотического воспитания учащихся в открытом образовательном пространстве учреждения образования» и практические материалы. Предпринята попытка уточнения понятий «военно-патриотическое воспитание» и «военно-патриотические качества».

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание; качество; патриотизм; патриот; военно-патриотические качества; структура качества; мотив; потребность; отношение.

Решение задач по воспитанию патриотизма, обеспечению готовности молодежи к выполнению гражданского и воинского долга по защите Отечества является актуальным и значимым, а военно-патриотическое воспитание представляет собой важнейшее направление деятельности учреждений образования. По мнению белорусских ученых, разрабатывающих данную проблематику, будущие защитники Родины должны обладать психологической устойчивостью, способностью принимать адекватные решения и воплощать их в жизнь, а для этого необходимо развивать у учащихся такие морально-психологические качества личности, как самообладание, целеустремленность, волевой самоконтроль, социальная смелость, эмоциональная устойчивость, выдержка и др. [1, с. 3–4]. Реализация этих задач требует особых усилий педагогических работников, внедрения новых форм, методов, технологий образовательного воздействия.

Исследователи вопросов военно-патриотического воспитания (Л. И. Аманбаев, А. В. Баранов, К. В. Бурьян, А. Ю. Войкин, А. Н. Выршиков, А. С. Гаязов, В. П. Жуковский, Н. В. Ипполитова, Г. М. Лисеенко, В. В. Макаров, В. Ю. Микрюков, Ю. В. Савин, Ю. А. Танюхин, А. М. Фактор и др.) дают различные определения понятию «военно-патриотическое воспитание» и предлагают экспериментально апробированные пути формирования соответствующих качеств у учащихся.

Согласно теории, выдвинутой группой исследователей во главе с профессором В. Г. Стукановым, военно-патриотическое воспитание как составная часть патриотического воспитания направлено на выработку патриотического сознания и морально-психологических качеств, необходимых для защиты Отечества. Оно реализуется в рамках военно-идеологического, военно-исторического и военно-спортивного направлений [1, с. 4, 8]. По мнению В. Ю. Микрюкова, в современных условиях военно-патриотическое воспитание учащихся представляет собой сложный полифункциональный процесс взаимодействия руководителя по военно-патриотическому воспитанию, педагогических работников, учащихся, их родителей и факторов социальной среды, цель которого – развитие личности учащегося, способного в силу своих качеств (прежде всего нравственных) стать защитником Отечества. В. Ю. Микрюков считает необходимым осуществлять целенаправленное систематическое воздействие на самосознание учащихся с целью формирования и развития социально важных знаний, умений, навыков, качеств и свойств, необходимых для выполнения почетного долга и обязанности по защите Отечества [2].

В рамках изучения проблемы организации военно-патриотического воспитания учащихся средних школ А. В. Баранов полагает: военно-патриотическое воспитание учащихся является целенаправленным управляемым процессом их личностного развития на основе боевых традиций народа, формирования готовности к выполнению задач по защите Отечества и овладению необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками [3]. В свою очередь, А. Ю. Войкин приходит к выводу, что военно-патриотическое

воспитание учащейся молодежи предполагает формирование и развитие у нее чувства преданности своему Отечеству, гордости за свою страну и историческое и культурное наследие своего народа; утверждение в сознании подрастающих поколений патриотических ценностей, гражданских взглядов и убеждений, выработку у них умений и готовности к выполнению своего долга в мирное время и в боевой обстановке [4].

Особый интерес представляет трактовка военно-патриотического воспитания суворовцев, данная Н. М. Баранюком: организованный педагогический процесс формирования военно-патриотических качеств, ориентиров, устойчивой гражданской позиции, чувства верности Отечеству и готовности к его защите на основе мотивации суворовцев примером служения Отечеству полководцев и реализации потенциала их идей в ходе изучения дисциплин и воспитательной работы во внеучебное время [5].

Анализ наиболее показательных определений позволяет нам охарактеризовать военно-патриотическое воспитание как целенаправленный управляемый педагогический процесс формирования патриотического сознания, патриотических чувств, специфических умений, физических, морально-психологических качеств личности и готовности к воинской службе. Категория «готовность» в данном контексте предполагает нравственную, эмоциональную, психологическую и физическую готовность к защите Отечества.

Особое значение в предлагаемом определении обретает концепт «качества личности», которые проявляются в поведении обучающихся и в их отношении к выполнению задач по защите Родины.

Понятие «качество» в педагогике относится к весьма употребительным, однако его сущностные характеристики не всегда трактуются однозначно и полно. В общепринятом лексическом значении понятие «качество» обозначает постоянный признак, характеризующий устойчивое свойство предмета или явления. К примеру, в толковом словаре Д. Н. Ушакова качество определяется как «положительная или отрицательная характеристика, свойство, черта чего-нибудь» [6].

С педагогической точки зрения, согласно трактовке известного белорусского ученого И. Ф. Харламова, качество личности пред-

ставляет собой единство устойчиво проявляющихся потребностей и привычных способов их реализации, которые формируются в процессе коллективной и индивидуальной деятельности [7]. Под качествами личности, как правило, понимаются, устойчивые личностные образования, обобщенные свойства, стабильные внутренние характерные особенности, черты, проявляющиеся в поведении и отношении к себе, окружающим людям и миру в целом. Они выступают как единство сознания и поведения в определенной сфере деятельности личности. Как устойчивые свойства личности, качества характеризуются постоянством поведения в любых изменяющихся условиях.

Качества личности имеют общие структурные компоненты: устойчивые потребности индивидуума в той или иной сфере деятельности или поведения; понимание значения и техники деятельности или поведения (сознание, мотивы, убеждения); закрепленные умения, навыки и привычки поведения (техника деятельности); волевая стойкость, позволяющая преодолевать препятствия и обеспечивающая постоянство поведения в различных условиях [7]. В то же время для формирования и развития различных личностных качеств эти структурные компоненты будут иметь специфическое содержание. К примеру, в связи с необходимостью формировать у учащихся такое качество, как дисциплинированность, педагоги создают условия для формирования потребности быть всегда дисциплинированной личностью; знакомят с сущностью данного понятия, нормами и правилами дисциплинированного поведения, видами ответственности за их нарушение; организуют деятельность для развития у учащихся умений и навыков, касающихся проявления дисциплинированности и соблюдения дисциплины; развивают способность к проявлению волевых усилий и стремление оставаться дисциплинированным даже в условиях, когда никто не наблюдает со стороны.

Очевидно, что военно-патриотическое воспитание подрастающего поколения основывается на понимании патриотизма в качестве базового. В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы определены понятия

«патриотизм», «патриот». Патриотизм – духовное достояние личности, характеризующее высший уровень ее развития, осознанная повседневная деятельность гражданина во благо Родины, народа, государства [8]. Раскрывая сущность патриотизма, В. Г. Стуканов пишет: «...это не только любовь к Родине, но и соответствующее отношение к согражданам, семье, близким людям, которое выражается в заботе о сохранении их личного достоинства, здоровья и жизни, стремлении обеспечить условия для их благополучия и процветания» [1, с. 7]. Патриот – человек, который осознанно соотносит свою деятельность с интересами страны, идентифицирует себя и свое будущее с народом, историей, культурой и готов стоять на защите интересов Отечества [8]. Данное понятие рассматривается как любовь к Родине, наивысшее проявление гражданской и политической активности людей, преданности своему Отечеству, гордости за свою страну и ее народ, его историческое и культурное наследие. Настоящий патриот осознает долг перед своей страной, готов трудиться на ее благо, защищать ее интересы на поле боя и жертвовать ради нее жизнью. Истинный патриот чтит родителей, он предан родным и близким, любит их, заботится о них. Самопожертвованное служение Родине – высший уровень проявления чувства патриотизма [1, с. 13].

Закономерно, что в качестве одной из важнейших задач, выдвигаемых Программой патриотического воспитания населения Республики Беларусь, выступает военно-патриотическое воспитание как формирование физических, духовных качеств, которые позволят быть морально стойкими, готовыми к выполнению конституционной обязанности по защите Отечества [8].

Синтез сущностного значения понятия «патриот» как интегративного качества личности, включающего в себя такие «морально-психологические качества, как смелость и решительность, целеустремленность, настойчивость и упорство, инициативность и самостоятельность, волевой самоконтроль и эмоциональная устойчивость, выдержка» [1, с. 14], готовность к выполнению воинского долга, можно охарактеризовать как военно-патриотические качества, так как в них присутствуют компоненты физической подготовки, строевой, технической подготовки к службе в Вооруженных силах

и специфические знания об армии, основах военной службы, военных профессиях, воинском уставе и др.

Понятие «военно-патриотические качества» рассматривается в исследованиях российских ученых Н. М. Баранюк [5, с. 7, 9, 12], А. А. Зубкова [9], Р. В. Старкова [10, с. 11, 13], однако говорить о том, что его значение раскрыто полностью, на наш взгляд, преждевременно.

Можно утверждать, что военно-патриотические качества личности отражают один из высших уровней патриотического сознания, физического и интеллектуального развития человека. Это патриотизм, дисциплинированность, ответственность, честность, мужественность, трудолюбие, смелость, эмпатия, самообладание, целеустремленность, эмоциональная устойчивость, сила воли, общительность, выдержка, усидчивость, самопожертвование. Формированию этих личностных качеств способствуют специфические знания, умения, строевая и техническая подготовка. Работа в данном направлении эффективна, если деятельность учреждения образования опирается на достаточно разработанную теоретическую, научно-методическую и практическую базу и осуществляется во взаимодействии с военными, детскими и молодежными общественными объединениями.

В соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь № 517 от 22.08.2022 в 21 учреждении образования нашей страны реализуется инновационный проект «Внедрение модели военно-патриотического воспитания учащихся в открытом образовательном пространстве учреждения образования» (2022–2027 гг.), в рамках которого создаются условия для формирования у учащихся патриотических качеств и готовности к выполнению воинского долга. Важным условием формирования патриотических качеств и готовности к защите Отечества в образовательном пространстве учреждений образования, реализующих названный инновационный проект, является организация некоторых элементов начальной военной подготовки путем введения в учебный план факультативных занятий военно-патриотической направленности, создания профильных специализированных классов, патриотических клубов, спортивных секций объединений по интересам

(«Юный стрелок», «Рукопашный бой», «Туризм и спорт», «Патриот», «Юный защитник Отечества», «Юный пограничник», «Основы оказания первой помощи» и др.).

В классах военно-патриотической направленности соблюдаются определенные ритуалы общения, принятые в военной среде. Объединенные во взводы, учащиеся этих классов находятся под дисциплинарным воздействием командира взвода согласно принятым правилам. По итогам четверти проводится конкурс на лучшее отделение, что способствует развитию у учащихся таких качеств, как общительность, чувство долга и солидарности, воинская дисциплина, смекалка. Формирование военно-патриотических качеств происходит также во внеурочное время, при организации работы школьного музея, поисковой и исследовательской деятельности (начиная с начальной школы).

Педагоги-новаторы, которые занимаются исследовательской деятельностью (у них определены конкретные темы исследования), выстраивают методику формирования военно-патриотических качеств у учащихся в соответствии с приведенной ниже структурой:

- формирование потребностно-мотивационной сферы;
- формирование знаний о сущности военно-патриотических качеств, событиях военной истории, основах военной службы, военных профессиях, вооружении, об обороне государства;
- формирование патриотических ценностей;
- развитие патриотических чувств, взглядов, убеждений;
- формирование патриотического сознания;
- выработка специфических практических умений, навыков и привычек поведения будущего защитника;
- осмысление значения и способов проявления военно-патриотических качеств.

Организуется системная работа, позволяющая учащимся приобрести необходимые знания; познать, осознать и интериоризировать (присвоить) патриотические ценности; испытать патриотические чувства; сформировать патриотические взгляды, убеждения и специфические умения, необходимые для военной службы.

Процесс формирования и развития у учащихся запланированных (совместно педагогом и учащимися) личностных качеств начинается

с выработки простейших элементов поведения (умений и навыков), которые постепенно усложняются, переплетаются и интегрируются, преобразуясь в привычку (устойчивую систему поведения). Педагог продумывает содержание формируемых качеств, выделяет структурные элементы, доводит их сущность до сознания учащихся и определяет систему работы по формированию и интегрированию их в привычку.

Важным компонентом работы в данном направлении является оказание педагогической поддержки учащимся в формировании у них потребности в выработке конкретного качества (дисциплинированности, смелости, физической выносливости, усидчивости, общительности и др.). Далее следует включение учащихся в активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности формируемого качества, способах его проявления и выработке соответствующих чувств, взглядов и убеждений. Затем осуществляется включение в специфические виды практической деятельности для приобретения необходимых умений, навыков, т. е. практическое формирование умений, навыков и привычек поведения, связанных с вырабатываемыми качествами. Следующий этап (самый сложный) – развитие способностей к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать трудности, связанные с соблюдением тех или иных норм поведения. С этой целью создаются ситуации выбора: учащиеся должны принять решение для конкретного способа поведения в соответствии с формируемым качеством, а затем выполнить самоанализ и коллективный анализ действий.

Рассмотрим подробнее реализацию представленного алгоритма при внедрении инновации. Формирование мотивов и потребностей («Зачем это делать?», «Для чего я буду это делать?») выступает как исходный момент воспитания военно-патриотических качеств в описываемом инновационном проекте.

Как свидетельствуют соответствующие исследования, потребности, интересы и мотивы деятельности формируются успешно, если:

- глубоко раскрываются общественное, политическое значение организуемой деятельности и ее роль в личностном формировании учащихся;

- постоянно конкретизируются, уточняются и усложняются задачи развития и роста каждого учащегося, а также оказывается действенная помощь в их решении;
- тактично осуществляется контроль за деятельностью учащихся как со стороны педагогов, так и со стороны ученического коллектива;
- жизнедеятельность коллектива наполняется духовным и интеллектуальным содержанием;
- умело демонстрируются успехи, достигаемые в различных видах деятельности отдельными учащимися, так и коллективом в целом [7].

В образовательном процессе инновационные школы широко используют следующие методы мотивации: беседа, предъявление проблемной ситуации, показ фильмов, видеороликов; организация встреч с представителями военных профессий и др. Встречи с представителями военных профессий, демонстрация военного мастерства способствуют развитию у учащихся интереса к военной деятельности и военно-патриотических качеств.

Знания, необходимые для развития патриотических качеств, формируются в ходе информационных мероприятий («Об основных событиях в Республике Беларусь и в мире», «Виды и роды войск и воинских частей Беларуси», «Традиции офицерского корпуса», «Боевые традиции Вооруженных сил», «Воинская дисциплина», «Оружие и боевая (другая) техника Беларуси», «История родного края», «Великие полководцы», «Герои Беларуси», «Партизанскими тропами» и др.), при проведении экскурсий, тематических вечеров, бесед, кинолекториев на военно-патриотическую тематику, в процессе исследовательской и творческой деятельности.

К результативным формам и методам закрепления и осмысления знаний можно отнести викторины, игру «КВН», диспуты на темы: «Военный, на которого я хотел бы равняться», «Я и дисциплина», «Поддержка правопорядка в классе (группе)», «Из чего складывается авторитет военного», «Каким должен быть офицер», «Для чего нужен устав» и др. Эти мероприятия позволяют активизировать чувственную сферу учащихся, содействуют самопознанию. При их

проведении используются современные информационно-коммуникационные технологии, тренинги и упражнения; работа организуется в группах и индивидуально. Преобладают следующие формы интерактивной деятельности учащихся: поисковая, исследовательская, проектная, коллективные творческие дела, игры, тренинги. Учащиеся и педагоги создают лэпбуки в электронном виде (темы: «Особенности военной профессии», «События военных лет в нашем городе», «Победные локомотивы», «Музыка в годы войны», «Беларусь – партизанский край» и др.), выполняют задания по созданию ТВ-сообщений, видеороликов, виртуальных игр военной направленности. Практика показывает, что использование интерактивной деятельности, игровых методов, деловых игр, экскурсий позволяет формировать мотивацию к изучению истории родного края и событий военной истории.

Для формирования военно-патриотических умений и навыков в учреждениях образования, реализующих инновационный проект, организуется усиленная физическая подготовка учащихся (за счет занятий «Физическая культура и здоровье», факультативных занятий «Час здоровья и спорта», внеклассных мероприятий, интенсивного участия в соревнованиях всех типов и уровней, строевой подготовки, плановых учебных занятий и мероприятий по допризывной подготовке). Проводятся также военно-спортивные игры и соревнования, эстафеты, интерактивные занятия, веб-квесты, конкурсы («Солдатский чемоданчик», «Юный защитник», «Хороший боец и в семье молодец!» и др.). Перечисленные специфические виды деятельности лично значимы для учащихся. Они предполагают создание ситуаций успеха, в которых учащиеся чувствуют удовлетворение от осуществляемой деятельности, что стимулирует их проявлять активность в работе над собой.

Важная роль в формировании военно-патриотических знаний, умений, навыков и способностей к проявлению волевых усилий у учащихся в учреждении образования отводится руководителю по военно-патриотическому воспитанию, который работает в сотрудничестве с педагогом-организатором, преподавателем физической культуры, классными руководителями, лидерами детских и моло-

дежных общественных объединений ОО «БРСМ», ОО «БРПО» (проведение военно-спортивных игр «Зарница», «Зарничка», «Орленок»), военными структурами.

Кроме того, совместно с воинскими частями организуются военно-спортивные лагеря, в которых моделируются условия, приближенные к условиям современной военной службы; осуществляются медицинская и строевая подготовка; проводятся встречи с военнослужащими, конкурсы, тренировки по разучиванию общеразвивающих и специальных упражнений, характерных для военнослужащих соответствующего рода войск (воинской части), способов преодоления полосы препятствий; спортивные эстафеты, соревнования по игровым и военно-прикладным видам спорта.

В результате организуемой деятельности у учащихся формируется положительное отношение к воинской службе, воинской профессии. Понятие «отношение» трактуется как переживание и выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, затрагивают сферу потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых усилий личности, влияют на ее развитие и отражаются в ее поведении [7]. Например, отношение к своей малой родине у разных людей может различаться (в силу различных обстоятельств). В процессе реализации инновационного проекта у молодых людей формируется ценностное отношение к малой родине и ее защите как к неотъемлемому компоненту отношения к Отечеству в целом.

Важными показателями результативности работы учреждений образования, осуществляющих военно-патриотическое воспитание, являются:

- наличие специфических знаний:
 - об армии, обороне государства, основах военной службы;
 - истории Отечества; прошлом, настоящем страны; славных боевых традициях Вооруженных сил государства; героях войны и труда; знаменитых людях;
 - военных профессиях, воинских должностях и специальностях;
 - безопасности жизнедеятельности человека в чрезвычайных ситуациях;

- тактико-технических характеристиках основных видов вооружений, используемых в армии;
- обязанностях солдата, дневального/дежурного по роте; строевом уставе (уметь отличать шеренгу от колонны);
- наличие военно-патриотических умений и навыков:
- работать с техникой, оружием (согласно программе допризывной военной подготовки, программе факультативных занятий и объединений по интересам), компьютером;
- анализировать поставленные задачи, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в соответствии с законами, приказами и требованиями воинской этики; анализировать результаты и добиваться оптимизации деятельности;
- навыков строевой подготовки, воинской дисциплины, соблюдения субординации и выполнения распоряжений;
- сочетать рациональное и чувственное во взаимодействии, поддерживать эмоциональный настрой;
- слушать и понимать;
- быстро и четко выполнять приказ, находить решение проблемы;
- мотивационная готовность учащихся к поступлению в военные вузы страны и службе в армии;
- потребность жить в своей стране, вносить личный вклад в ее процветание, служить своему народу.

Как свидетельствуют результаты реализации инновационного проекта «Внедрение модели военно-патриотического воспитания учащихся в открытом образовательном пространстве учреждения образования», использование в массовой практике форм, методов, приемов, алгоритмов и методических материалов, доказавших свою эффективность в процессе инновационной деятельности, будет способствовать эффективности особо актуального в настоящий период направления воспитательной деятельности – военно-патриотического воспитания учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стуканов, В. Г. Военно-патриотическое воспитание учащихся : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. программы общ. сред. образования, с белорус. и рус. яз. обучения / В. Г. Стуканов [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2023. – 256 с. : ил.
2. Микрюков, В. Ю. Теория и практика военно-патриотического воспитания в современной России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Ю. Микрюков. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003464447?ysclid=m1unltc84m941383963> (дата обращения: 14.09.2024).
3. Баранов, А. В. Организация военно-патриотического воспитания учащихся средних школ во внеурочной деятельности в условиях крупного города : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Баранов. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004846298?ysclid=m1unobz3t1797219679> (дата доступа: 14.09.2024).
4. Войкин, А. Ю. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи в малом городе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Ю. Войкин. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003162738?ysclid=m1unq9v6ic351771409> (дата обращения: 14.09.2024).
5. Баранюк, Н. М. Военно-патриотическое воспитание суворовцев на идеях отечественных полководцев : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Баранюк. – Москва. – 2024. – URL: https://vumo.mil.ru/upload/site57/document_file/Ppsrz96gos.pdf?ysclid=m1unwq2ewz244987233 (дата обращения: 14.09.2024).
6. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Изд. центр Тетра, 1996. – URL: <https://gufo.me/dict/ushakov?ysclid=0> (дата обращения: 14.09.2024).
7. Харламов, И. Ф. Педагогика. Курс лекций / И. Ф. Харламов. – URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_dd93dcf0e53f35c52150043981d4 (дата обращения: 14.09.2024).
8. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2021 г. № 773. – URL: <https://edu.gov.by/programma-patrioticheskogo-vozpitaniya> (дата обращения: 14.09.2024).
9. Зубков, А. А. Формирование военно-патриотической воспитанности военнослужащих в советский и постсоветский периоды: 1941–2004 гг. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-voenno-patrioticheskoi-vozpitanosti-voennosluzhashchikh-v-sovetskii-i-> (дата обращения : 14.09.2024).

10. Старков, Р. В. Совершенствование военно-патриотического воспитания курсантов факультетов среднего профессионального образования вузов Министерства обороны Российской Федерации / Р. В. Старков. – URL: <https://kilinson.com/wa-data/public/site/%D0%A1> (дата обращения: 14.09.2024).

Материал поступил в редколлегию 07.10.2024.

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 Education»,
Minsk, Belarus

ON THE FORMATION OF MILITARY-PATRIOTIC QUALITIES
OF STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING
AN INNOVATIVE PROJECT

Summary

The article presents the theoretical aspects of the formation of military-patriotic qualities and readiness to perform military duty among students during the implementation of the innovative project «Introduction of a model of military-patriotic education of students in the open educational space of an educational institution» and practical materials. An attempt has been made to clarify the concepts of «military-patriotic education» and «military-patriotic qualities».

Keywords: military-patriotic education, quality, patriotism, patriot, military-patriotic qualities, quality structure, motive, need, attitude.

УДК 37.03

И. А. ГОЛУБ,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛИЗАЦИИ БИОГРАФИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ

В статье исследуется проблема целенаправленного использования биографической информации об известных персоналиях в образовательной деятельности в качестве средства формирования нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов. Рассматривается возможность конструирования учебно-воспитательного процесса в учреждении высшего образования с привлечением биографических сведений о выдающихся педагогах-просветителях.

Ключевые слова: нравственные ценностные ориентации; ценностные характеристики биографической информации; изучение биографии педагогической персоналии.

Проблема духовно-нравственного воспитания и формирования нравственных ценностных ориентаций белорусской молодежи в настоящее время приобрела стратегическую важность – решаются вопросы обеспечения единства народа Беларуси, духовной безопасности и ментальной свободы страны. На молодежь как на социальную группу обращено особое внимание научного сообщества, поскольку именно она определяет потенциал развития общества, является индикатором происходящих в социуме обновлений, прогрессивной силой, которой нужно найти должное применение. Благополучие общества зависит от того, какие нравственные ценностные ориентиры сформируются у молодых людей и каким образом будут обеспечены их сохранность и передача следующим поколениям.

Основные принципы государственной политики Республики Беларусь в области образования следующие: приоритет общечеловеческих ценностей, светский и гуманистический характер образования, направленность на духовное и нравственное развитие,

государственно-общественный характер управления образованием (Кодекс об образовании Республики Беларусь). Все это предполагает наличие в содержании образования предпосылок для обеспечения самостоятельности в выборе взглядов и убеждений, формировании нравственных ценностных ориентаций, мировоззренческих установок. Данное требование будет соблюдено при условии принятия за основу содержания образования, в том числе исторически сложившихся в белорусском обществе национальных духовных и культурных ценностей, которые носят общечеловеческий характер, нравственных качеств личности и черт, свойственных белорусскому менталитету (толерантность, миролюбие, преданность традициям, доброжелательность, высокая духовность, человеколюбие, философичность, разносторонняя любознательность, направленность на диалог).

В русле сложившейся социально-культурной ситуации одной из задач образования видится «формирование человека высокодуховного и высокоинтеллектуального, с альтруистической и патриотической жизненной позицией» [1, с. 218]. В связи с вышеизложенным тезисом можно говорить о выработке новых форм и методов влияния на осознание молодежью нравственных ценностей, а также о поиске новых подходов совершенствования учебного и воспитательного процесса в сфере формирования личности. Считаем, что персоналогическая информация может оказать плодотворное влияние на развитие личности будущих педагогов: являясь частью молодого поколения, они одновременно призваны воспитывать последующие поколения в движении времени. Вследствие этого в качестве материала, обладающего высоким педагогическим потенциалом, предлагается использовать биографическую информацию об известных персоналиях: она позволит усовершенствовать процесс формирования духовно-нравственных ценностей молодежи «с позиций воспитательного влияния социальной среды на личность в контексте ценного жизненного опыта выдающихся людей» [2]. Следует также выделить присущий биографии эффект мемориальности, смысл которого заключается в передаче потомкам памяти «о тех, кто характером и делами выделялся из общей

массы, кто захватил внимание современников и способен также вызвать заинтересованность будущих поколений» [3, с. 20]. Анализ современных публикаций по теории воспитания, формированию духовно-нравственных ориентаций молодежи, положения частных методик преподавания учебных дисциплин свидетельствует о профессионально-ориентационном значении изучения биографических сведений: этот процесс будет поучительным для молодых людей, стоящих у истоков служения своему призванию (в нашем случае – будущих педагогов), поможет обучающимся увидеть закономерности духовного развития человека, установить условия достижения успеха и, как результат, – «зараженные вдохновляющей силой образа, они скорее найдут себя, смогут творчески выявить свою личность» [4, с. 233], обрести «импульс к самовоспитанию, самосовершенствованию» [5, с. 179]. В конечном итоге использование биографической информации придаст образовательному процессу персонифицированный характер, усиливая при этом личностно-психологический аспект педагогической науки.

Изучение биографических сведений о выдающихся людях предполагает углубленное погружение в материал, реалистичность его восприятия; опору на исторические события и персональную историю выдающейся личности; анализ жизненного пути и особенностей поведения личности; изучение черт характера и качеств личности; выявление этапов духовного развития и становления индивидуальности; поиск ответа на вопрос о путях достижения успеха; эмоциональный отклик и сопереживание (чувства гордости, удивления, восхищения, уверенности; стремление к подражанию); понимание и признание роли личности в процессе проектирования собственной жизни; понимание смысла, цели жизни, предназначения; анализ жизненного пути как повод для размышлений с целью коррекции своей жизни и т. д.

Таким образом, биографические сведения о выдающихся личностях, используемые в процессе подготовки будущих педагогов, могут выступать в качестве эталона нравственной жизни, что дает возможность воспитывать нравственные идеалы, формировать нравственные качества и ценностные ориентации. Отсюда вытекают функции биографической информации в процессе обучения:

образовательная (приобретаются знания о жизни, благодаря чему начинается процесс конструирования своей биографии), ценностно-смысловая (формируется система ценностей, приходит понимание своего предназначения), проектировочная (дается стимул для размышлений о собственной жизни) [6].

С учетом результатов анализа современных психологических основ формирования нравственных ценностных ориентаций Н. В. Космачевой были выделены структурные компоненты системы ценностных ориентаций субъекта: когнитивный, эмотивный и поведенческий. Проявляясь в тесном единстве, они способны обеспечивать функционирование системы ценностных ориентаций будущих педагогов и в случае использования в учебном процессе биографических сведений. Конкретизируем и уточним показатели каждого из указанных структурных компонентов нравственных ценностных ориентаций, формируемых на основе биографий выдающихся личностей.

Смысловой компонент будет содержать комплекс знаний о духовно-нравственных ценностях выдающейся личности; представления о нравственных ценностях, нравственном идеале; анализ нравственных суждений, мнений, утверждений известной личности и выработку на их базе нравственной позиции (способности к различению добра и зла, готовности справляться с трудностями, жизненными вызовами). *Эмоциональный* компонент предполагает отношение выдающейся личности к духовно-нравственным ценностям и проявление связанных с ними эмоций, чувств (совесть, долг, ответственность и т. д.). *Поведенческий* компонент является показателем демонстрации ценностно-ориентационного поведения выдающейся личности (готовность служить людям и своему Отечеству, проявление доброй воли), в том числе в определенных жизненных ситуациях в соответствии с собственными убеждениями о добре и зле, истине, чести и долге.

Далее в обобщенном виде (в таблице 1) представлены возможности привлечения биографической информации об известных персоналиях для формирования нравственных ценностных ориентаций личности.

Таблица 1 – Педагогический потенциал привлечения биографической информации об известных персоналиях для формирования нравственных ценностных ориентаций личности

Компоненты нравственных ценностных ориентаций	Ценностные характеристики биографической информации об известных персоналиях
<i>Когнитивный (смысловой)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Расширяет кругозор в области социально-гуманитарных наук; • формирует конкретные научные знания; • поддерживает познавательный интерес к предмету изучения; • выступает как предмет практического человекознания; • расширяет нравственный и мировоззренческий опыт; • выделяет идеологические, нравственные, эстетические проблемы; • дает представление о фундаментальных антропологических понятиях; • дает понимание общечеловеческих ценностей; ценностей, ориентированных на взаимоотношения, отражающих стратегию жизненного выбора, направленных на самореализацию личности; • демонстрирует историко-культурную и социокультурную сторону жизни выдающейся личности; • дает представление о широком спектре личностных качеств, присущих выдающимся личностям, разъясняя их ценностный смысл; • показывает самооценку человека, учит находить черты личностной исключительности; • актуализирует вопрос об убеждениях выдающейся личности (системе взглядов на мир), о смысложизненных ориентациях, духовном состоянии; • дает представление об идеале человека (образе, на который нужно ориентироваться в процессе жизнедеятельности); • демонстрирует лучшие образцы поведения и деятельности других людей для пробуждения потребности в актуальной работе над собой; • развивает социокультурную компетентность

Продолжение таблицы 1

Компоненты нравственных ценностных ориентаций	Ценностные характеристики биографической информации об известных персоналиях
<i>Эмоциональный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Популяризирует историю, культуру Родины; повышает интерес обучающихся к своей стране; • развивает историческую память и формирует ответственное отношение к прошлому, настоящему и будущему; • содействует становлению патриотической направленности личности; • воспитывает чувство сопричастности к выдающимся достижениям и победам известных личностей; • актуализирует нравственные ориентиры (честность, преданность делу; верное служение Родине, обществу; чувство долга; совесть, ответственность, целеустремленность и др.); • ориентирует на интериоризацию положительных нравственных качеств (доброжелательность, человеколюбие, правдивость, ответственность, трудолюбие и др.); • помогает разобраться в сложной системе личностных взаимоотношений, побуждает оценивать факты взаимоотношений согласно нормам нравственности; • предполагает самоанализ и самооценку собственных слабых и сильных сторон; • способствует формированию смысловой направленности личности, ее ценностных ориентаций и планов; • побуждает к размышлению и внутреннему диалогу; • совершенствует психологическую наблюдательность; • активизирует чувственно-эмоциональную деятельность студентов (способность к сопереживанию); • усиливает мотивацию к изучению дисциплины, придавая ей эмоционально-гуманистическую окраску; • формирует культуру оценивания выдающейся личности
<i>Поведенческий</i>	<p>Как результат предыдущих:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формируется гуманистическое мировоззрение с системой соответствующих позитивных нравственных ценностей и ценностных ориентаций; • воспитываются лучшие черты национального характера, формируется национально-культурное самосознание;

Окончание таблицы 1

Компоненты нравственных ценностных ориентаций	Ценностные характеристики биографической информации об известных персоналиях
	<ul style="list-style-type: none"> • развивается способность ставить высокие цели, само-развиваться и самореализовываться по примеру выдающей личности; • воспитываются нравственные личностные качества, формируются нравственные принципы поведения; • определяется собственная жизненная позиция; • организуется процесс конструирования собственной биографии на основе соотнесения событий и фактов своей жизни с событиями из биографии выдающейся личности; • формируются самоуважение и ощущение уверенности в себе (самоценность); • анализируются научно-образовательные и жизненные проблемы, делаются выводы и формируется умение аргументировать свою точку зрения; • развивается способность к моделированию ситуаций, обеспечивающих ориентацию на нравственные ценности; • развивается умение оценивать в биографической информации познавательный, гражданский и идейно-нравственный аспекты

Таким образом, воспитательное воздействие биографической информации будет оказываться посредством совместного исследования и одновременно эмоционального погружения в содержание биографий выдающихся личностей по трем направлениям:

- *когнитивному*, при котором оказывается воспитательное воздействие на нравственное сознание студентов, где в качестве показателей выступает комплекс базовых аксиологических знаний о жизни, сущности таких ценностей, как человек, земля, труд, знания, мир, культура, а также представлений о личных нравственных ценностях и ценностных ориентациях;

- *эмоциональному*, при котором используемые воспитательные средства помогают развивать эмоциональную сферу и способность

к эмоционально-чувственному восприятию мира; вырабатывать суждения о высоких ценностях, их свободном выборе и эмоциональном одобрении руководства ими в жизни; формировать нравственные чувства (гражданственность, патриотизм, совесть, долг, веру, ответственность) и нравственный облик (доброту, терпение, миролюбие). Развитие умения давать нравственную оценку событиям, жизненному выбору поступков выдающихся личностей расширяет индивидуальный опыт студентов, стимулирует к поиску пути собственного развития;

- *поведенческому*, при котором воспитательное воздействие направлено на личность в целом, на ее ценностно-ориентационную деятельность, показателями развития которой является наличие у студента нравственных идеалов и нравственных установок, духовных и нравственных ценностей, принятых в качестве личностных смыслов; собственной нравственной позиции (самоотверженность, любовь, внутренняя сила); стремления к прогнозированию и конструированию своей жизни по ценностному образцу и в конечном итоге демонстрации нравственного поведения (готовность верно служить Родине, людям).

Многие ученые отмечают, что только целенаправленная деятельность по наполнению учебных занятий в системе высшего образования нравственным содержанием, совершенствование форм, методов, средств воспитательной работы обеспечивают поступательный процесс развития нравственных качеств и проявления ценностных ориентаций студентов.

Таким образом, в развитии нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов именно ценностный подход становится значимым ориентиром обучения, определяющим организацию учебно-воспитательной работы по дисциплинам педагогического профиля; стратегией, укрепляющей духовно-нравственный потенциал; фактором, способствующим сближению нравственного воспитания с жизнью. Воспитательное воздействие на личность с целью духовно-нравственного просвещения и формирования нравственных ценностных ориентаций в целом может осуществляться посредством любых социально-гуманитарных дисциплин, препода-

ваемых в учреждениях высшего образования Республики Беларусь при подготовке специалистов педагогического профиля. В общей системе образовательного процесса учреждений высшего образования учебная дисциплина «Педагогика» является важнейшей частью системы подготовки к профессиональной деятельности студентов и одной из социально-гуманитарных дисциплин, содержание которой, на наш взгляд, имеет наиболее ярко выраженный воспитательный, аксиологически направленный потенциал в формировании нравственных ценностных ориентаций студентов из числа будущих педагогов, включающий духовно-нравственное развитие студенческой молодежи, вопросы сохранения приверженности традициям, национальным и общечеловеческим ценностям, формирование гуманистического мировоззрения, обогащение нравственного опыта личности, становление нравственных представлений, убеждений, идеалов, развитие умений высказывать оценочные суждения, ориентироваться в ситуациях морального выбора, способности личности к самоопределению и самореализации и т. д.

Реализация педагогического аспекта проблемы формирования системы нравственных ценностей студентов – будущих педагогов – предполагает организацию особого вида ценностно-ориентационной деятельности преподавателя и студентов. Аксиологически направленный анализ учебных программ по педагогике для различных педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет» показал, что в каждой из них отведено место формированию нравственных ценностных ориентаций (например, при изучении теории воспитания). Наряду с этим нами выявлены резервы дополнения содержания имеющихся программ и ресурсные пути насыщения образовательного процесса обновленным духовно-нравственным содержанием. Объектом нашего исследования будут выступать жизненные истории выдающихся педагогических персоналий. Благодаря этому студенты смогут исследовать педагогическую реальность в различном времени и пространстве, получать «образцы ценностного выбора», углубляющие их индивидуальный опыт и стимулирующие внутренний диалог, осуществлять поиск траектории собственного развития. Пример

идейной убежденности, беззаветного служения делу просвещения выдающихся педагогов демонстрирует студенческой молодежи патриотический настрой, преданность и самоотверженность в труде на благо общества; усиливает стремление к получению новых знаний, расширению круга интересов; развивает умение работать с высоким напряжением мысли и духа; формирует качества личности, которые относятся непосредственно к ценностно-ориентационной сфере индивидуальности педагога (идейность, гражданственность, нравственность, педагогическая направленность личности, теоретическая, психологическая, методическая готовность, развитость практических педагогических умений и способностей, педагогическая наблюдательность, мышление, память, эмоциональная отзывчивость и т. д.).

Для достижения поставленных целей активизации ценностно-нравственного развития будущих педагогов считаем целесообразным внедрение в образовательный процесс факультативного курса «Белорусские педагоги-просветители – проповедники духовности и нравственности». Содержание изучаемого курса, включающего биографическую информацию о выдающихся белорусских педагогах-просветителях (Е. Полоцкой, К. Туровском, Ф. Скорине, Н. Гусовском, С. Будном, В. Тяпинском, Л. Зизании, М. Смотрицком, К. Лыщинском, С. Полоцком и др.), направлено на формирование у студентов представлений о целостности личности; укрепление исторической духовной памяти и преемственности между поколениями; формирование позитивных представлений о ценностном содержании биографической информации; развитие эмоционально-ценностного отношения к выдающимся личностям как носителям высоконравственных ценностей; формирование нравственных качеств личности, традиционных черт, свойственных белорусскому менталитету (толерантность, миролюбие, верность традициям, высокая духовность, человеколюбие, глубокая любознательность и др.); развитие профессионально значимых нравственных качеств (таких как социальная активность, гражданственность, патриотизм, гуманизм, честность, требовательность к себе и другим, интеллигентность, ответственность, увлеченность, познавательная актив-

ность, глубина мышления, разносторонность интересов и т. д.); вовлечение обучающихся в проектную и научно-исследовательскую деятельность.

Курс включает семинарские и практические занятия (в том числе организованные по инновационной методике), которые будут способствовать лучшему пониманию содержания дисциплины «Педагогика» и детальному усвоению знаний, отражающих научно-педагогические стороны жизни и деятельности белорусских педагогов-просветителей, их труды; общекультурному, национально-культурному развитию студентов; освоению профессиональных ценностей на примерах жизни известных персоналий; развитию готовности к осмысленному принятию нравственных ориентиров на основе анализа биографий выдающихся личностей; совершенствованию умений представления биографической информации с ценностно-нравственной точки зрения, в аспекте оценочной направленности, выраженности личной позиции и аргументированности оценок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека / О. А. Павловская [и др.] ; под ред. О. А. Павловской ; Национальная академия наук Беларуси, Институт философии. – Минск : Беларуская навука, 2011. – 451 с. – С. 218.
2. Гукаленко, О. В. Социально-педагогический анализ мемуарно-биографической литературы как источник формирования системы духовно-нравственных ценностей обучающихся / О. В. Гукаленко, Л. А. Рымарь // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN323.pdf> (дата обращения: 04.09.2024).
3. Белан, А. В. К проблеме о развитии биографического метода в отечественной историко-педагогической науке / А. В. Белан // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : материалы XV Международ. заочной науч.-практ. конференции. Часть 1. (11 июля 2013 г.) – М. : Международный центр науки и образования, 2013. – С. 18–23.
4. Рыбников, Н. А. Биографический метод в психологии / Н. А. Рыбников // Развитие личности. – 2010. – № 2. – С. 230–243.

5. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.

6. Яковлева, С. В. Биография человека в проблемном поле современного воспитания / С. В. Яковлева // Известия ВГПУ. – 2010. – № 9. – С. 80–83.

Материал поступил в редколлегию 24.09.2024.

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

FORMATION OF MORAL VALUE ORIENTATIONS OF
FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF UPDATING
BIOGRAPHICAL INFORMATION

Summary

The article examines the problem of the purposeful use of biographical information about famous personalities in educational activities as a means of forming the moral value orientations of future teachers. The possibility of constructing an educational process in an institution of higher education with the involvement of biographical information about outstanding educators is being considered.

Keywords: moral value orientations, value characteristics of biographical information, study of the biography of a pedagogical personality.

УДК 37.014

М. Б. ГОРБУНОВА,

начальник центра оценки качества образования,

кандидат педагогических наук, доцент

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме независимой оценки качества общего среднего образования (НОКОСО). Определены организационно-педагогические условия совершенствования НОКОСО с позиции раскрытия потенциалов личности учащихся, а также устойчивого социально-экономического развития страны. Дана характеристика организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие системы независимого оценивания на разных ступенях общего среднего образования, усиление внешних связей системы оценивания, успешное выполнение социального заказа на качественное общее среднее образование.

Ключевые слова: качество образования; независимая оценка качества образования; общее среднее образование; потенциалы личности учащихся.

Качественное образование – один из социальных ориентиров устойчивого развития в XXI веке. От качественного образования зависит удовлетворение потребностей инновационной экономики, достижение устанавливаемых прогнозных показателей в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Контролировать качество, поддерживать его на должном уровне позволяет квалифицированная оценка. Гарантом объективности контроля в образовании может стать независимая оценка качества образования (НОКО).

Определение организационно-педагогических условий совершенствования НОКО позволяет раскрыть процессуальный аспект исследуемой проблемы. Выявление и соблюдение организационно-педагогических условий обеспечивает целостность, полноту, целенаправленность, результативность и эффективность деятельности в сфере образования, в частности на уровне общего среднего образования.

Целостность системы независимой оценки качества общего среднего образования (НОКОСО) означает ее структурированность и достаточную степень автономности по отношению к другим системам. Структурные элементы системы имеют высокую степень самостоятельности, вместе с тем в своем единстве они приобретают дополнительные системные качества. Данная характеристика актуализирует важность соблюдения принципа комплексности и эмерджентности, определяющего переход системы оценивания от фиксации учебных достижений к комплексному изучению компонентов образовательной деятельности – условий, содержания, результатов. Комплексное оценивание дает возможность увидеть общую картину состояния национальной системы образования, служит основой для совершенствования образовательной политики.

Полнота процесса независимого оценивания означает достаточность целевых установок, предмета, ресурсов оценивания для осуществления квалифицированной оценки качества образования (ОКО), выявления возникающих в сфере образования рисков с целью принятия эффективных управленческих решений.

В характеристике «*целенаправленность*» заложено свойство динамичности, указывающее, с одной стороны, на важность соответствия системы независимого оценивания поставленным целям, с другой – на способность системы развиваться для выполнения своих основных функций. Таким образом, система НОКОСО должна «уметь» противостоять внешним воздействиям (в первую очередь, снижающим объективность оценивания) и использовать потенциал среды, случайных событий для сохранения и усиления контроля и управления качеством образования.

Результативность и *эффективность* – категории близкие, но не тождественные [1]. Результативность системы НОКОСО означает степень соответствия достигаемых результатов тому, для чего система предназначена и поддерживается заинтересованными лицами/организациями. Эффективность НОКОСО, в свою очередь, указывает на соотношение результата работы системы и объема

ресурсов, затраченных на его достижение. Очевидно: чем меньше ресурсов (кадровых, материально-технических, иных) затрачено на получение результата, тем более эффективна система.

Организационно-педагогические условия в контексте настоящего исследования предполагают принятие управленческих решений в целях совершенствования НОКОСО, что, помимо прочего, должно содействовать раскрытию потенциалов личности, устойчивому социально-экономическому развитию страны.

Организационно-педагогические условия могут быть направлены на решение различного рода проблем. С учетом основного предназначения НОКОСО выделим две группы условий, которые, с одной стороны, будут стимулировать развитие системы независимого оценивания на разных уровнях (ступенях) образования, а с другой – обеспечивать развитие внешних связей системы, успешное выполнение социального заказа на качественное образование.

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие развитие системы НОКОСО на I, II, III ступенях общего среднего образования. В логике данного исследования предметом НОКОСО являются индивидуально-психологические особенности (личностные потенциалы), позволяющие учащемуся реализовывать запланированное независимо от внешних условий и обстоятельств (в том числе неблагоприятных). Очевидно, что на каждом возрастном этапе будут определенные возможности и ограничения для раскрытия личностных потенциалов, а соответственно, и для оценки данных характеристик.

В младшем школьном возрасте социальная ситуация развития характеризуется серьезным расширением социальных связей: возникает новый уровень взаимодействия «ребенок – учитель», осваиваются учебная деятельность, навыки учебного сотрудничества. Особенности самосознания, волевой и эмоциональной сфер определяют, в какой мере будут актуальны такие личностные потенциалы, как оптимизм, жизнестойкость, самооффективность, личностная автономия, готовность к неопределенности, самоконтроль, рефлексивность.

В подростковом возрасте возникает «чувство взрослости», проявляющееся в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждении личного достоинства и требовании к окружающим уважать эти устремления, считаться с ними. Подростки ищут возможность применить свои силы и самоутвердиться, увлечены просоциальной и общественно полезной деятельностью. Для указанной возрастной категории учащихся наиболее «прорывными» представляются такие индивидуально-психологические характеристики, как личностная автономия и самоэффективность.

В раннем юношеском возрасте самосознание развивается на основании нового типа мышления, охватывающего не только настоящее, но и будущее. Активно формируется мировоззрение, совершенствуется система ценностных ориентаций и социальных установок, происходит профессиональное и личностное самоопределение. В свете сказанного особое значение в психологическом портрете юношей и девушек приобретают следующие характеристики (личностные потенциалы): жизнестойкость, готовность к неопределенности, рефлексивность.

Использование ресурса ОКО (в том числе НОКОСО) для раскрытия и оценки личностного потенциала представляется возможным при организации психологической экспертизы учебных пособий, включающей три основных направления:

- личностное развитие учащихся;
- развитие познавательной сферы учащихся;
- социально-психологическое развитие учащихся.

В связи с этим авторам – разработчикам учебных пособий и разработчикам инструментария – для осуществления психологической экспертизы пособий может быть рекомендовано включать/отслеживать задания, активизирующие личностный потенциал учащихся через погружение учащихся в ситуации:

- неопределенности;
- достижения;
- угрозы [2].

Таким образом, НОКОСО, ориентированная на разные ступени общего среднего образования, позволит проверить, насколько учащиеся разных возрастов готовы реализовать запланированное независимо от обстоятельств.

В рамках рассматриваемой группы организационно-педагогических условий ряд механизмов совершенствования НОКОСО приобретает особое значение.

Разработка и принятие на государственном-общественном уровне документов, регламентирующих порядок проведения и содержание независимой оценки качества общего среднего образования на трех ступенях образования. По официальным данным, ежегодно готовится приказ Министерства образования Республики Беларусь об изучении качества дошкольного и общего среднего образования [3]. В документах подобного рода представлен график мероприятий на учебный год; указываются организации, отвечающие за их проведение; перечисляются направления деятельности (к примеру, разработка диагностических и инструктивно-методических материалов для изучения качества образования; определение учреждений образования, участвующих в исследованиях; оказание консультационной поддержки по вопросам изучения качества образования в учреждениях образования; организация участия внешних наблюдателей в изучении качества образования; анализ и обобщение полученных результатов; разработка рекомендаций по результатам изучения качества образования; публикация материалов и др.). Кроме того, могут быть подготовлены и изданы нормативные правовые документы по независимому оцениванию, имеющие межведомственный характер.

В рамках совершенствования нормативного правового обеспечения качества образования актуальным видится определение содержательных направлений НОКОСО (с возможностью выхода за рамки требований образовательных стандартов и программ, а также с учетом реализации принципов инклюзивного образования).

Проведение прикладных научных исследований по вопросам организации НОКОСО предполагает подачу заинтересованными

специалистами заявок на проведение исследований, соответствующих разным уровням общего среднего образования. Особое внимание должно быть уделено проведению психолого-педагогических исследований, раскрывающих возможности использования цифровых ресурсов на разных ступенях общего среднего образования.

Планирование и проведение мотивационных мероприятий для субъектов образовательных отношений с целью разъяснения значения НОКОСО для повышения качества общего среднего образования. Сущность независимого оценивания заключается в удовлетворении потребности участников образовательных отношений получить внешнюю объективную информацию об интересующем аспекте образовательного процесса / образовательной среды. Иными словами, инициатива проведения внешнего оценивания должна исходить от учреждения образования, родителей (законных представителей) либо самих учащихся. В целях информирования субъектов образовательных отношений о такой образовательной услуге могут быть использованы различные каналы связи: родительские собрания, сайты учреждения образования, информационные стенды и т. д. Важно, чтобы подобные мероприятия/акции были дифференцированы (по ступеням образования).

Предоставление учреждениям общего среднего образования возможности самостоятельно оформлять заявки на проведение НОКОСО (любого из элементов). Согласно существующей российской практике, образовательные учреждения обязаны участвовать в процедуре независимого оценивания раз в 3 года, следуя установленному алгоритму и критериям оценки. Более эффективным механизмом повышения качества образования видится предоставление учреждению образования возможности самостоятельно устанавливать частотность и направление внешней экспертизы с учетом внутренних запросов. Такой подход позволит более внимательно относиться к качеству образования на каждой ступени образования и гибко реагировать на выявленные проблемные вопросы.

Разработка оценочных процедур НОКОСО (на уровне начального, базового, общего среднего образования) с опорой на современные образовательные подходы и тенденции. Данное организационно-педагогическое условие предполагает учет при создании диагностического инструментария идей компетентного подхода, функциональной грамотности, цифровизации, организации командной работы. Целесообразным представляется также использование достижений нейронауки при конструировании диагностических заданий НОКО и выборе формата их предъявления.

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие усиление внешних связей системы, успешное выполнение социального заказа на качественное общее среднее образование. Согласно Национальной стратегии устойчивого развития до 2035 года, «Беларусь – страна для самореализации личностного потенциала каждого гражданина» [4, с. 11]. Система общего среднего образования служит базисом для успешного жизнеустройства человека, формирования здоровых мировоззренческих основ и активной гражданской позиции. Выпускники учреждений общего среднего образования должны быть конкурентоспособными для получения дальнейшего образования и выполнения профессиональных задач. Наиболее актуальны в плане выбора эффективной занятости (и в целом реализации социального заказа) такие личностные потенциалы, как оптимизм, жизнестойкость, самоэффективность, готовность к неопределенности, рефлексивность.

С позиции выявления наиболее эффективных организационно-педагогических условий совершенствования НОКОСО, обеспечивающих выполнение социального заказа на образование, важно определить ключевые аспекты каждого личностного потенциала.

Так, оптимизм как характеристика современного молодого белоруса означает позитивное мировосприятие, уверенность в завтрашнем дне, веру в собственные силы и возможности других людей. Для государства важно, чтобы выпускники учреждений общего среднего образования ориентировались на создание и поддержание

позитивного имиджа страны, формировали свой персональный деловой имидж, были открыты к построению эффективных международных отношений (со странами, демонстрирующими желание конструктивно взаимодействовать с Республикой Беларусь).

Жизнестойкость выпускника учреждения общего среднего образования будет проявляться в умении противостоять негативному информационному воздействию, соблюдать правила поведения в случае возникновения террористической или иной угрозы, адаптироваться к экологическим и климатическим изменениям.

Самоэффективность в глобальном смысле – это вера человека в свои поведенческие способности и их реализация. Применительно к целям устойчивого развития государства данная характеристика личности обретает особый смысл: важно быть самоэффективным на Родине (заниматься любимым делом в родной стране). В этом смысле Республика Беларусь нацелена на укрепление имиджа открытой, самобытной, высокотехнологичной и экологически безопасной страны, в которой молодым людям комфортно работать, создавать семьи, растить детей. Проблема самоэффективности затрагивает вопросы инклюзивной занятости – предоставления на государственном уровне возможностей для самореализации и трудоустройства всем людям, в том числе с особенностями психофизического развития и инвалидностью.

Под готовностью к неопределенности в целях устойчивого развития государства подразумевается инновационная деловая активность молодежи, готовность решать проблемы, которые могут возникнуть в настоящем и будущем. Вариантом воплощения идеи устойчивого социально-экономического развития, предполагающим высокий уровень готовности специалистов к неопределенности, является создание конкурентоспособного и адаптивного предпринимательского сектора.

Рефлексивность как личностный потенциал, требующий раскрытия в целях устойчивого развития белорусского государства, означает главным образом способность юношей и девушек анали-

зировать произошедшее для проектирования собственного будущего и будущего своей страны.

В рассмотренном контексте указанные личностные характеристики могут стать критериями для изучения личностного портрета выпускника учреждения общего среднего образования. Проведение такого исследования среди учащихся XI классов даст ценный материал и будет способствовать совершенствованию НОКОСО.

Среди механизмов совершенствования НОКОСО особое значение в рамках рассматриваемой группы организационно-педагогических условий приобретают следующие.

Разработка диагностического инструментария и оценочных процедур для осуществления независимой оценки качества образования, предоставляемого лицам с особыми образовательными потребностями. В настоящее время инклюзивный подход к образовательной деятельности обусловлен социальным заказом. Инклюзивное образование и НОКОСО с учетом реализации принципа инклюзии должны открыть новые возможности для интеграции детей с особенностями психофизического развития и инвалидностью в общество, а после освоения необходимых образовательных программ – на рынке труда.

Модернизация содержания оценочных процедур ОКО, НОКОСО с учетом запросов белорусского общества и государства. Выполнение данного условия предполагает развитие лучшего отечественного опыта в области оценки качества образования, активное использование в диагностическом инструментарии уникального национального контента (отражающего характер социальных, политических, экономических, национально-этнических, демографических, культурных, религиозных и других отношений в государстве), повышение у разработчиков диагностического инструментария мотивации к разработке оценочных продуктов, качественно представляющих страну на образовательной карте мира.

Укрепление внутривостанового, межведомственного партнерства по внедрению цифровых технологий в сферу образования,

систему ОКО, НОКО, НОКОСО. Данное условие предусматривает налаживание интеграционных связей между различными министерствами и ведомствами по определению требований к качеству образования с учетом изменяющихся социально-экономических реалий, необходимости цифровизации всех сфер общественной жизни, укрепления и развития национальной цифровой экосистемы. Важным шагом видится объединение усилий представителей педагогического сообщества, научно-технического и промышленного сектора при решении различных вопросов цифровизации образования, разработке любых цифровых оценочных процедур. Нормальной практикой должно стать проведение процедуры закупки (в том числе на конкурсной основе) квалифицированных специалистов из разных организаций и ведомств для разработки, апробации и валидации диагностического инструментария НОКО, НОКОСО.

Укрепление международного партнерства по внедрению цифровых технологий в сферу образования, систему ОКО, НОКО, НОКОСО. Выполнение данного условия возможно через участие белорусских специалистов в международных образовательных программах по цифровизации и НОКО, стажировках, семинарах, а также посредством получения консультаций у опытных международных специалистов-разработчиков и экспертов в области НОКО. Международное партнерство получит серьезный стимул к развитию благодаря участию белорусских специалистов в международных проектах и программах, связанных с цифровыми форматами оценки качества образования, и участием страны в международных сравнительных исследованиях качества образования.

Государственно-частное партнерство в целях реализации программ НОКО, НОКОСО. Данное организационно-педагогическое условие предполагает стимулирование участия представителей сектора формального и неформального образования в совместном обсуждении направлений, содержания и критериальной базы НОКО в целях сохранения свойства системы оценки оперативно реагировать на вызовы времени. Помимо прочего, данное условие акту-

ализирует привлечение частного сектора к внедрению новейших (цифровых) продуктов в систему образования (на безвозмездной основе, в рекламных целях, с получением коммерческой выгоды).

Привлечение внимания общественных организаций к вопросам НОКОСО, стимуляция общественных инициатив к проведению подобного рода исследований. Помощь общественных организаций может заключаться в мониторинге актуальных проблем в сфере образования, выявлении социальных проблем для своевременного реагирования на угрозы, отображения соответствующих позиций в диагностическом инструментарии НОКО, НОКОСО.

Таким образом, нами выделены и охарактеризованы с позиции личностного развития учащихся и устойчивого социально-экономического развития страны две группы организационно-педагогических условий совершенствования НОКОСО:

- организационно-педагогические условия, обеспечивающие развитие системы НОКОСО на I, II, III ступенях общего среднего образования;
- организационно-педагогические условия, обеспечивающие усиление внешних связей системы, успешное выполнение социального заказа на качественное общее среднее образование.

Первая группа условий предусматривает следующие управленческие решения:

- разработка и принятие на государственно-общественном уровне документов, регламентирующих порядок проведения и содержание НОКО на трех ступенях общего среднего образования;
- создание диагностического инструментария НОКОСО по изучению личностных потенциалов учащихся разных возрастных групп (младшего школьного, подросткового, раннего юношеского возрастов);
- инициирование включения в содержание внешней психологической экспертизы учебных пособий (для всех учебных параллелей общего среднего образования) блоков вопросов, позволяющих оценить направленность учебных материалов на раскрытие личностных

потенциалов учащихся, в том числе для достижения устойчивого социально-экономического развития страны;

- стимулирование отечественных ученых к проведению прикладных научных исследований по вопросам организации НОКО-СО, что позволит подготовить необходимое научно-методическое обеспечение изучения качества начального, базового, общего среднего образования;

- разработка оценочных процедур НОКОСО (на уровне начального, базового, общего среднего образования) с опорой на современные образовательные подходы и тенденции;

- планирование и проведение мотивационных мероприятий для субъектов образовательных отношений с целью разъяснения значения НОКОСО на всех уровнях общего среднего образования, важности ее инициирования на местах;

- определение порядка оформления учреждениями общего среднего образования самостоятельной заявки на проведение НОКОСО (любого из ее элементов, для любого уровня общего среднего образования).

Вторая группа организационно-педагогических условий в качестве управленческих решений предусматривает:

- разработку диагностического инструментария для изучения степени раскрытия у учащихся XI классов учреждений общего среднего образования таких личностных потенциалов, как оптимизм, жизнестойкость, самооэффективность, готовность к неопределенности, рефлексивность;

- проведение среди выпускников учреждений общего среднего образования страны исследований личностного потенциала с анализом полученных результатов и совершенствованием национальной образовательной политики;

- разработку диагностического инструментария и оценочных процедур для осуществления независимой оценки качества образования, предоставляемого лицам с особыми образовательными потребностями;

- модернизацию содержания оценочных процедур ОКО, НОКОСО с учетом запросов белорусского общества и государства;
- планирование мероприятий по укреплению внутриведомственного, межведомственного партнерства для оперативного и эффективного внедрения цифровых технологий в сферу образования, систему ОКО, НОКО, НОКОСО;
- развитие международного партнерства по внедрению цифровых технологий в сферу образования, систему ОКО, НОКО, НОКОСО;
- развитие государственно-частного партнерства в целях реализации программ НОКО, НОКОСО;
- привлечение внимания общественных организаций к вопросам НОКОСО в целях повышения качества образования, качества системы оценки, совершенствования национальной образовательной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адизес, И. Управление без потрясений и конфликтов / И. Адизес ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2023. – 260 с.
2. Личностный потенциал. Структура и диагностика : кол. монография ; под науч. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011.
3. Об изучении качества дошкольного, общего среднего образования в 2023/2024 учебном году : Министерство образования Республики Беларусь, Приказ от 06.10.2023 г. № 456 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://monitoring.adu.by/attachments/article/34/Prikaz%20456.pdf> (дата обращения: 18.09.2024).
4. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. – URL: <https://economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf> (дата обращения: 18.09.2024).

Материал поступил в редколлегию 01.10.2024.

M. B. GORBUNOVA,
Head of the Education Quality Assessment Centre, Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR
IMPROVING THE INDEPENDENT ASSESSMENT OF THE QUALITY
OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary

The article is devoted to the problem of independent assessment of the quality of general secondary education (IAQGSA). The organizational and pedagogical conditions for improving IAQGSA are determined from the perspective of revealing the potentials of students' personality, as well as sustainable socio-economic development of the country. The article describes the organizational and pedagogical conditions that ensure the development of an independent assessment system at different levels of general secondary education, strengthening the external links of the assessment system, and the successful fulfillment of a social order for high-quality general secondary education.

Keywords: quality of education; independent assessment of the quality of education; general secondary education; potentials of students' personality.

УДК 81:008:373.3:37.012

О. В. ДАНИЧ,

**доцент кафедры дошкольного и начального образования,
кандидат филологических наук, доцент**

Учреждение образования «Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова», г. Минск, Беларусь

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены содержание и результаты экспериментального выявления уровня сформированности составляющих лингвокультурной грамотности младших школьников, а именно навыков владения: фоновыми культурными знаниями, нравственными ценностями, языковыми и речевыми нормами, читательскими умениями.

Ключевые слова: лингвокультурная грамотность; уровни сформированности; младшие школьники.

Общекультурное развитие подрастающего поколения продолжает оставаться в центре внимания системы образования. Особое место в развитии культуры личности занимает младший школьный возраст как максимально сенситивный для восприятия образцов культуры во всех ее проявлениях – объектов духовной и материальной культуры, норм поведения, ценностных ориентиров, социально одобряемых качеств личности и др. Подтверждением этому служит декларируемое культурологическое подходе как одного из основных, положенных в проектирование образовательного процесса на I ступени общего среднего образования Республики Беларусь [1, с. 7]. Реализация этого подходе должна привести к формированию общекультурной компетентности, поэтому, на наш взгляд, следует говорить о культурной грамотности, которая является основой общекультурной компетентности. В данном случае мы рассматриваем именно лингвокультурную грамотность, поскольку она формируется и проявляется средствами родного языка (языков). Остановимся на дефиниции указанного понятия: «Лингвокультурная грамотность – это владение языковыми, речевыми нормами, чита-

тельскими умениями, базовыми фоновыми культурными знаниями, приоритетными нравственными ценностями, составляющими культуру личности носителя языка» [2, с. 75]. Так как предметом нашего внимания выступает организация работы, направленной на повышение уровня общекультурного развития младших школьников, представляется необходимым выявить актуальный уровень сформированности их лингвокультурной грамотности.

Под уровнем лингвокультурной грамотности учащихся мы понимаем одну из степеней, осознания и владения базовыми фоновыми культурными знаниями мирового и национального характера, системой нравственных ценностей, читательскими умениями, языковыми и речевыми нормами, обеспечивающими формирование способности к адекватному общению и пониманию глубинного смысла текстов всех типов.

В качестве метода научного исследования, позволяющего изучить уровень любого развития (в нашем случае – лингвокультурного), мы избрали констатирующий эксперимент, цель которого – определить уровень лингвокультурной грамотности в естественных условиях школьного обучения, используя методы измерения и регистрации данных. Результаты эксперимента легли в основу дальнейшего исследования путей и способов общекультурного развития детей младшего школьного возраста.

Экспериментальными площадками для определения актуального уровня сформированности лингвокультурной грамотности стали учреждения общего среднего образования Витебской, Минской и Брестской областей Республики Беларусь. Всего в исследовании приняли участие 250 учащихся IV классов, заканчивающих обучение в начальной школе.

Компетентностная природа лингвокультурной грамотности и анализ содержания каждой из пяти ее составляющих – фоновых культурных знаний, нравственных ценностей, языковых и речевых норм, читательских умений – позволили выделить 4 компонента в каждой из них – знаниевый, деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный, а также сформированности, показатели и качественную характеристику этих компонентов.

Выделение *знаниевого* компонента связано с принципиальной важностью знания как базового элемента и результата познания. В целом знания выполняют в структуре лингвокультурной грамотности следующие функции: контентную (фоновые культурные знания являются тем содержанием, благодаря которому не только формируются остальные составляющие лингвокультурной грамотности, но и расширяется культурный кругозор учащегося), коннективную (знания о культуре как способ хранения информации о мире содействуют развитию различных способностей учащихся), когнитивную (культурные знания служат базой для формирования навыков применения культурной информации) и структурообразующую (знания группируются в индивидуальную систему знаний; они также входят в состав более сложных систем, например сознания, компетентностей, и др.).

Деятельностный компонент лингвокультурной грамотности отражает практическую готовность учащегося к взаимодействию с окружающим миром на основе полученных знаний об этом мире. Это взаимодействие вызвано потребностью в освоении культурного опыта нации и всего человечества. Деятельностный компонент выполняет трансляционную (сохраняет и передает способы деятельности, оценки и мнения о предметах деятельности) и регулятивную (определяет правила применения способов деятельности) функции.

Мотивационно-ценностный компонент связан с формированием внутренних и внешних мотивов овладения лингвокультурной грамотностью как образованием, повышающим общественный статус. В процессе обучения меняется иерархия мотивов, т. е. познавательные мотивы, которые являются ведущими в начале учебной деятельности, уступают место мотивам самообразования вследствие осознания учащимся ценности образования для достижения личных целей.

Рефлексивно-оценочный компонент ориентирует процесс формирования лингвокультурной грамотности на самопознание учащимся внутренних психических актов и состояний. Рефлексия направлена на осмысление индивидуумом не только самого себя, но и того, как воспринимают его личностные особенности, оценивают эмо-

циональные реакции и когнитивные возможности окружающие. Воспитательная и развивающая ценность рефлексии как понимания своей индивидуальности, достоинств и недостатков обусловлена тем, что именно она лежит в основе сознательного и целенаправленного управления человеком собственной деятельностью [3].

Сформированность выделенных нами компонентов каждой составляющей лингвокультурной грамотности оценивалась по четырем критериям (когнитивному, деятельностному, мотивационному, рефлексивному) и рассматривалась как четырехуровневая структура (низкий, пороговый, средний и высокий уровни), каждый уровень которой характеризуется определенными показателями. Проиллюстрируем сказанное на примере такой составляющей лингвокультурной грамотности, как *владение фоновыми культурными знаниями*.

Когнитивный критерий сформированности фоновых культурных знаний включает в себя владение устойчивыми знаниями о важнейших объектах духовной и материальной культуры, их общей характеристике и культурно-национальной специфичности.

Деятельностный критерий характеризует умение найти национально окрашенную информацию об объектах белорусской лингвокультуры, идентифицируя эти сведения с опорой на общие знания о культуре Беларуси.

Мотивационно-ценностный критерий связан с формированием отношения учащихся к своему культурному уровню как значимому личному достижению, заслуживающему высокой оценки в обществе, что станет мотивом для работы над формированием своего культурного кругозора.

Рефлексивно-оценочный критерий выявляет оценивание учащимися своего уровня владения знаниями о культуре в целом и о белорусской культуре в частности.

Представим критерии сформированности фоновых культурных знаний, показатели и качественную характеристику уровней результатов в виде таблицы.

Таблица 1 – Критерии и показатели уровня сформированности фоновых культурных знаний

Критерий	Показатели	Уровни сформированности	Характеристика показателей уровней результатов
Когнитивный	Владение фоновыми культурными и культуроведческими знаниями (исторические даты, феномены народной культуры, символы, фразеологизмы и паремии, прелегитные имена и др.)	Низкий	Учащийся не имеет представления об основных элементах фоновых культурных знаний в контексте общекультурной и национально окрашенной информации: важнейшие исторические даты, прелегитные имена, слова с символическим значением, названия элементов народной культуры, нравственные ценности, паремии и др. Верных ответов 0–4
		Пороговый	У учащегося частично сформировано представление об основных элементах фоновых культурных знаний в контексте общекультурной и национально окрашенной информации. Верных ответов 5–8
		Средний	Учащийся в основном имеет представление об основных элементах фоновых культурных знаний в контексте общекультурной и национально окрашенной информации. Ошибочные ответы чаще всего связаны с ложной этимологией, что вызвано недостаточным знанием белорусского/русского языка. Верных ответов 9–13
		Высокий	Учащийся имеет полное представление об основных элементах фоновых культурных знаний в контексте общекультурной и национально окрашенной информации: важнейшие исторические даты, прелегитные имена, слова с символическим значением, названия элементов народной культуры, нравственные ценности, паремии и др. Верных ответов 14–15

Продолжение таблицы 1

Деятель- ностный	Умение найти национально-культурную информацию, представленную в явном и скрытом виде	Низкий	У учащегося не сформировано умение находить и извлекать информацию, характеризующую белорусскую культуру (имя белорусской просветительницы, название народного праздника, ремесла, национального блюда, природного символа) и общекультурную информацию (названия общечеловеческой нравственной ценности, славянского мифического существа, зерновой культуры, историческую дату, название мировой религии). Верных ответов 0–1
		Пороговый	Учащийся частично владеет умением находить и извлекать национально окрашенную и общекультурную информацию; в качестве названий предметов, характерных только для белорусской культуры, выбирает названия на белорусском языке. Верных ответов 2–3
		Средний	Учащийся в основном владеет умением находить и извлекать национально окрашенную и общекультурную информацию; в качестве названий предметов, характерных только для белорусской культуры, главным образом выбирает названия на белорусском языке; в качестве общекультурных элементов не выбирает названия на русском языке. Верных ответов 4–5
		Высокий	Учащийся владеет умением найти информацию, характеризующую белорусскую культуру (имя белорусской просветительницы, название народного праздника, ремесла, национального блюда, природного символа) и общекультурную информацию

Продолжение таблицы 1

Критерий	Показатели	Уровни сформированности	Характеристика показателей уровней результатов
			(названия общечеловеческой нравственной ценности, славянского мифического существа, зерновой культуры, историческую дату, название мировой религии). На правильность выбора не влияет неоднородная форма представления информации (на белорусском и русском языках). Все ответы верны
Мотивационно-ценностный	Осознание высокого уровня культурного развития как ценности; стремление к расширению общего кругозора как мотив	Низкий	Учащийся не рассматривает высокий культурный уровень как положительную характеристику человека, не стремится повышать свой уровень
		Пороговый	Учащийся осознает высокий уровень развития как ценность, но аргументировать позицию не может либо аргументы не соответствуют сущности понятия культурного уровня и не отражают стремления его повышать
		Средний	Учащийся в целом осознает высокий уровень культуры как обязательную характеристику человека и оценивает его как положительную черту, но аргументация своей позиции недостаточно четкая, мотивация к повышению своего культурного уровня не обозначена
		Высокий	Учащийся осознает высокий уровень культуры как обязательную характеристику человека, относит ее к положительным качествам, которые делают человека уважаемым и успешным членом общества. Все это рассматривается как мотив к повышению собственного уровня культурного развития

Окончание таблицы 1

Рефлексивно-оценочный	Низкий	Оценка уровня собственных знаний о мировой и национальной культуре не соответствует действительности: самооценка завышена или занижена в значительной степени. Результаты оценки когнитивного и/или деятельностного компонентов не совпадают с уровнем самооценки на 3 деления оценочной шкалы: например, уровень когнитивного и деятельностного компонентов низкий, а ответ учащегося – «знаю очень хорошо» и наоборот
	Пороговый	Оценка учащимся уровня собственных знаний о мировой и национальной культуре не соответствует действительности: самооценка завышена или занижена. Результаты оценки когнитивного и/или деятельностного компонентов не совпадают с уровнем самооценки на 2 деления оценочной шкалы: например, уровень когнитивного и деятельностного компонентов – низкий, а ответ учащегося – «знаю плохо» и наоборот (уровень – высокий, а ответ учащегося – «знаю не очень хорошо»)
	Средний	Оценка учащимся уровня собственных знаний о мировой и национальной культуре не соответствует действительности: самооценка завышена или занижена незначительно. Результаты оценки когнитивного или деятельностного компонентов не совпадают с уровнем самооценки на 1 деление оценочной шкалы: например, уровень когнитивного или деятельностного компонентов низкий, а ответ учащегося – «знаю не очень хорошо» и наоборот (уровень высокий, а ответ учащегося – «знаю плохо»)
	Высокий	Оценка учащимся уровня собственных знаний о мировой и национальной культуре соответствует действительности. Результаты оценки когнитивного и деятельностного компонентов совпадают с уровнем самооценки: например, уровень когнитивного и/или деятельностного компонентов низкий, а ответ учащегося – «знаю плохо» и наоборот (уровень высокий, а ответ учащегося – «знаю очень хорошо»)

Определение уровня сформированности остальных составляющих лингвокультурной грамотности осуществлялось в той же логике. Экспериментальное исследование проходило в форме выполнения учащимися серии тестовых заданий. Его целью было выявить фактические знания учащихся об общекультурных и национально окрашенных реалиях, определить степень владения языковыми и речевыми нормами, уровень сформированности нравственных ценностей и читательских умений: учащимся последовательно были предложены анкета-тест № 1, тест № 2 и тест № 3.

Анкета-тест № 1, предназначенная для определения уровня владения фоновыми культурными знаниями, включала 5 заданий.

1. Что (кого) обозначают эти русские/белорусские слова? Выберите правильный вариант ответа:

- 1) Бусел – это (*инструмент; птица; одежда*).
- 2) Ефросиния Полоцкая – это (*белорусская просветительница; купчиха из Полоцка; жена полоцкого князя*).
- 3) Домовой – это (*житель леса, предмет мебели, покровитель дома*).
- 4) Драники – это (*хулиганы-драчуны; белорусское блюдо из картофеля; белорусское блюдо из пшеницы*).
- 5) Христианство – это (*вера в бога; вера во многих богов; неверие в бога*).
- 6) Сумленне – это (*сомнение в правильности чего-либо; недоверие к чему/кому-либо; чувство ответственности за свои поступки*).
- 7) Купалье – это (*начало купального сезона; народный летний праздник; мифическое существо, которое живет в реке или озере*).
- 8) Выцінанка – это (*вырезанный из бумаги ажурный узор; красивая вышивка; резьба по дереву*).
- 9) 1941–1945 гг. – это период (*Первой мировой войны; Великой Отечественной войны; Второй мировой войны*).
- 10) Жыта – это (*рожь; хлеб; сельскохозяйственное орудие*).

2. Закончите пословицы:

Слово не воробей, вылетит – _____.

Семь раз отмерь, а _____.

Не имей сто рублей, а _____.

Поспешишь – _____.

Глаза бояться, а _____.

3. Выберите и запишите 4 слова – названия предметов из задания 1, которые характерны только для белорусской культуры.

Добавьте еще 2 слова, которые характерны для любой другой культуры: _____.

4. Быть культурным человеком – это хорошо/плохо, потому что _____.

5. Хорошо ли вы знаете традиции, праздники, предметы быта, известных людей, природу, т. е. культуру своей Родины? Подчеркните нужный вариант.

Знаю очень хорошо. Знаю неплохо. Знаю не очень. Знаю плохо.

Содержание заданий 1 и 2 было ориентировано на выявление уровня владения фоновыми культурными знаниями, включающими национально окрашенные названия объектов духовной и материальной культуры. Общие фоновые знания обладают относительной устойчивостью, воспроизводимостью и узнаваемостью, поскольку в идеале не требуют специальных пояснений. В этом их схожесть с фразеологической лексикой (фразеологизмы и сами являются ярким компонентом фоновых знаний). Мы разделяем мнение большинства исследователей в области лингвокультурологии и лингвострановедения о том, что фоновые знания в основном представлены культурно-маркированными лексическими единицами, которые относятся к сфере культурной грамотности, поэтому в качестве материала для исследования были выбраны фрагменты пословиц, потенциально известных четвероклассникам.

В процессе выполнения задания 3, связанного с содержанием задания 1, учащиеся должны были выбрать названия предметов (из 10 предложенных), характерных только для белорусской культуры, что предполагало устойчивое знание этих объектов и способность разграничить перечень на основе предложенного критерия.

Задание 4 предполагало построение связного высказывания в виде мотивировочного суждения с компонентом «потому что...». Оно было сконструировано на основе адаптированной методики незавершенных предложений М. П. Воюшиной [4].

Задание 5 определяло способность к рефлексии – оценке личного багажа культурных знаний, объективность которой оценивалась по корреляции с уровнем когнитивного и деятельностного компонентов.

Аналогичным образом исследовались уровни сформированности остальных составляющих лингвокультурной грамотности младших школьников. Так, вторая часть анкеты-теста № 1 была ориентирована на оценку владения системой нравственных ценностей (5 заданий), тест № 2 являлся инструментом определения степени владения языковыми и речевыми нормами (10 заданий). Диагностика уровня сформированности читательских умений проводилась более детально, что обусловлено несколькими причинами:

- читательские умения имеют сложный, разноплановый состав и связаны с библиографическими умениями, т. е. исследованию подлежал необходимый объем литературоведческих знаний, а также владение навыками чтения и работы с книгой как основным и дополнительным источником информации;
- читательские умения являются основополагающим компонентом в структуре лингвокультурной грамотности, поскольку включают главным образом метапредметные умения, владение которыми характеризует компетентного читателя;
- читательские умения – эффективное средство приобретения всех остальных составляющих лингвокультурной грамотности (фоновых культурных знаний, нравственных ценностей, языковых и речевых норм) [5, с. 421]. Экспериментальному исследованию уровня владения читательскими умениями в изложенной выше интерпретации был посвящен тест № 3, состоящий из двух частей. Тест включал многоаспектную работу над содержанием и формой связного текста (часть 1) и ряд заданий, ориентированных на выявление знаниевого и мотивационного (часть 2) компонентов.

Результаты обработки полученных экспериментальных данных продемонстрировали сформированность всех составляющих лингвокультурной грамотности (рис. 1–5).



Рисунок 1 – Сформированность компонентов фоновых культурных знаний (в %)



Рисунок 2 – Сформированность компонентов системы нравственных ценностей (в %)

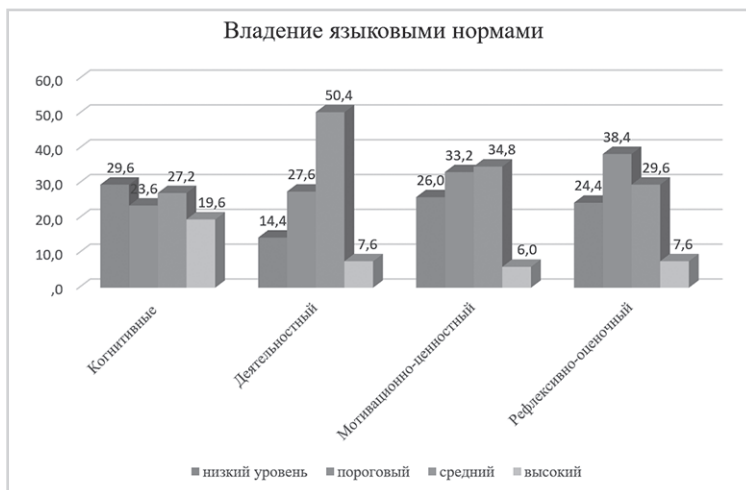


Рисунок 3 – Сформированность компонентов владения языковыми нормами (в %)



Рисунок 4 – Сформированность компонентов владения речевыми нормами (в %)



Рисунок 5 – Сформированность компонентов читательских умений (в %)

Как видим, исходя из среднего арифметического значения всех компонентов, наиболее сформированными оказываются такие составляющие лингвокультурной грамотности, как фоновые культурные знания и система нравственных ценностей, поскольку чуть менее половины испытуемых (43,5 % и 42,8 %) продемонстрировали средний уровень сформированности, 12,1 % и 16,7 % – высокий, 19,7 % и 14,5 % – низкий.

Владение языковыми и речевыми нормами оказалось на уровне, который ближе к пороговому, так как практически одинаковое количество респондентов показали результаты, соответствующие среднему (35,5 %, 32,4 %), пороговому (30,7 % и 29,2 %) и низкому (23,6 % и 29,8 %) уровням и только 10,2 % и 8,7 % – высокому.

Наименее сформированными оказались читательские умения: однозначно преобладающим стал пороговый уровень сформированности – 43,9 %, средний – 30,9 %, низкий – 21,1 %, высокий – всего лишь 4,1 %.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Лингвокультурная грамотность как культурная грамотность, формируемая и проявляемая средствами национального языка

(языков), является основой общекультурной компетентности и представлена следующими составляющими: фоновые культурные знания, система нравственных ценностей, языковые, речевые нормы и читательские умения.

2. Содержание составляющих лингвокультурной грамотности позволяет выделить в каждой из них четыре компонента: знаниевый, деятельностный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный – и выявлять уровни их сформированности по таким критериям, как когнитивный, деятельностный, мотивационный, рефлексивный.

3. Диагностика уровня сформированности лингвокультурной грамотности проводилась нами в форме тестов, структура и содержание которых были ориентированы на оценку всех составляющих данного вида грамотности.

4. Обработка экспериментальных данных показала следующее: наиболее сформированы такие компоненты лингвокультурной грамотности, как фоновые культурные знания и система нравственных ценностей; менее сформированы навыки владения языковыми и речевыми нормами; наименее сформированы читательские умения.

В целом результаты экспериментального исследования доказали актуальность внимания к общекультурному развитию младших школьников и позволили наметить содержание и целевые ориентиры для организации целенаправленной работы по формировании лингвокультурной грамотности младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательный стандарт начального образования. – URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 05.09.2024).
2. Данич, О. В. Лингвокультурная грамотность младших школьников: содержание и структура понятия / О. В. Данич // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава. – 2024. – № 3. – С. 68–76.
3. Воюшина, М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников : монография / М. П. Воюшина. – СПб. : Сударыня, 2007. – 318 с.

4. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

5. Ходякова, Л. А., Супрунова, А. В. Выявление уровня элементарной культурной грамотности как основного компонента общекультурной компетенции учащихся / Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 3 (80). – С. 419–425.

Материал поступил в редколлегию 08.10.2024.

O. V. DANICH,

Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Education Institution «Vitebsk State University named after P. M. Masharov»,
Minsk, Belarus

IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF FORMATION
OF LINGUISTIC AND CULTURAL LITERACY OF THE
YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Summary

The article presents the content and results of an experimental identification of the level of formation of the components of linguistic and cultural literacy of younger schoolchildren, namely, proficiency in background cultural knowledge, moral values, language and speech norms, and reading skills.

Keywords: linguistic and cultural literacy; levels of formation; junior schoolchildren.

УДК 376.3

И. С. ЗАЙЦЕВ,

профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия образования»,

г. Минск, Беларусь

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ)

Статья посвящена сравнительному анализу изучения проблемы профессионального самоопределения лиц с особенностями психофизического развития в разных странах мира. Очерчен круг недостаточно изученных вопросов представленной тематики.

Ключевые слова: индивидуальное развитие; личностный потенциал; профессиональная ориентация; профессиональное образование; производственная практика; социальная защита; психолого-педагогическое сопровождение; инклюзивные тенденции.

Раскрывая тему профессионального самоопределения лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), целесообразно обратить внимание на терминологию. Так, в России это «лица с ограниченными возможностями здоровья»; в Украине – «лица с особыми образовательными потребностями», в Казахстане – «лица с ограниченными возможностями развития»; в США и других странах дальнего зарубежья – «исключительные дети». В дальнейшем с целью соблюдения единообразия будем использовать термин «лица с особенностями психофизического развития» (лица с ОПФР), принятый в Республике Беларусь.

В современной психолого-педагогической науке подчеркивается значимость целостного анализа проблемы профессионального самоопределения. Согласно Г. Ф. Шафранову-Куцеву и Л. В. Гуляевой [1], профессиональное самоопределение как поиск эффективных способов реализации в выбранной профессии является одной из актуальных возрастных особенностей развития подростков. Имеющиеся же работы носят частный характер, не позволяя увидеть

общую картину при взгляде на указанную проблему. Это касается и рассмотрения проблемы профессионального самоопределения лиц с ОПФР в целом, свидетельствуя о необходимости выстраивать исследовательскую деятельность так, чтобы обеспечить достаточное понимание основной линии научного поиска по проблеме профессионального самоопределения означенной категории. В центре внимания – теория Л. С. Выготского [2] об общих законах, которые прослеживаются при нормальном и отклоняющемся развитии психики. Такой подход ориентирует на выявление основных проблем профессионального самоопределения лиц с ОПФР.

Понимание профессионального самоопределения как этапа индивидуального развития человека актуализирует необходимость рассмотрения личностных потенциалов лиц с ОПФР в качестве возможности реализации в условиях социума. Здесь будет уместно принять во внимание следующее: профессиональное самоопределение есть длительный, занимающий существенную часть жизни процесс, поэтому необходимо учитывать наиболее значимые характеристики, относящиеся к конкретному моменту, и анцитипацию развития. В аспекте личностного потенциала профессионального самоопределения следует остановиться на таких характеристиках, как коммуникативные качества и ориентация на общепринятые нормы поведения. В условиях ОПФР нарушена полноценность речевого общения, что указывает на необходимость оказания помощи для его нормализации. Это актуально еще и потому, что профессиональное самоопределение – не просто выбор профессии, а этап становления в ракурсе субъективного благополучия индивида. Такое благополучие может быть достигнуто при условии полноценной коммуникации в социальной среде. Сказанное определяет помощь в профессиональном самоопределении лицам с ОПФР при обязательности специальной работы по нормализации общения как неременном условии реализации такой помощи.

Вопросам профессионального самоопределения лиц с ОПФР в Республике Беларусь посвящены работы ряда исследователей. Среди них следует выделить труды Л. П. Васильевой и К. Э. Зборовского, Е. А. Винниковой с соавторами, О. А. Соловьевой,

Е. Н. Сороко, О. Е. Сурмы, К. С. Фарино, Т. К. Чигирь, В. А. Шинкаренко, И. И. Яроцкой и др.

Проблема подготовки лиц с ОПФР к профессиональному самоопределению рассмотрена В. А. Шинкаренко [3], который внес наибольший вклад в изучение обозначенной темы. По мнению исследователя, целью подготовки к профессиональному самоопределению является качественно организованное подведение лиц с ОПФР к сознательному профессиональному выбору, что требует решения задач развития мотивации выбора, формирования знания своих возможностей, адекватной самооценки. Автор отразил специфику подготовки к профессиональному самоопределению учащихся с ОПФР: от осознания общественной необходимости трудовой деятельности и воспитания нравственных основ выбора жизненного пути, расширения представлений о профессиональном труде и формирования опыта практической деятельности в процессе общественно полезного труда до собственно профессиональной подготовки. Особое внимание уделено реализации возможности продолжать образование в профессионально-технических учебных заведениях, одной из основных функций которых является конкретизация представлений о выбранной профессии. В. А. Шинкаренко также представил проблему профессиональной ориентации в структуре профессионального самоопределения. Он отметил, что работа по профессиональной ориентации лиц с ОПФР состоит из тех же составляющих, что и в условиях нормального психофизического развития. Различия прослеживаются в содержании данной работы, и обусловлены они специфичностью психофизического развития каждой категории обучающихся.

Следует обратить внимание на отмеченную автором необходимость дифференцированного подхода с учетом нозологии при реализации помощи в профессиональном самоопределении.

Непосредственно вопросам профессиональной ориентации лиц с ОПФР посвятили свои работы О. А. Соловьева, О. Е. Сурма, Т. К. Чигирь. О. А. Соловьева [4], в частности, охарактеризовала специфику социального взаимодействия при проведении профориентационной работы, указав на необходимость скоординированных

педагогических действий по ознакомлению учащихся с ОПФР с доступными для них профессиями, а также условиями целенаправленного обучения для их приобретения. Автор отметила важность формирования у таких детей начальных знаний о массовых профессиях посредством экскурсий в учреждения профессионального образования и профориентационных мероприятий в форме мастер-классов по формированию осознанного отношения к определенным профессиям. Такая организация стимулирует системный подход к профориентационной работе и обеспечивает права лиц с ОПФР на получение образования.

С позиции самореализации человека в обществе к проблеме профессиональной ориентации подошла О. Е. Сурма [5], отметив, что психофизические нарушения накладывают значительные ограничения на выбор подходящей индивиду профессии. Исходя из этого, основными направлениями работы с лицами с ОПФР должны стать: организация педагогического процесса в соответствии с интересами и способностями указанного контингента; формирование умения соотносить собственные возможности с требованиями той или иной профессии; воспитание способности адаптироваться в обществе. Особенности организации процесса профессиональной ориентации при ОПФР охарактеризованы Т. К. Чигирь [6]. Автор предлагает рассматривать вопрос профессиональной ориентации названной категории учащихся с позиции решения проблемы их социализации в обществе. Особо подчеркнуто, что любая организация профориентационной работы с лицами, имеющими ОПФР, должна быть оправдана с точки зрения учета их специфических характеристик. На профориентацию Т. К. Чигирь указала как на этап профессионального самоопределения на основе знаний о профессиях, но не как средство приобретения конкретной профессии.

Анализ работ О. А. Соловьевой, О. Е. Сурмы, Т. К. Чигирь подводит к пониманию профессиональной ориентации в системе профессионального самоопределения лиц с ОПФР с позиции скоординированного процесса педагогической помощи, ориентированной на приобретение качественных знаний в сфере профессий.

Важности полноценной коммуникации в условиях ОПФР посвящена работа Е. Н. Сороко [7]. Отмечено, что значительная часть лиц с ОПФР характеризуется неудовлетворительным состоянием устной речи, что приводит к изолированности, лишает даже минимальной самостоятельности и, как следствие, препятствует полноценному социальному развитию. Очевидно, что при таком положении дел речь о профессиональном самоопределении рассматриваемого контингента идти не может. Иными словами, Е. Н. Сороко указала на неполноценность вербального общения как существенное препятствие для организации полнокровной жизни в обществе лиц с ОПФР, предполагающей в том числе профессиональное самоопределение. Такой подход подразумевает обязательность организации эффективной коррекционно-педагогической помощи, без которой лица с ОПФР не смогут стать участниками профессиональной жизни общества.

В работе И. И. Яроцкой [8] уделено внимание качественному профессиональному образованию, которое представлено как условие успешной социализации лиц с ОПФР. Главная роль отводится грамотному сочетанию образовательного процесса с работой по подготовке к самостоятельной жизни. В качестве основных этапов профессиональной подготовки в условиях ОПФР, а значит, и подготовки к профессиональному самоопределению, называются закрепление и совершенствование полученных в процессе обучения профессиональных навыков, что подразумевает обязательное прохождение производственной практики.

По нашему мнению, здесь будет уместно обратить внимание на следующее: получить профессиональную подготовку – не значит профессионально самоопределился. Приобретение в специальных условиях профессионального образования не гарантирует индивидуальной желаемости, а выступает как директивное. Крайне важно разрешить своеобразное противоречие между желаемым человеком выбором и предрешенным образовательной организацией. Также неправильно оценивать рассмотренное выше профессиональное образование как полностью предрешенное и идущее вразрез с интересами лиц с ОПФР, поскольку достаточно случаев, когда зара-

нее предопределенная профессия становится интересна индивиду, в дальнейшем гарантируя его полноценное развитие в профессиональной области. В таком случае на выходе имеем готовность к профессиональному самоопределению.

Л. П. Васильева и К. Э. Зборовский [9] основное внимание в своей работе обращают на профессиональную реабилитацию как комплекс мероприятий, включающих адаптацию к трудовой деятельности. Авторы отмечают, что существенное место в профессиональной реабилитации занимает процесс формирования профпригодности: он начинается в дошкольном возрасте, продолжается в годы школьного обучения, при получении конкретной профессии и в период непосредственно профессиональной деятельности, т. е. становится перманентным. Профессиональная пригодность должна развиваться сообразно возможностям лиц с ОПФР и базироваться на их активной жизненной позиции. Этому служит процесс профессионального обучения как неотъемлемая часть системы образования Республики Беларусь. В ходе профессиональной реабилитации важно решить вопрос профессиональной ориентации, немаловажная роль при этом отводится профессиональному консультированию, что позволяет лицам с ОПФР быстрее вовлекаться в жизнь общества. Авторы отметили и важность коррекционно-педагогической работы, без которой невозможна оптимизация личностных факторов, препятствующих качественному профессиональному обучению.

В целом Л. П. Васильева и К. Э. Зборовский подошли к решению вопроса профессиональной реабилитации через становление профпригодности и организацию эффективной профессиональной ориентации посредством процесса профессионального обучения.

Значимое место в системе профессионального самоопределения занимает семья. Е. А. Винникова с соавторами [10] рассматривает семью как естественную среду обитания ребенка с ОПФР, модель воспитания в которой видится оптимальным вариантом адаптации в обществе. Это позволяет принять систему семейных отношений за образец для последующего развития индивида с ОПФР в любом коллективе, в том числе трудовом. То есть семья, отношения в ней – первый шаг к профессиональному самоопределению. Именно такой

подход обуславливает выстраивание правильного взаимодействия с близкими родственниками лиц с ОПФР.

Основная цель работы с семьей – формирование позитивного отношения родителей к своему ребенку, веры в его возможности. Продуктивные взаимоотношения с педагогом помогут родителям осознать необходимость коррекционно-педагогической работы для личностного развития, более четко представить дальнейшие перспективы в различных областях жизни собственного ребенка. Ценным представляется указание авторов на точку основного приложения усилий специалиста в работе с родителями – ознакомление с практическими мерами, которые реально помогут ребенку. В соответствии с этим упор при организации взаимодействия с родными учащегося с ОПФР должен быть сделан на положительные перспективы его развития.

В системе образования лиц с ОПФР важно уделять внимание вопросам социальной защиты, что нашло отражение в работе К. С. Фарино [11]. Автор указывает на закрепление в Республике Беларусь права данной категории детей на постоянное улучшение условий жизнедеятельности, которое в первую очередь предполагает интеграцию в коллектив нормально развивающихся сверстников. Отмечается, что в нашем государстве система образования лиц с ОПФР в основном соответствует мировым тенденциям в области педагогической деятельности с названной категорией. Важное место отведено совершенствованию коррекционно-педагогической работы, что позволяет оказывать эффективную помощь и детям с выраженными психофизическими недостатками в развитии, которых до этого относили к необучаемым. За последние годы значительно выросло количество лиц с ОПФР, получающих профтехобразование. В соответствующих учреждениях созданы необходимые условия для обучения лиц с ОПФР. Также действует система высшего образования, где созданы специальные условия для получения педагогических услуг. Ценным представляется введение практики психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР в течение двух лет после получения профессионального образования. Это показатель особого внимания нашего государства к решению вопросов профессионального самоопределения лиц с ОПФР.

При анализе научной литературы о проблемах профессионального самоопределения лиц с ОПФР интерес вызвали работы таких российских авторов, как О. С. Забабурина, С. Н. Карякина, Д. В. Зайцев, А. И. Назарова, Г. А. Репина, С. А. Орешина, М. А. Сергеева, О. А. Степанова, Е. Б. Щетинина. Так, Д. В. Зайцев [12], рассматривая проблему интегрированного образования лиц с ОПФР, указал на социальную изоляцию последних в связи с отсутствием механизмов интеграции, так как государственная политика в социальной сфере в основном ориентирована на обучение данной категории в специальных учреждениях интернатного типа. Это выражается в ограниченности полноценного доступа к жизненным ресурсам, обуславливая необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер, ориентированных на социальную интеграцию лиц с ОПФР. Именно интегрированное обучение, по мнению автора, является стратегическим направлением в решении проблемы включения детей с ОПФР в среду нормально развивающихся сверстников, что требует объединения усилий институтов общего и специального образования. Один из важных шагов в данном направлении – ограничение практик помещения таких детей в учреждения-интернаты. Это, согласно автору, касается не всех лиц с ОПФР, а только тех, у кого отсутствуют грубо выраженные расстройства, делающие невозможными самостоятельность жизнепроживания. Оптимизация же образовательной интеграции – путь каждого индивида с ОПФР к будущей социальной жизни, что позволяет говорить и об эффективности последующего профессионального самоопределения.

Согласно Е. Б. Щетининой [13], в свете современных тенденций развития образования лиц с ОПФР важно решить вопрос его (образования) доступности для всех категорий без исключения через инклюзивные школы, в которых для таких детей и их нормально развивающихся сверстников создаются равные условия для получения образования. Инициаторами этого подхода выступают в том числе профессиональные сообщества, что позволяет констатировать интерес к профессиональному самоопределению лиц с ОПФР. Сегодня, по мнению автора, серьезной проблемой на пути к указанной

модели образования видится совмещение темпов преподавания и объема знаний, доступных для разных категорий обучающихся, что свидетельствует о необходимости нахождения лица с ОПФР в среде, которая соответствует его психофизическим возможностям.

В работе А. И. Назаровой и Г. А. Репиной [14] представлен опыт построения процесса сопровождения профессионального образования лиц с ОПФР. Акцент сделан на важности этого процесса, поскольку самореализация на рынке труда дает социальную защищенность. Особо отмечена необходимость создания для молодых людей с ОПФР оптимальных условий для получения качественного профессионального образования с учетом специфических характеристик, обусловленных нозологиями. Внимание сконцентрировано на сопровождении профессионального образования лиц с ОПФР на основе индивидуальных образовательных траекторий, разработанных специалистами-дефектологами для каждого обучающегося.

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР в образовательном пространстве представлены С. А. Орешинной и М. А. Сергеевой [15], которые отмечают низкую эффективность традиционных мер в обучении названной категории, что обуславливает необходимость поиска качественно нового. По мнению авторов, требуется расширить объем знаний, направленных на максимальное введение индивида с ОПФР в социальную среду, за счет сужения академического компонента. На основании представленной позиции следует предположить и направленность в специальной работе на решение вопросов, лежащих в сфере профессионального самоопределения.

В ракурсе решения проблемы социализации лиц с ОПФР О. С. Забабурина и С. Н. Карякина [16] указали на важность разработки вопросов профессионального самоопределения упомянутого контингента, т. к. на данный момент действенные механизмы обозначенного процесса отсутствуют, при том что большинство специалистов считают ведущим с позиции развития лица с ОПФР как члена общества именно его профессиональное самоопределение.

При рассмотрении основных векторов изменения образования лиц с ОПФР внимание следует обратить на важность их включения

в профессиональную деятельность, для чего необходимо обеспечить платформу для комплексного решения указанной задачи, что предусматривает переход системы образования лиц с ОПФР на новый качественный уровень, опирающийся на специфику их психофизического развития. Шагом в данном направлении может стать повышенное внимание к вопросам профессионального образования учащихся с ОПФР, для чего требуется постоянный профессиональный рост педагогов, обучающихся этих лиц.

При изучении литературных источников по проблеме профессионального самоопределения в условиях ОПФР интерес вызвали работы авторов из Украины и Казахстана. В частности, О. В. Гаврилов (Украина) [17] обращает внимание на необходимость активной подготовки школьников с ОПФР к получению профессии. Одним из препятствий для этого является низкий уровень общеобразовательных знаний, лежащих в основе качественной профориентации и формирования настоящего профессионала, что требует от педагогических учреждений повысить уровень оказания образовательных услуг. Проблематику инклюзивного образования в целом рассмотрели В. С. Баранник и Т. А. Рычкова (Украина) [18], отметив предоставление в условиях инклюзии равенства и возможности сотрудничества, что содействует социализации лиц с ОПФР и развитию самостоятельности. Несомненно, что реализация указанных позиций значима для воспитания готовности к профессиональному самоопределению, которое невозможно без успешной социализации и наличия навыков самостоятельности в социальных условиях.

В Казахстане большое внимание уделяют организации сопровождения лиц с ОПФР. Оптимальным вариантом признана инклюзивная школьная среда, в которой активно функционирует служба психолого-педагогического сопровождения, реализующая личностную ориентированность и индивидуальный подход, основанные на потребностях и собственных ресурсах развития лица с ОПФР [19]. Деятельность такой службы помогает каждому осознать свои реальные возможности и сформировать на их основе жизненные интересы, что важно в последующем профессиональном самоопределении. Значительное место отводится трудовому обучению

на основе выбора трудового профиля с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития и возможностей индивида в условиях инклюзии для подготовки к профессиональной деятельности [20]. Это важный шаг к профессиональному самоопределению человека с ОПФР.

Интерес к профессионально-личностному самоопределению лиц с ОПФР отмечается и в странах дальнего зарубежья. Этот вопрос рассмотрел в своей научной работе Д. А. Джафар-заде [21], проанализировав наиболее эффективные практики с позиции интеграции в социум означенного контингента. Именно на профессиональное самоопределение указано как на одно из основных направлений психолого-педагогической помощи учащимся с ОПФР. В качестве общих наиболее существенных тенденций в практике решения данной проблемы во Франции, Великобритании, Германии, Дании, Израиле, США, Канаде, Японии выделены: создание единой системы профориентации; увеличение объема профинформирования за счет снижения роли психодиагностики; получение учащимися опыта практической деятельности с целью формирования адекватного профессионального выбора; обеспечение взаимодействия всех участников профориентационного процесса; полноценное профессиональное образование с учетом способностей и возможностей каждого. В основе всей работы лежит идея свободы профессионального самоопределения лиц с ОПФР [22].

Подводя результаты анализа отечественного и зарубежного опыта работы по профессиональному самоопределению лиц с ОПФР, следует отметить наличие общих позиций во взглядах на рассматриваемую проблему. В первую очередь это указание на возможность ее решения в ракурсе образовательной интеграции и инклюзии. Здесь необходимо напомнить: и интеграция, и инклюзия – формы именно совместного образования, что позволяет говорить об их равной значимости для развития в социуме. Только при интеграции в обучении реализуются программы специального образования, а при инклюзии – основного. Этот факт не должен существенно влиять на решение вопроса профессионального самоопределения, поскольку ключевым моментом является совместное обучение.

Ведущее место в профессиональном самоопределении занимает профессиональная ориентация лиц с ОПФР. Всеми отмечена необходимость качественной коррекционно-педагогической работы по нормализации вербального общения с рассматриваемым контингентом и создания адекватного психолого-педагогического сопровождения его профессионального самоопределения. При этом авторы из Республики Беларусь и дальнего зарубежья обращают внимание на профессиональную ориентацию лиц с ОПФР, а авторы из стран ближнего зарубежья – на создание системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР в условиях инклюзивного образования. Это не является противоречием, т. к. анализ состояния указанных сфер интересов в равной мере соответствует необходимости решения проблемы профессионального самоопределения лиц с ОПФР, т. е. эти сферы полностью равноценны с точки зрения важности их разработки.

Следует отметить, что для ряда белорусских исследований, в которых лица с ОПФР представлены как единая категория, характерна тенденция «скатывания» к конкретизации нозологии. Так, работы В. А. Шинкаренко, Т. К. Чигирь больше ориентированы на изучение рассматриваемой проблемы в отношении лиц с интеллектуальной недостаточностью, Е. Н. Сороко – лиц, способных к общению лишь с помощью альтернативных средств. Для авторов из ближнего зарубежья это частное явление. В ходе изучения вопроса только в труде С. А. Орешиной и М. А. Сергеевой был отмечен выход на учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Остальные исследователи рассматривают лиц с ОПФР в целом, что уже стало традицией для представителей дальнего зарубежья, где на основе богатого опыта в сфере инклюзии больше внимания уделяется проблеме профессионального образования с учетом индивидуальных психофизических характеристик.

Таким образом, общий анализ проблемы профессионального самоопределения лиц с ОПФР выявил следующее: при отсутствии принципиальных расхождений к решению данного вопроса в разных странах специфика в основном определена сроками участия в разработке отмеченного направления воспитания и обучения

в условиях ОПФР, что позволяет констатировать общность логики рассмотрения этой позиции в мировом научном сообществе.

С точки зрения личностного потенциала профессионального самоопределения лиц с ОПФР были представлены характеристики, ориентированные на обеспечение: профессиональной ориентации, профессиональной самореализации, выбора адекватного психолого-педагогического сопровождения, совершенствования социально обусловленных особенностей субъекта деятельности, накопления социального опыта, формирования личностных ценностей, выработки профессиональных намерений (В. С. Баранник и Т. А. Рычкова, Л. П. Васильева и К. Э. Зборовский, Е. А. Винникова с соавторами, О. В. Гаврилов, О. С. Забабурина и С. Н. Карякин, Д. В. Зайцев, А. И. Назарова и Г. А. Репина, С. А. Орешина и М. А. Сергеева, О. А. Соловьева, Е. Н. Сороко, О. А. Степанова, О. Е. Сурма, К. С. Фарино, В. А. Шинкаренко, Т. К. Чигирь, Е. Б. Щетинина, И. И. Яроцкая).

В настоящее время в Республике Беларусь основной акцент делается на профессиональной ориентации с позиции инклюзивных тенденций в образовании лиц с ОПФР. Это полностью соответствует Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [24], в которой одним из ведущих направлений образовательного процесса выделено создание условий для благоприятного профессионального образования. В свою очередь, профессиональное образование нацелено на профессиональное самоопределение. Профессиональная ориентация и есть первая ступень к профессиональному самоопределению. Достаточно внимания уделено решению вопроса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения лиц с ОПФР. Проблемы же профессиональной самореализации, совершенствования социально обусловленных особенностей субъекта деятельности, накопления социального опыта, формирования личностных ценностей, выработки социальных намерений серьезному анализу не подвергались.

Также следует обратить внимание на тот факт, что в имеющихся нормативных правовых актах Республики Беларусь не отражены

в достаточной мере позиции профессионального самоопределения лиц с ОПФР. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании в разделе XV «Специальное образование» [23] профессиональная подготовка указанного контингента лишь упомянута как вопрос, который необходимо решать в рамках учреждений специального образования. В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь только задекларировано создание условий для качественного профессионального образования. В целом же сказанное определяет наличие в системе специального образования Республики Беларусь противоречий:

- между ориентированностью на разработку теоретико-методологических подходов к профессиональному самоопределению всех категорий лиц с ОПФР и реальной ситуацией в образовательной сфере, где педагогические усилия в основном направлены на практическое решение отдельных вопросов профессиональной ориентации и организацию эффективной коррекционно-педагогической помощи отдельным нозологическим группам при отсутствии целостной педагогической системы профессионального самоопределения каждой из них;

- между необходимостью педагогической практической работы по профессиональному самоопределению лиц с ОПФР и отсутствием структуры и системы такой работы.

Пути устранения выявленных противоречий видятся, в первую очередь, в решении проблемы профессиональной ориентации лиц с ОПФР, совершенствовании социально обусловленных особенностей лиц с ОПФР как субъекта деятельности, накоплении социального опыта лицами с ОПФР, формировании у лиц с ОПФР личностных ценностей и выработке у них социальных намерений.

Анализ такого подхода к заявленной проблематике позволяет обратить внимание на логику соподчинения, поскольку профессиональная ориентация как важная составляющая профессионального самоопределения уже включает необходимость решения других отмеченных позиций. В силу этого можно рассматривать профессиональную ориентацию в условиях ОПФР как основную

проблему, устранение которой предполагает предварительное решение ряда частных проблем: совершенствование социально обусловленных особенностей лиц с ОПФР как субъекта деятельности, накопление ими социального опыта, формирование личностных ценностей, выработка социальных намерений. Отмеченные вопросы следует рассматривать как частные проблемы по отношению к основной – последующей профессиональной самореализации лиц с ОПФР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шафранов-Куцев, Г. Ф. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников / Г. Ф. Шафранов-Куцев, Л. В. Гуляева // Интеграция образования, 2019. – Т. 23. № 1. – 2019. – С. 100–118.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
3. Шинкаренко, В. А. Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению / В. А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2015. – № 2. – С. 16–20.
4. Соловьева, О. А. Организация социального взаимодействия при проведении профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития в шестой школьный день / О. А. Соловьева // Профессиональная ориентация и самоопределение учащихся: теория, практика, инновации : материалы науч.-практ. конф., Минск, 28 апреля 2017 г. ; редкол. : С. В. Ситникова [и др.] ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2017. – С. 176–178.
5. Сурма, О. Е. Профориентационная работа с учащимися с особенностями психофизического развития / О. Е. Сурма // Профессиональная ориентация и самоопределение учащихся: теория, практика, инновации : материалы науч.-практ. конф., Минск, 28 апреля 2017 г. ; редкол. : С. В. Ситникова [и др.] ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2017. – С. 178–180.
6. Чигирь, Т. К. Особенности профессиональной ориентации ребенка с особенностями психофизического развития / Т. К. Чигирь // Профессиональная ориентация и самоопределение учащихся: теория, практика, инновации : материалы науч.-практ. конф., Минск, 28 апреля 2017 г. ; редкол. : С. В. Ситникова [и др.] ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2017. – С. 182–184.

7. Сороко, Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Специальное образование, 2018. – № 2. – С. 135–146.

8. Яроцкая, И. И. Качественное профессиональное образование лиц с ОПФР – гарантия успешной социализации / И. И. Яроцкая // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями : сб. статей II Междунар. науч.-практ. конф. (14–15 декабря 2017 г.). – Минск : БГУИР, 2017. – С. 128–131.

9. Васильева, Л. П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2012. – 124 с.

10. Винникова, Е. А. Основы психолого-педагогической диагностики лиц с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / Е. А. Винникова, И. Ю. Евдокимова, Е. В. Плакса. – Минск : БГПУ, 2013. – 162 с.

11. Фарино, К. С. Социальная защита лиц с особенностями психофизического развития в системе образования / К. С. Фарино // Охрана труда и социальная защита, 2009. – № 4. – С. 49–51.

12. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев // Социологические исследования, 2004. – № 7. – С. 127–132.

13. Щетинина, Е. Б. Современные тенденции процесса интеграции в систему общеобразовательного учреждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. Б. Щетинина // Вестн. Саратов. ун-та, 2008. – Т. 8, вып. 1. – С. 75–77.

14. Назарова, А. И. Из опыта построения системы сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ в условиях разноназодической группы / А. И. Назарова, Г. А. Репина // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред.: О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – С. 614–618.

15. Орешина, С. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями / С. А. Орешина, М. А. Сергеева // Специальная педагогика и психология: проблемы и перспективы : сборник научно-методических статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С. 187–189.

16. Забабурина, О. С. Проблемы социализации молодых людей с отклонениями в развитии / О. С. Забабурина, С. Н. Карякина // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сборник материалов VIII Междунар. теор.-методол. семинара (14 марта 2016 года). Т. 2. – М. : Парадигма, 2016. – С. 91–95.

17. Гаврилов, О. В. Про особливості включення інвалідів в систему вищого навчального закладу / О. В. Гаврилов // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць ; за ред.: В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. III. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. – С. 6–11.

18. Баранник, В. С. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья / В. С. Баранник, Т. А. Рычкова // Специальная педагогика и психология: проблемы и перспективы : сб. науч.-метод. статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С. 31–34.

19. Елисеева, И. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе : метод. рекомендации / И. Г. Елисеева, А. К. Ерсарина. – Алматы : ННПЦ КП, 2019. – 118 с.

20. Сборник нормативных правовых актов в области образования (в реализацию Закона Республики Казахстан от 4 июля 2018 года № 171 – VI). Ч. 2. – Астана, 2018. – 48 с.

21. Джафар-заде, Д. А. Анализ зарубежного опыта профессионального ориентирования, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д. А. Джафар-заде // Ученые записки, 2016. – Т. 15, № 6. – С. 15–22.

22. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.

23. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

Материал поступил в редколлегию 30.09.2024.

I. S. ZAITSEV,

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

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

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL
DEVELOPMENT (COMPARATIVE ANALYSIS)

Summary

The article is devoted to a comparative analysis of the state of studying the problem of professional self-determination of persons with special psychophysical development in different countries of the world. The range of insufficiently studied issues of the presented topic is outlined.

Keywords: individual development; personal potential; career guidance; vocational education; internship; social protection; psychological and pedagogical support; inclusive trends.

УДК 371.13

Н. А. ЗАЛЫГИНА,

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

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

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ ГРАЖДАНСКИХ И НАВЯСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье рассматриваются вопросы подготовки педагогов к работе по развитию функциональной грамотности учащихся в сфере гражданской и нравственности. Обосновывается необходимость и раскрывается сущность системного подхода к поддержке педагога в деятельности по данному направлению воспитания.

Ключевые слова: функциональная грамотность; гражданские и нравственные отношения; воспитание; компетентность педагога.

Способность учащихся применять полученные знания и навыки проявляется не только при освоении содержания учебных предметов. Сниженная социальная активность учащихся, их неспособность общаться конструктивно с опорой на нравственные ценности в значительной степени связаны с дефицитом функциональной грамотности в сфере нравственных и гражданских отношений. По этой причине в процессе общения у подростков отмечается подавление внешних проявлений гуманности: они демонстрируют поведение, противоречащее нравственным нормам. Учащиеся, умеющие проявлять активность в социальной сфере, становятся лидерами. Педагоги, в свою очередь, создают для них условия для развития в сфере гражданских инициатив. Однако в таких случаях «условия благоприятствования» в развитии функциональной грамотности в сфере гражданских отношений не распространяются на большинство учащихся. В связи с этим хочется вспомнить педагогический опыт А. С. Макаренко. В предложенных им моделях формирования гражданина *все* члены коллектива учащихся (отряда) должны приобрести лидерский опыт, выполнить роль лидера в определенное

время в порядке очередности, проявляя управленческую инициативу в организации социальной жизни коллектива.

Таким образом, условия для развития гражданской и иной социальной инициативы, а также проявления нравственных установок в общении необходимо создавать для всех учащихся. Особенно актуально это для подростков: в подростковом возрасте социальные установки подвергаются переоценкам и деформациям, учащиеся демонстрируют протестные формы поведения и высказываний.

Организация воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования – важнейшее условие для развития функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений. Для того чтобы нравственность и гражданственность стали частью личности и учащийся был способен демонстрировать эти качества, необходимо предоставить ему возможность нравственно действовать и проявлять гражданскую инициативу. Работа в данном направлении должна быть организована в соответствии с гуманистическими педагогическими установками, социальным заказом, особенностями субъекта – носителя гражданственности и нравственности (современного учащегося), спецификой социального окружения.

Подготовка педагога к реализации актуальных направлений формирования функциональной грамотности учащихся в нравственной и гражданской сферах – это многоаспектная система, объединяющая относительно самостоятельные, но тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы:

- *мотивационно-аксиологическую*, направленную на укрепление и развитие личностно значимых профессиональных ценностей педагога, его желания проявить себя в данной области воспитательной работы;
- *когнитивную*, предполагающую обязательное освоение научных знаний, теоретических и нормативных правовых основ деятельности в сфере воспитательной работы с учащимися по указанному направлению;
- *праксеологическую*, направленную на практическую деятельность, освоение технологий, методов, приемов работы по развитию

функциональной грамотности учащихся в сфере гражданственности и нравственности.

Формированию готовности педагога к созданию условий развития функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений необходимо уделять внимание в учебных программах повышения квалификации, а также на научно-методических и научно-практических мероприятиях, в рамках которых рассматриваются вопросы гражданского, патриотического, нравственного воспитания учащихся. Специфика формирования этой готовности определяется многими условиями, в том числе стажем работы педагога. Педагоги со стажем работы до 3 лет охотнее осваивают современные формы и методы работы, инновационные технологии, используя возможности современной информационно-коммуникационной среды. Им нравится изучать практический опыт работы, включая электронные ресурсы с пометкой «из опыта работы учреждений образования». Их привлекает совместная проектная деятельность с другими педагогами в процессе учебных деловых игр.

При проведении занятий с педагогами, имеющими стаж работы до 3 лет, обязательным условием является визуальное сопровождение: без него указанная категория педагогических работников не воспринимает большие объемы информации в силу особенностей культуры своего поколения. Необходимо также восполнить профессиональные дефициты начинающих педагогов в сфере применения нормативных правовых актов в воспитательной работе.

Педагоги со стажем работы от 4 до 10 лет тоже ориентированы на освоение практики и стремятся продемонстрировать свой успешный опыт работы в сфере формирования гражданской и нравственной функциональной грамотности учащихся. Такая возможность предоставляется на конференциях по обмену опытом, круглых столах, мастер-классах, в процессе повышения квалификации. Данная категория педагогических работников избирательно подходит к применению современных форм, методов и технологий формирования функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений, соотносит их с возможностями своего

учреждения и его открытого воспитательного пространства. Свой опыт, апробированный в процессе повышения квалификации, они транслируют во время выступлений на заседаниях методических объединений, педсоветов, научно-практических семинарах, а также предъявляют в процессе аттестации на более высокую категорию.

Педагоги со стажем работы свыше 10 лет в освоении программ повышения квалификации больше ориентированы на традиционную структуру: сначала актуализация теоретических и нормативных правовых основ, затем – изучение организационно-планирующих аспектов формирования функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений, в завершение – технологии, формы и методы работы. Для них наиболее актуальны организационно-планирующие аспекты деятельности, обеспечивающие самоконтроль и отчетность.

Концептуальными основами формирования гражданских и нравственных компетенций учащихся выступают принципы, подходы и понятия в сфере гражданского и нравственного воспитания, развития личности ребенка, его социальных качеств. Педагог должен уметь адекватно интерпретировать понятия «гражданственность» и «нравственность» как составляющие культуры личности; операционализировать их; знать их содержание применительно к возрасту и особенностям социального развития современных учащихся; рассматривать гражданственность в современном понимании, которое включает такие понятия, как «цифровое гражданство» и «цифровая гражданственность».

В процессе изучения теории по данной теме рассматриваются следующие подходы к становлению функциональной грамотности в сфере социально-гражданских и нравственных отношений: аксиологический, компетентностный, системно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный, функциональный (практико-ориентированный), аналитико-рефлексивный и др. Помимо интерпретации концептуальных подходов, рекомендуется знакомить педагогов с новыми теоретическими работками в сфере воспитания гражданских и социальных качеств,

в том числе с концепцией цифрового гражданства¹ [1], человеко-сообразным подходом к образованию, предложенным А. В. Хуторским [2]; разъяснять связь функциональной грамотности в сфере гражданских и нравственных отношений с популярной у педагогов идеей формирования гибких социальных навыков (компетенций будущего), которые включают критическое мышление, креативность, способность к координации действий с партнерами, умение кооперироваться и сотрудничать в группе, нести ответственность, вносить вклад в общее дело, проявлять солидарность.

Теоретическое освоение проблемы предполагает определение педагогом факторов, влияющих на процесс формирования функциональной грамотности учащихся: объективных социальных условий, которые способствуют формированию гражданских и нравственных отношений, и тех, которые препятствуют адекватному формированию и развитию функциональной грамотности. Определяются возможные направления коррекции последних в процессе педагогического взаимодействия с учащимися, обосновывается совокупность условий, целенаправленно создаваемых в учреждениях образования для развития гражданственности и нравственности.

Составляющие функциональной грамотности в сложных сферах социального взаимодействия формируются у ребенка достаточно поздно, на II и III ступенях общего среднего образования. Это отмечено в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (гл. 1, п. 11) [3]. Система нравственных и гражданских ценностей как внутренних регуляторов социального поведения, понимание социальных ролей и стиля социального взаимодействия, необходимые для выполнения гражданских ролей, формируются на II ступени общего среднего образования. Создавать педагогические условия для проявления гражданственности и нравственности

¹ Под цифровым гражданством понимается способность индивидов участвовать в жизни общества в условиях происходящей технологической трансформации. К цифровым гражданам относятся те, кто часто использует цифровые технологии при выполнении своих гражданских обязанностей, для получения политической информации и экономической выгоды в ходе трудовой деятельности.

в действиях, связанных со сложным нравственным и гражданским выбором, сознательной социальной активностью, сформированными убеждениями можно не раньше, чем в подростковом возрасте, однако основы для их формирования должны закладываться на более раннем этапе развития личности.

Теоретические основы деятельности по формированию функциональной грамотности учащихся в сфере нравственности и гражданственности приобретают для педагога актуальность в том случае, если они интерпретируются на примерах из педагогической практики и могут быть применимы в практической деятельности. Прагматические установки проявляются у педагогов при обязательном усвоении практических умений и навыков, новых технологий. В обеспечении взаимосвязи теоретической и практической составляющих деятельности по формированию функциональной грамотности учащихся в сфере гражданственности и нравственности можно выделить две проблемы:

- отсутствие у значительной части педагогов способности на достаточном теоретическом уровне говорить и писать о функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений, что проявляется при написании статей или в ходе выступлений на конференции, научно-практическом семинаре, методическом объединении;
- однотипность практических мероприятий: они повторяются, «копируются» из одного плана воспитательной работы учреждения образования в другой, воспроизводятся без изменений в планах работы у учителей, выполняющих обязанности классных руководителей.

Стремление свести к минимуму в процессе подготовки педагога по актуальным проблемам развития функциональной грамотности учащихся в сфере гражданских и нравственных отношений освоение теории и расширить практику (освоение приемов, методов технологий проведения мероприятий) может привести к затруднениям при проведении рефлексии воспитательных мероприятий, выявлении их результативности и способности педагогов к обобщению своей деятельности. Поэтому к освоению практики

в сфере развития функциональной грамотности учащихся педагоги должны приступать *после диагностики усвоения принципов, подходов, понятий и степени адекватности их интерпретации*. С этой целью можно провести тестирование, а для определения адекватной интерпретации понятий и принципов – написать эссе, составить глоссарии.

Основная задача при подготовке педагога в сфере развития функциональной грамотности учащихся в области нравственности и гражданственности заключается в обеспечении системности и целостности работы по формированию функциональной грамотности учащихся: умения поставить цель и сформулировать задачи, соответствующие возрастным и социальным особенностям учащихся; подобрать методики, способы и приемы работы; освоить новые технологии формирования функциональной грамотности. Этому способствует изучение нормативных правовых основ. Вопросы формирования нравственности и гражданственности учащихся регламентируются определенными нормативными актами. В статьях 30–35 Кодекса Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) [4] отражены права и обязанности участников образовательного процесса, определяющие конструктивное взаимодействие между ними. Нравственные нормы и образцы поведения усваиваются в основном на примерах поведения «значимых других», прежде всего социализирующих взрослых, поэтому п. 1.8 ст. 30 Кодекса приобретает особую актуальность для педагога при оценке своих действий в образовательном процессе и их соответствия нравственным нормам. Обучающиеся обязаны ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ и программ воспитания; стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию; уважать честь и достоинство других участников образовательного процесса; не допускать действий, препятствующих другим участникам образовательного процесса исполнять их обязанности и реализовывать их права в сфере образования (ст. 31 Кодекса). Учебная деятельность, поскольку является основной для обучающихся, должна рассматриваться как гражданский долг, а добросовестное отношение к ней –

как основа формирования функциональной грамотности в сфере гражданских отношений.

Функциональная грамотность учащихся в сфере социально-гражданских и нравственных отношений как результат воспитания формируется и в процессе учебы, и во внеучебное время (преимущественно). Организация воспитательной работы с учащимися во внеучебное время определяется ст. 17 Кодекса, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [3] (далее – Концепция), постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 22 сентября 2022 г. № 332 «О проведении воспитательной работы педагогическими работниками во внеучебное время с обучающимися» [6]. В нормативных правовых основах воспитательной работы педагога особое внимание уделено содержательным направлениям – гражданскому, патриотическому и духовно-нравственному воспитанию. Рекомендуются обратить внимание педагогов на возрастные особенности учащихся при формировании у них гражданских и нравственных качеств, обоснование которых представлено в Концепции и образовательных стандартах общего среднего образования (далее – Стандарты) [7]. В Стандартах формирование гражданской идентичности и нравственности, определяющих отношения с окружающими людьми, рассматривается в качестве важнейших личностных образовательных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бродовская, Е. В. Цифровые граждане, цифровое гражданство и цифровая гражданственность / Е. В. Бродовская // Власть. – 2019. – Т. 27. – № 4. – С. 65–69. – URL: https://cyberleninka.ru/viewer_images/18257717/f/1.png (дата обращения: 20.09.2024).
2. Хуторской, А. В. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2022. – 608 с.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82. – URL: https://etalonline.by/document/?regnum=u215e2080&q_id=1549704 (дата обращения: 20.09.2024).
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 20.09.2024).

5. О проведении воспитательной работы педагогическими работниками во внеучебное время с обучающимися : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 22 сентября 2022 г. № 332. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238817> (дата обращения: 20.09.2024).

6. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 г. № 125. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p> (дата обращения: 20.09.2024).

Материал поступил в редколлегия 30.09.2023.

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 Education»,
Minsk, Belarus

TEACHER TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF
FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN THE FIELD
OF CIVIL AND MORAL RELATIONS

Summary

The article discusses the issues of teacher training for the development of functional literacy of students in the field of citizenship and morality. The necessity is substantiated and the essence of a systematic approach to teacher support in this area of education is revealed.

Keywords: functional literacy, civil and moral relations, upbringing, teacher competence.

УДК 372.881.111.1

С. В. ЗЕЛЕНКО,

**ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарного образования,
кандидат филологических наук, доцент**

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

РЕКРЕАТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются возможности использования рекреативных учебных заданий в преподавании иностранного (английского) языка детям младшего школьного возраста. Анализируется проблема расширения словарного запаса учащихся иноязычной лексикой в аспекте формирования у них функциональной грамотности.

Ключевые слова: английский язык; иностранный язык; рекреативное задание; учебное задание; функциональная грамотность; коммуникация; начальная школа; образовательные инновации; неформальное образование; дополнительное образование.

Изучение иностранных языков учащимися является неотъемлемой частью учебного процесса как в системе школьного (формального), так и в структуре дополнительного (внешшкольного неформального) образования. Отметим, что английский остается одним из самых изучаемых иностранных языков во всем мире. Это язык международного общения, один из официальных языков Организации Объединенных Наций, третий в мире язык по количеству носителей как родного (после китайского и испанского) и первый по распространенности в киберпространстве [1, с. 50]. При этом изучение иностранного языка в значительной степени способствует расширению коммуникативного горизонта личности, дает возможность адекватно воспринимать и критически интерпретировать вербальные артефакты иноязычной культуры (литература, кино и театральное искусство, средства массовой информации), в перспективе позволяет вступать в паритетные диалогические

отношения с носителями других языков и, что концептуально важно, представлять достижения национальной (родной) культуры на иностранном языке. Таким образом, изучение иностранного языка в начальной школе целесообразно рассматривать в аспекте формирования у детей функциональной грамотности. По мнению В. Б. Алферьевой-Термсинос, это обеспечивает «индивидуально-личностный образовательный результат, который включает культуру речи, владение правилами общения в соответствии с конкретной ситуацией, а также способность формулировать устные и письменные высказывания» [2, с. 9].

Как правило, изучение иностранного языка начинается в позднем дошкольном и раннем школьном (начальные классы) возрасте, когда дети, кроме изучения орфографических, грамматических, синтаксических, пунктуационных и иных правил родного языка (в ситуациях официального или бытового би- и полилингвизма – двух и более языков), осваивают лексику и языковые закономерности иностранного языка. Наиболее оптимальным для старта в его изучении педагоги, психологи и методисты признают возрастной период 3–10 лет (в различных исследованиях обнаруживается примерно такой возрастной диапазон). Еще Л. С. Выготский в своих «Лекциях по психологии» подчеркивал: «Эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как мы сдвигаем изучение к раннему возрасту. Мы хорошо владеем только тем языком, которым мы овладели в раннем возрасте. Стоит вдуматься в это, чтобы увидеть: ребенок в раннем возрасте в отношении овладения языками имеет преимущества по сравнению с ребенком более зрелого возраста» [3, с. 27]. Этой концептуальной установки в возрастных приоритетах начального освоения иностранного языка детьми дошкольного и раннего школьного возраста придерживаются и современные ученые. Так, А. Я. Симонова утверждает: «Одним из наиболее существенных моментов, по мнению большинства исследователей, является повышенная сензитивность к языковым явлениям в возрасте 5–6 лет, обусловленная наибольшей в этот

период интенсивностью языковой способности и представляющая собой важную предпосылку успешного формирования элементарных иноязычных речевых навыков и умений» [4, с. 71]. И. А. Шишкова и М. Е. Вербовская, авторы учебно-методического комплекса «Английский для малышей», выпущенного под редакцией авторитетного педагога, разработчика популярной методики изучения английского языка профессора Н. А. Бонк, подчеркивают важность функционального вектора в обучении иностранному языку детей 4–6 лет. Его целью должно являться формирование у дошкольников основ коммуникативной компетенции, проявляющейся в корректном произношении иностранных слов, накоплении тематической иноязычной лексики, умении понимать иностранную речь на слух, а также участия в несложных беседах [5, с. 5].

При этом исследователи выделяют ряд существенных процессуальных трудностей, которые могут препятствовать эффективному изучению иностранного языка. Это становится причиной коммуникативных сбоев в ситуациях межличностного общения на английском (или другом иностранном) языке учащихся друг с другом и с преподавателем, а также затрудняет формирование у них функциональной грамотности в данной области. Так, А. С. Кобыскан и Н. Н. Сапарова указывают на проблему «психологического барьера в использовании английского языка как средства общения и носителя нового социального опыта» [6, с. 34]. То есть исследователи видят проблему в боязни детей коммуницировать на иностранном языке. В работе З. Х. Умаровой описаны трудности в освоении младшими школьниками английской орфографии [7, с. 108], препятствующие письменной коммуникации и адекватному восприятию печатного иноязычного текста. Проблемные вопросы обучения грамматике английского языка в начальных классах анализируются А. А. Кравцовой и А. И. Бохан [8, с. 779].

Существует несколько путей решения описанных проблем преподавания английского языка в начальной школе. В основном они сводятся к ключевой дидактической идее эдьютейнмента – обучения

через развлечение: «Младшие школьники чаще всего бывают заинтересованы не содержанием предмета и способом его преподавания, а своим продвижением в этом предмете: они с большей охотой занимаются тем, что хорошо получается. С этой точки зрения любой предмет, в том числе ИЯ, можно сделать интересным, если дать маленькому школьнику ощутить ситуацию успеха» [9, с. 63]. При этом практикующие педагоги справедливо подчеркивают: «Организация дидактических игр обеспечивает полноценное включение ребенка в процесс общения, установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности» [10, с. 27].

Таким образом, перед учеными, методистами и учителями иностранных языков встает ряд актуальных вопросов: как привить детям интерес к иностранному языку, например английскому? Как максимально расширить словарный запас детей тематической лексикой? Как стимулировать дошкольников и младших школьников к самостоятельной работе по изучению новых слов и выражений на иностранном языке?

Практика показывает: простые ответы на эти сложные вопросы родители младших школьников и педагоги могут найти в игровых методах обучения, когда программная учебная информация преподносится через специально подобранные или разработанные рекреативные учебные задания [11, с. 172], а дидактические упражнения на закрепление предметных знаний, коммуникативных умений и функциональных навыков облекаются в развлекательную форму словарных головоломок, буквенных (орфографических) реббусов, ситуационных квестов, тематических кроссвордов с новой и изученной лексикой, разнообразных лексических шифровок и др. Выполнение таких заданий помогает учащимся запоминать значительное количество английских лексем и устойчивых выражений, содействует развитию у них долговременной памяти и общей эрудиции. Педагоги-практики утверждают: «Криптограммы, шифровки, реббусы развивают у обучающихся умения результативно мыслить

и работать с информацией, мотивацию к изучению предмета, положительное отношение к изучаемому языку» [12, с. 22].

Так, рекреативные задания в виде кроссвордов целесообразно использовать как на этапе изучения англоязычной лексики, так и для проверки запоминания и усвоения младшими школьниками новых слов: «Наиболее занимательными для учащихся и эффективными в учебном процессе дидактическими играми считаются интеллектуальные игры, среди которых особо следует выделить кроссворды, которые дают огромные возможности и вариации их использования на уроках» [13, с. 567]. Кроссворды в их обширном видовом разнообразии могут включать задания на перевод с русского языка на английский либо наоборот – с английского на русский с последующей вставкой слов в подготовленную сетку; задания на поиск слов в сетке кроссворда (филворда); задания на расшифровку слов в кроссворде (кейворде), закодированных числами; задания на вставку в пустую сетку кроссворда (крисс-кросса, антикроссворда) набора слов; задания на подбор либо разгадывание слов в линейном кроссворде (чайнворде) и т. д. Отличительной особенностью таких рекреативных заданий является возможность использования достаточно большого объема тематической лексики, которая должна быть усвоена детьми в рамках программы по учебному предмету.

Рекреативные задания в виде ребусов, где все слово или его составные части зашифрованы при помощи пиктограмм и других знаков, могут использоваться на этапе ознакомления с новой лексикой. Кроме расширения словарного запаса, разгадывание ребусов формирует у младших школьников, как справедливо подчеркивают ученые, и орфографическую зоркость: «Одним из средств заучивания лексики является работа с ребусами. Ребусы тренируют зрительную память, что способствует совершенствованию орфографических навыков» [14, с. 246]. Следует отметить, что, в отличие от кроссвордов, рекреативные задания в виде ребусов ограничены по объему зашифрованного лексического материала. При этом исследователи указывают на их креативный потенциал: «в отличие

от текстовой загадки, где акцент делается на словесное описание, ребус развивает логику и творческое мышление, способность нестандартно воспринимать графическое изображение» [15, с. 78]. Соответственно, использование подобных рекреативных заданий делает образовательный процесс разнообразнее и интереснее для детей.

Решение криптографических рекреативных задач (главным образом буквенных шифровок), кроме ознакомления с новой лексикой, позволяет учащимся повторить и закрепить знание иностранного алфавита, что наиболее актуально на начальном этапе изучения языка. Графические шифровки, в которых отдельные буквы закодированы определенными знаками, символами или тематическими изображениями, могут использоваться при изучении актуальной лексики из определенной тематической группы.

Ситуационный квест представляет собой сложный синкретический вид рекреативного задания, состоящего, как правило, из текстов-стимулов, связанных единым сюжетом, сопровождающих их тематических иллюстраций и упражнений, корректное выполнение которых на промежуточных этапах прохождения квеста должно привести ребенка к самостоятельному получению определенного образовательного продукта: составлению изучаемого слова, переводу лексемы на иностранный язык, расшифровке фразеологической единицы и т. д., а в конечном итоге – к разрешению комплекса образовательных задач: освоению лексики по определенной теме, запоминанию переводов слов, изучению паремий, фразовых конструкций, неправильных глаголов и др.

Одной из главных сложностей в освоении любого языка является необходимость заучивания и постоянного повторения неизвестных слов и устойчивых выражений. Данная особенность обучения иногда становится для ребенка тяжело преодолимым препятствием. Главная цель включения рекреативных заданий в образовательную практику начальной школы – не заставлять детей изучать английский язык, а заинтересовывать их игровой деятельностью, в основе

которой лежит учебная информация. За счет этого активизируется свойственное каждому ребенку любопытство к освоению всего нового и непознанного, в данном случае – английского языка. На основе этого принципа нами были разработаны учебные пособия с рекреативными заданиями по английскому языку («Нестандартные приемы обучения английскому языку. Кроссворды и головоломки для начальной школы» [16] и «Английский язык: кроссворды, ребусы, шифровки, головоломки» [17]), которые неоднократно переиздавались и получили положительные отзывы родителей младших школьников и учителей английского языка. Совокупный тираж данных пособий превышает 15 тыс. экземпляров, что свидетельствует об их довольно широкой апробации и внедрении в образовательную практику в Республике Беларусь, Российской Федерации и других странах. Пособия создавались без привязки к определенным учебным программам, поэтому их можно использовать как в системе школьного образования (на уроках английского языка, в качестве пособий для выполнения домашней работы, для формирования банков олимпиадных заданий), так и дополнительного (на обучающих курсах английского языка, для изучения иностранного языка в домашних условиях).

В пособии «Нестандартные приемы обучения английскому языку. Кроссворды и головоломки для начальной школы» рекреативные учебные задания в виде классических и линейных кроссвордов, филвордов, шифровок, «лексических примеров», анаграмм, раскрасок, ребусов и орфографических sudoku структурно распределены по 11 тематическим разделам («Английский алфавит» / «English alphabet», «Числа и счет» / «Numbers and count», «Времена года и месяцы» / «Seasons and months», «Дни недели» / «Days of the week», «Цвета» / «Colors», «Моя семья» / «My family», «Овощи и фрукты» / «Vegetables and fruits», «Школа» / «School», «Части тела» / «Body parts», «Домашние животные и питомцы» / «Domestic animals and pets», «Дикие животные» / «Wild animals»), которые изучаются в начальной школе. Избранный принцип структури-

рования учебного материала опосредует универсальность данного пособия, позволяет педагогу, родителю либо другому значимому для ребенка взрослому, обучающему английскому языку, отбирать отдельные рекреативные задания для отработки конкретных тем и заучивания соответствующих лексических единиц. Приведем примеры таких учебных заданий.

Так, в шифровке в тематическом разделе «Числа и счет» / «Numbers and count» детям предлагается раскодировать названия счетных единиц, заменив числа соответствующими буквами английского алфавита: 26, 5, 18, 15 – ноль; 15, 14, 5 – один; 20, 23, 15 – два; 20, 8, 18, 5, 5 – три; 6, 15, 21, 18 – четыре; 6, 9, 22, 5 – пять; 19, 9, 24 – шесть; 19, 5, 22, 5, 14 – семь; 5, 9, 7, 8, 20 – восемь; 14, 9, 14, 5 – девять. Перевод названия определенной цифры на русский язык, сопровождающий каждую шифровку, обеспечивает корректность заучивания английских лексем, что, в свою очередь, определяет формирование коммуникативных компетенций у детей – позволяет им избегать ошибок в устной и письменной речевой практике на английском языке.

В шифровке «Выходные» в тематическом разделе «Дни недели» / «Days of the week» обучающимся необходимо соотнести пронумерованные названия дней недели на английском языке (1 – Monday, 2 – Tuesday, 3 – Wednesday, 4 – Thursday, 5 – Friday, 6 – Saturday, 7 – Sunday) с их русскоязычными аналогами, маркированными буквами английского алфавита (e – среда, d – воскресенье, e – пятница, w – понедельник, k – четверг, e – вторник, n – суббота). Выполнив задание правильно, дети смогут расшифровать англоязычное название *выходного дня*. Подобное упражнение нацелено на проверку усвоения учащимися лексического материала и на самостоятельное получение ими новой информации – перевода неизвестного слова.

Рекреативное задание «Лексические примеры» в тематическом разделе «Цвета» / «Colors» направлено не только на проверку знания названий цветов на английском языке, но и на установление

экстралингвистического факта – получение нового цвета при смешивании базовых. Так, дети должны записать, как по-английски называется цвет, который получится при смешивании других цветов: *red + yellow; black + white; yellow + blue; blue + red; white + red; green + red*. Синтез интралингвистической и экстралингвистической информации в одном рекреативном задании обеспечивает формирование у младших школьников не только компетенций коммуникации на английском языке, но и естественно-научной грамотности.

Для пособия «Английский язык. Кроссворды, ребусы, шифровки, головоломки» был избран иной принцип формирования и компоновки материала: мы получили сборник отдельных, тематически не связанных между собой рекреативных учебных заданий, каждое из которых направлено на изучение лексических единиц английского языка.

Например, в рекреативном задании «Троечка» детям предлагается расставить трехбуквенные лексемы в сетке кроссворда: *hen, hap, net, pet, age, ana, eye, urn, fad, few, way, day, ink, key, imp, ply, pig, pup, pus, gas*. Данное упражнение имеет пропедевтический характер и подразумевает использование учащимися переводного англо-русского словаря, что также способствует формированию у них читательской грамотности и усвоению нового лексического материала.

Для выполнения рекреативного задания «Семья» детям необходимо перевести лексемы *son, sister, mother, daughter, aunt* на русский язык и вписать получившиеся слова по горизонтали в сетку кроссворда, в вертикальном столбце которого уже записано слово *семья*. В аналогичном упражнении «Family» учащимся предлагается перевести слова *papa, дочь, мама, сестра, дядя, бабушка* на английский язык, а затем расставить новые лексемы по горизонтали в кроссворде (по вертикали в нем уже записано слово *family*). Подобные задания направлены на расширение словарного запаса младших школьников, формирование у них переводческих умений.

В рекреативном задании «Сад и огород» учащиеся должны решить примеры на сложение и вычитание и получить ответы,

соответствующие определенным буквам английского алфавита: $13 + 7 = D$; $12 - 9 = A$; $9 + 9 = N$; $18 - 8 = R$; $14 + 5 = E$; $17 - 9 = G$. Затем им необходимо расставить буквы в порядке, определенном предложенной последовательностью, – в соответствии с ответами на примеры: 8, 3, 10, 20, 19, 18. Если ребенок выполнит задание правильно, то сможет расшифровать англоязычное название сада. Как видно, подобные рекреативные задания составляются таким образом, чтобы дать обучаемому возможность выполнить самопроверку.

Шифровка «Пальчики» позволяет детям выучить английские названия пальцев руки, в кроссворде «Цветы» на английский язык следует перевести названия цветов, в филворде «От нуля до десяти» – найти английские названия чисел, в рекреативном упражнении «Пословицы и поговорки» – восстановить английские паремии с наименованиями диких и домашних животных по контурным изображениям зверей, птиц и рыб.

Еще раз отметим: занимательная форма рекреативных учебных заданий, полностью соответствующих учебной программе (иногда немного опережающих и расширяющих ее), не позволяет ребенку заскучать при их выполнении, делает процесс изучения английского языка интересным и увлекательным. Через игру его легче мотивировать к самостоятельному изучению, закреплению и запоминанию достаточно большого объема иностранных слов и выражений. Расширение лексического иноязычного запаса помогает снять у учащихся психологический барьер в использовании изученных слов и устойчивых выражений, создает благоприятные условия для возможностей тематического общения со сверстниками и значимыми взрослыми, что способствует формированию и закреплению у дошкольников и учащихся начальной школы функциональной грамотности в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибрагимова, М. Языки в киберпространстве / М. Ибрагимова // Курьер ЮНЕСКО. – 2021. – № 2. – С. 50–53.
2. Алферьева-Термсинос, В. Б. Педагогические технологии формирования коммуникативной функциональной грамотности в начальной школе / В. Б. Алферьева-Термсинос // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 88-3. – С. 8–12.
3. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.
4. Симонова, Я. А. Раннее обучение иностранному языку / Я. А. Симонова // Форум молодежной науки. – 2021. – № 2. – С. 68–74.
5. Шишкова, И. А. Английский для малышей : руководство для преподавателей и родителей / И. А. Шишкова, М. Е. Вербовская. – М. : Росмэн-Пресс, 2004. – 192 с.
6. Кобыскан, А. С. Трудности изучения английского языка в начальной школе / А. С. Кобыскан, Н. Н. Сапарова // Вестник БГПУ им. М. Акмулы. – 2017. – № 1 (41). – С. 33–36.
7. Умарова, З. Х. Некоторые способы улучшения правописания на уроках английского языка / З. Х. Умарова // Развитие и актуальные вопросы современной науки. – 2018. – № 4 (11). – С. 108–111.
8. Кравцова, А. А. Трудности обучения грамматике английского языка в начальной школе / А. А. Кравцова, А. И. Бохан // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : сб. мат-лов I Всеросс. науч.-практ. онлайн-конф., Орел, 25 марта 2021 г. / под ред. О. Ю. Ивановой. – Орел : ОГУ им. И. С. Тургенева, 2021. – С. 776–782.
9. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе ; под ред. В. М. Филатова. – Ростов н/Д. : АНИОН, 2004. – 414 с.
10. Джурабаева, А. А. К вопросу о применении инновационных методик обучения в детском саду / А. А. Джурабаева, Т. М. Глушкова // Preschool education in a country and the world: historical experience and prospects : materials of the III international scientific conference on November 10–11, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – С. 25–28.
11. Зеленко, С. В. Перспективы использования рекреативных учебных заданий в начальной школе / С. В. Зеленко // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования :

сборник материалов X Междунар. науч.-практ. конф., Абакан, 17–19 ноября 2022 г. / науч. ред. О. Е. Ефимова ; отв. ред. Л. Х. Тургинёкова. – Абакан : Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2022. – С. 172–173.

12. Бабушкина, Г. В. Разминка как один из этапов учебного занятия по иностранному языку / Г. В. Бабушкина, А. Е. Федотова // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения : сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. имени Е. Н. Солововой, Москва, 06 ноября 2020 г. / под ред. А. Е. Казеичевой, И. В. Хитровой [и др.]. – Обнинск : Титул, 2021. – С. 21–25.

13. Колмакова, Н. Л. Образование и педагогика: кроссворд как вид дидактической интеллектуальной игры в преподавании иностранных языков / Н. Л. Колмакова // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 12-1 (18). – С. 567–583.

14. Степанова, А. Н. Применение ребусов в процессе обучения лексике на уроках английского языка в школе / А. Н. Степанова, Е. С. Семенова // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и лингводидактики : сборник научных статей по материалам XXX Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 26 апреля 2021 г. / отв. ред.: Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2021. – С. 244–250.

15. Деденок, Н. П. О преимуществах использования ребусов и кроссвордов при обучении лексике иностранного языка / Н. П. Деденок // Проблемы современной лингводидактики. – 2017. – № 13. – С. 74–80.

16. Зеленко, С. В. Английский язык: кроссворды, ребусы, шифровки, головоломки / С. В. Зеленко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2021. – 31 с.

17. Зеленко, С. В. Нестандартные приемы обучения английскому языку. Кроссворды и головоломки для начальной школы / С. В. Зеленко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2021. – 47 с.

Материал поступил в редколлегию 18.10.2024.

S. V. ZELENKO,

Leading Researcher of the Laboratory of Humanitarian Education,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

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

RECREATIVE LEARNING TASKS IN TEACHING ENGLISH
TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN: COMMUNICATIVE
ASPECT OF FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT
RECREATIONAL LEARNING TASKS FOR TEACHING ENGLISH
TO YOUNGER STUDENTS

Summary

The article examines the possibilities of using recreational learning tasks in teaching a foreign (English) language to primary school children. The problem of expanding the vocabulary of primary school children with foreign words is analyzed in the context of developing children's communicative functional literacy.

Keywords: English; foreign language; recreational task; educational task; functional literacy; communication; primary school; educational innovations; non-formal education; additional education.

УДК 372.893

К. Н. КРИШТАЛЬ,
аспирант лаборатории историко-обществоведческого
и социокультурного образования,
учитель истории и обществоведения

Государственное учреждение образования «Гимназия № 3
имени В. З. Коржа г. Пинска», г. Пинск, Беларусь

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье исследуются социокультурный и педагогический контексты понимания феномена исторической памяти, анализируются основные теоретико-методологические подходы, позволяющие осуществлять реализацию концепта исторической памяти в условиях школьного исторического образования в Республике Беларусь.

Ключевые слова: историческая память; белорусская государственность; школьное историческое образование; концепт; феноменологические характеристики.

Тенденции развития современного образования, модернизационные процессы в этой сфере во взаимосвязи с мероприятиями по реализации положений Концепции школьного исторического образования в Республике Беларусь [1] во многом определяют внимание исследователей к проблематике разработки научно-методических основ обеспечения формирования исторической памяти учащихся. Научную значимость данной проблематики выделяет и то, что само сохранение исторической памяти – конституционно закрепленная обязанность граждан в условиях осуществления государственной исторической политики в Республике Беларусь, одно из проявлений сформированности универсальной компетенции патриотизма и гражданственности.

Важным фактором, обуславливающим актуальность исследований, является разработанность концепта белорусской государственности в академической исторической науке нашей страны в период 2014–2019 гг. [2]. Данный детерминант отражает одно из условий реализации государственной исторической политики

в сфере школьного исторического образования = недопущение искажения идентифицирующей исторической основы путем создания в общественном сознании механизма преемственности важнейших событий, явлений, процессов истории, деятельности выдающихся личностей [2, с. 4]. Признание государственнообразующей значимости исторической памяти доказывает интеграция данного понятия в тексты статей 15 и 54 Конституции Республики Беларусь [3].

Современным социально-гуманитарным знанием на постсоветском пространстве накоплен определенный теоретико-методологический потенциал и опыт изучения феномена исторической памяти через призму проблематики исследований по философии и социологии, культурологии и истории (работы В. В. Кулиша, Л. П. Репиной, Ж. Т. Тощенко, Н. Е. Яценко [4–7]). Определение сущности исторической памяти, оценочного и нормативно-ценностного содержания феноменологических характеристик и механизмов формирования данного явления с позиций междисциплинарности отражено в публикациях белорусских исследователей: Н. Ф. Денисовой и Н. М. Бровчука, Т. А. Капитоновой, В. А. Белокрыловой, Н. Л. Мысливца, И. С. Сульжицкого [8–11]).

Социокультурный контекст трактовки феномена исторической памяти в числе первых выделил французский социолог Морис Хальбвакс. Он определил данное понятие как одно из измерений социальной или коллективной памяти, средство символической репрезентации прошлого в общественном сознании на данный момент реальности [12, с. 25]. Автор оценивает историческую память как фактор самоидентификации индивида и социальной группы, своеобразный социальный конструкт, который создается в современности для консолидации существующих социальных групп [12, с. 26].

Обобщение, систематизация и сравнительный анализ авторских трактовок понятия «историческая память» (с позиций философского, социологического, культурологического и исторического знания) в научных публикациях на постсоветском пространстве (в том числе в Республике Беларусь) позволяет сделать вывод о плюрализме мнений и преобладании системного подхода в осмыслении феноменологической сущности изучаемого явления (таблица 1).

Таблица 1 – Понятие «историческая память» в социально-гуманитарных исследованиях

№ п.п.	Авторы	Определения
1	Белокрылова В. А., Капитонова Т. А. [9, с. 70]	Система представлений, основанных на субъективно интерпретируемой и ценностно маркируемой рефлексии о ключевых для этноса, народа, нации событиях прошлого
2	Бровчук Н. М., Денисова Н. Ф. [7, с. 21]	Динамический феномен общественного сознания, совокупность представлений индивидов о прошлом своего народа и страны, опосредованная их ценностями и жизненным опытом; изменчивое знание истории, изменяющееся от поколения к поколению и необходимое для сохранения преемственности между историческим прошлым и настоящим
3	Кулиш В. В. [4, с. 231]	Системообразующий, коллективно выраженный элемент общественного и индивидуального сознания с присущим ему механизмом запечатления, хранения и воспроизводства культуры, обеспечивающий актуализацию традиционных форм жизнеосуществления социальных субъектов и задающий направление инноваций во всех сферах жизнедеятельности отдельного человека и всего общества
4	Мысливец Н. Л. [10, с. 57]	Устойчивая совокупность бытующих в общественном сознании и передающихся от поколения к поколению сведений о прошлом, знаний, представлений, – пережитых, глубоко осмысленных, прочувствованных; особая система координат, в границах которой определяются и формируются контуры настоящего и будущего, которые подтверждают коллективную идентичность членов данного общества, указывают на их единство во времени и пространстве

Окончание таблицы 1

№ п.п.	Авторы	Определения
5	Репина Л. П. [5, с. 40–42]	Набор передаваемых из поколения в поколение исторических сообщений, мифов, субъективно преломленных рефлексией о событиях прошлого; память о прошлом, тот образ, который запечатлелся у переживших его участников и современников, транслировался непосредственным потомкам, реставрировался или реконструировался в последующих поколениях, подвергался «проверке» и «фильтрации» с помощью методов исторической критики; важнейшая составляющая самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом, ибо разделение оживляемых образов исторического прошлого является таким типом памяти, который имеет особенное значение для конституирования и интеграции социальных групп в настоящем
6	Тощенко Ж. Т. [6, с. 5]	Определенным образом сфокусированное сознание, которое отражает особую значимость и актуальность информации о прошлом в тесной связи с настоящим и будущим
7	Сульжицкий И. С. [11, с. 275–276]	Совокупность транслируемых от поколения к поколению знаний и представлений, ценностей и символов, идей и убеждений, верований и обычаев, традиций, норм и правил поведения, которые образуют ядро этнической и культурной самоидентификации людей, оказывают существенное влияние на регуляцию поведения индивидов, коллективов, социальных групп и сословий, этносов и общества в целом
8	Яценко Н. Е. [7, с. 215]	Все виды информации о событиях прошлого, их времени и месте, участниках исторических событий, а также способность ценить исторические традиции своего народа

Сравнительно-сопоставительный анализ исследований в сфере социально-гуманитарного знания позволяет выделить смысловое многообразие в сущностной трактовке исторической памяти, определяемой как:

- динамично изменяемый социокультурный феномен;
- один из системообразующих элементов общественного сознания и важнейших способов самоопределения личности;
- элемент конституционного строительства государства, ресурс его модернизации;
- фактор укрепления национальной идентичности;
- один из нормативных регуляторов поведения различных групп населения через детерминирующее влияние исторических традиций, обычаев, ритуалов, обрядов и т. д.;
- совокупность знаний и массовых представлений общества о его общем прошлом;
- концепт современного гуманитарного знания.

Приведенные трактовки отображают социокультурный контекст сущностного понимания изучаемого феномена в рамках междисциплинарного научного поиска авторов. С позиций системного подхода к важным признакам (характеристикам) исторической памяти можно отнести социальную направленность и социальную обусловленность, избирательность, процессуальный и системообразующий характер, информативность и воспроизводимость, ритмичность, цикличность, традиционность и инновационность, инерционность, культуродетерминированность и культуроориентированность, полисубъектность, полифункциональность, структурированность и многоаспектность [4, с. 233]. Выделение социокультурных феноменологических характеристик исторической памяти с позиций социально-философского, культурологического и исторического знания позволяет в сравнении рассмотреть существующий педагогический контекст понимания исследуемого явления.

Публикации Е. Е. Вяземского, О. Ю. Стреловой, М. В. Колмаковой, С. В. Панова, Д. И. Фельдштейна, В. Л. Хаменка [13–18] свидетельствуют об определенном научном задании ученых-дидактов в разработке концепта исторической памяти с учетом специфики школьного исторического образования (таблица 2).

Таблица 2 – Понятие «историческая память» в педагогических исследованиях

№ п.п.	Авторы	Определения
1	Колмакова М. В. [14, с. 356]	Совокупность знаний и массовых представлений социума о своем общем прошлом с уважительным отношением к историческим традициям своего народа
2	Панов С. В. [15, с. 117–118]	Интегрированное качество личности, включающее в себя компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, образный, деятельностный; знания, лично переживаемые учеником, жизненный опыт, который субъективируется человеком в системе общения, в которой этот человек находится
3	Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. [16, с. 3–4]	Социокультурная конструкция, постоянно изменяемая и сохраняющая не подлинное прошлое, а лишь его версию, принятую определенным сообществом, которая служит средством достижения определенных целей
4	Фельдштейн Д. И. [17, с. 27]	Память личности как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как свое прошлое
5	Хаменок В. Л. [18, с. 42]	Педагогически адаптированный социальный опыт предшествующих поколений в составе теоретических, фактологических, оценочных знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений
6	Концепция школьного исторического образования в Республике Беларусь [1, с. 6]	Фактор преемственности и непрерывности социального бытия, сохранение того исторического прошлого, которое имеет значимость для общества в настоящий момент, инструмент для консолидации общества

Внимание ученых-дидактов к изучению этого сложного и многомерного социокультурного феномена обусловлено рядом факторов, среди которых целесообразно выделить:

- динамичные социокультурные изменения в обществе в условиях вызовов и угроз эпохи цифровизации;
- государственный уровень решения вопросов, связанных с проведением политики формирования исторической памяти;
- уровень теоретической разработанности концепта белорусской государственности в единстве ее исторических и национальных форм с учетом понимания исторической памяти как неотъемлемой части государственной исторической политики [2, с. 4];
- развитие в современном социуме источников формирования исторической памяти при использовании в системе школьного образования разнообразных дидактических средств (например, средств коммеморативной практики и музейной педагогики);
- тенденции совершенствования современного образования во взаимосвязи с развитием исторической науки и школьного исторического образования;
- разработанность в педагогической теории и практике концепта исторической памяти;
- фиксация в положениях Концепции школьного исторического образования в Республике Беларусь функции формирования у учащихся исторической памяти [1, с. 6];
- потребность в обосновании теоретико-методологических подходов к трактовке механизмов и условий формирования исторической памяти в системе школьного исторического образования с учетом развития структуры менеджмента учителей истории в Республике Беларусь;
- актуальность разработки собственно белорусской модели формирования исторической памяти учащихся и студентов с учетом механизмов преемственности уровней образования в Республике Беларусь.

Сравнительно-сопоставительный анализ педагогических исследований позволяет сделать вывод о многообразии взглядов на заявленную нами тему, дифференциации приводимых оценочных

и нормативно-ценностных формулировок в рамках разработанности концепта исторической памяти в Республике Беларусь [15, с. 107–120]. Ради конкретизации понятийно-терминологического аппарата уточним, что под концептом исторической памяти понимается совокупный комплекс признаков, научных представлений, знаний и ассоциаций, связанных с данным феноменом и механизмами его формирования.

Анализ публикаций в сфере дидактики позволил выделить ряд теоретико-методологических подходов в понимании системного, институционального, социально-педагогического, дидактического и интегративного смыслов феномена исторической памяти. Важным объединяющим методологическим началом здесь является выделение признаков и объективных характеристик, отображенных в качестве системного конструкта (с позиций дидактики в том числе) в тех или иных внутренних и внешних взаимосвязях рассматриваемого явления. Так, М. В. Колмакова к признакам исторической памяти относит коллективность, виртуальность, мобильность, субъективность [14, с. 354–356]. С позиций педагогического научного знания к феноменологическим характеристикам исторической памяти относятся:

- непредставимость вне социума и социальных отношений;
- системность и структурированность, проявляемые в многокомпонентном составе взаимодействующих составляющих конструкта системы образования (в том числе школьного исторического образования);
- многомерность, отображаемая в существовании разнообразных систем ценностей, общественных норм и поведенческих установок субъектов педагогического взаимодействия как носителей исторической памяти, ее источников и трансляторов;
- полисубъектность, проявляющаяся в субъектности социума, социальных групп и институтов, локальных личностей – субъектов педагогического взаимодействия (например, учащихся и студентов, педагогов);
- процессуальная управляемость учебно-методическим обеспечением формирования исторической памяти;

- субъектоориентированность как характеристика процессуальной направленности формирования качеств личности в этапном развитии учащихся при их активном участии в образовательной деятельности;

- проектируемость и прогнозируемость формирования исторической памяти через определение перспектив и качественной направленности процесса.

С позиций системного подхода российские ученые-дидакты Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова выделили модели исторической памяти: консенсусную (поиск и нахождение консолидирующего общество общего в историческом прошлом), конфронтационную (создание образа врага), бинарную (друг – враг, патриот – предатель и т. п.), зеркальную («как они о нас, так и мы о них») [13, с. 27–28]. Исследователи предлагают рассматривать историческую память не только в качестве канала трансляции определенной информации о прошлом от поколения к поколению, но и как важнейшую составляющую развития национальной идентичности [13, с. 26–27]. С опорой на социально-гуманитарное знание О. Ю. Стрелова предлагает уровневую типологию исторической памяти: коммуникативная (память трех поколений: деды – дети – внуки), кратковременная (основанная на биографическом опыте), коллективная (транспоколенческая, долговременная), культурная [16, с. 3–4].

Не противореча представляемому Е. Е. Вяземским и О. Ю. Стреловой системному подходу, белорусская исследовательница М. В. Колмакова рассматривает сущность, структуру и свойства исторической памяти через ее принадлежность к категориальному аппарату социально-педагогического характера [14, с. 352]. Автор учитывает конкретную эмоционально-психологическую, политико-идеологическую и культурную позиции личности, проявляемые в восприятии и идентификации себя в окружающем мире, с точки зрения представителя белорусской нации, имеющей глубокие исторические корни [15, с. 356].

Белорусский ученый-дидакт С. В. Панов, опираясь на системный подход в педагогике, выделяет следующие теоретико-методологические положения, обосновывающие сущностное понимание

феномена исторической памяти как целостного концепта в системе школьного исторического образования в Республике Беларусь [15, с. 107–120]:

- понимание образования как процесса развития жизненного опыта обучающихся и их интеллектуальной сферы;
- восприятие трансляционной и связующей функций исторической памяти в условиях межпоколенческого разрыва при использовании необходимых артефактов;
- применение в практике коммеморации идей развития личности с помощью культурных образцов и культурно-исторических аналогов;
- определение концепта коллективной исторической памяти в качестве одного из методологических оснований для дидактического конструирования содержания школьного исторического образования в Республике Беларусь [15, с. 118].

Рассматривая историческую память, механизмы ее формирования в педагогическом контексте, С. В. Панов выделяет ключевую составляющую в трактовке данного понятия как интегративного качества личности через дидактическое конструирование личностно востребованных и эмоционально окрашенных знаний для субъектов образовательной деятельности [15, с. 119].

Нельзя не согласиться с С. В. Пановым в части обоснования направлений практической реализации концепта исторической памяти в Республике Беларусь через:

- преобразование исторической памяти из институциональной социально-педагогической категории в интегративное качество личности через дидактическое конструирование личностно востребованных и эмоционально окрашенных знаний для субъектов образовательной деятельности;
- выполнение образованием консолидирующей функции исторической памяти в объяснении минувшего;
- формирование белорусскоцентрического взгляда на содержание национальной истории на основе концепции белорусской государственности с учетом реализации Закона Республики Беларусь «О геноциде белорусского народа» [19];

- применение историко-антропологического подхода при осуществлении роли личности в истории с возможной содержательной разработкой номинации «Национальный герой»;
- формирование национально-культурной идентичности и толерантности учащихся как представителей многонационального белорусского народа;
- трансляцию примеров социального поведения представителей белорусского народа в истории в качестве культурно-исторических аналогов в условиях современной межпоколенческой коммуникации [15, с. 119–120].

Целесообразно отметить, что с позиций социологического подхода авторы Концепции школьного исторического образования в Республике Беларусь определяют историческую память как фактор преемственности и непрерывности социального бытия, сохранение того исторического прошлого, которое имеет значимость для общества в настоящий момент, инструмент для консолидации общества [1, с. 6]. Такое понимание дополняет смысловое представление об изучаемом феномене с учетом фиксации в нормативных документах, положение о его ориентированности на формирование у учащихся исторической памяти.

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам говорить о диалектическом единстве в восприятии всего многообразия смыслов и характеристик такого понятия, как историческая память. В изучении данного педагогического явления ученые как Республики Беларусь, так и всего постсоветского пространства придерживаются системного подхода в интеграции с дидактическим. Интегративный подход в рамках методологии изучения концепта исторической памяти представляется наиболее эффективным для достижения цели исследования по определению и экспериментальному обоснованию научно-методических основ формирования исторической памяти у учащихся в системе общего среднего образования с учетом механизмов преемственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция школьного исторического образования в Республике Беларусь. Одобрена постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 13.2 от 08.11.2022 // *Гісторыя і грамадазнаўства*. – 2024. – № 2. – С. 6–14.
2. Коваленя, А. А. Историческая политика в национально-государственном строительстве современной Беларуси / А. А. Коваленя, В. Ю. Арчаков, В. В. Данилович, А. Л. Баньковский // *Гісторыя і грамадазнаўства*. – 2019. – № 4. – С. 3–12.
3. Конституция Республики Беларусь 1994 года : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 ноября 1996 г., 17 октября 2004 г. и 27 февраля 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 80 с.
4. Кулиш, В. В. Социальное измерение функционирования исторической памяти молодежи / В. В. Кулиш // *Ученые записки Рос. гос. социальн. ун-та*. – 2010. – № 7 (83). – С. 230–235.
5. Репина, Л. П. Историческая память и современная историография / Л. П. Репина // *Новая и новейшая история*. – 2004. – № 5. – С. 39–51.
6. Тощенко, Ж. Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния / Ж. Т. Тощенко // *Новая и новейшая история*. – 2000. – № 4. – С. 3–14.
7. Яценко, Н. Е. Общественно-политический словарь / Н. Е. Яценко. – СПб. : Лань, 2006. – 666 с.
8. Денисова, Н. Ф. Историческая память белорусов: социологический анализ / Н. Ф. Денисова, Н. М. Бровчук // *Весці Нац. акад. навук Беларусі. Серыя гуманітарных навук*. – 2018. – Т. 63. – № 1. – С. 21–32.
9. Капитонова, Т. А. Исследования исторической памяти в современном социогуманитарном знании: трансдисциплинарная перспектива / Т. А. Капитонова, В. А. Белокрылова // *Философские исследования*. – 2016. – № 3. – С. 69–76.
10. Мысливец, Н. Л. Историческая память: актуальность исследования и необходимость сохранения / Н. Л. Мысливец // *Беларус. думка*. – 2022. – № 2. – С. 56–62.
11. Сульжицкий, И. С. Историческая память / И. С. Сульжицкий // Особенности становления и развития белорусского государства: социологический анализ / под общ. ред.: А. Н. Данилова, Д. Г. Ротмана. – Минск : БГУ, 2018. – С. 271–290.

12. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память / М. Хальбвакс // Неприкосновенный запас. – 2005. – № 2–3 (40–41). – С. 8–27.

13. Вяземский, Е. Е. Год российской истории и историческое образование / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – № 2. – С. 25–35.

14. Колмакова, М. В. Сущность, структура и свойства исторической памяти как социально-педагогической категории / М. В. Колмакова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 3 ч. / Респ. ин-т высш. школы ; под ред. В. А. Гайсенка. – Минск, 2016. – Вып. 16. – Ч. 2. – С. 352–357.

15. Паноў, С. В. Канцэптуальныя асновы развіцця школьнай гістарычнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь / С. В. Паноў. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2023. – 272 с.

16. Стрелова, О. Ю. «Все, что было не со мной, помню»: проблемы и ресурсы воспитания исторической памяти в «эпоху двадцатых» / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2022. – № 1. – С. 3–7.

17. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 7. – С. 19–29.

18. Хаменок, В. Л. Формирование исторической памяти через воссоздание образов прошлого / В. Л. Хаменок // Современное образование Витебщины. – 2018. – № 4 (22). – С. 41–52.

19. О геноциде белорусского народа : Закон Респ. Беларусь № 146-З от 5 янв. 2022 г. / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200146> (дата обращения: 19.08.2024).

Материал поступил в редколлегию 02.09.2024.

K. N. KRISHTAL,

Postgraduate Student of the Laboratory of Historical, Social and Cultural Education, «Academy of Education», State Education Institution «Academy of Education», Minsk, Belarus

History and Social Studies teacher, State Education Institution «Gymnasium No. 3 named after V. Z. Korzh in Pinsk», Pinsk, Belarus

HISTORICAL MEMORY AS A SOCIO-CULTURAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

Summary

The article examines the socio-cultural and pedagogical contexts of understanding the phenomenon of historical memory, analyzes the main theoretical and methodological approaches that allow the implementation of the concept of historical memory in the context of school historical education in the Republic of Belarus.

Keywords: historical memory; Belarusian statehood; school historical education; concept; phenomenological characteristics.

УДК 376.1

Н. Н. ЛОБАНОВА,

соискатель кафедры специальной и инклюзивной педагогики

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

ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ В РАМКАХ КЛАСТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье обосновывается важность организации взаимодействия между учреждениями образования разных типов для формирования единого инклюзивного образовательного пространства посредством создания региональных кластеров; раскрываются направления работы, цели взаимодействия при функционировании кластеров с учетом критериев и показателей их достижения, а также используемого инструментария.

Ключевые слова: непрерывность, преемственность в образовании; педагогическое взаимодействие; кластерное взаимодействие; инклюзивное образовательное пространство; инклюзивная культура; инклюзивная практика.

Одной из мировых тенденций развития современного образования объявлена непрерывность образования, его трансформация в процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека [1]. При этом особую значимость приобретает *преемственность*, предполагающая достижение на всех уровнях образования единых целей независимо от индивидуальных, психофизических, возрастных особенностей обучающихся с учетом потребностей семьи и общества. Это очень важно на современном этапе развития образовательной сферы, когда реализуется принцип инклюзии, «обеспечивающий равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося» [2, с. 9]. Преемственность в образовании рассматривается и как педагогический принцип, и как процесс (и его результат), который тесно связан с непрерывностью образования и требует постоянного обеспечения взаимосвязей в обучении при переходе

к новому содержанию, применению единых форм, методов и способов обучения, реализации взаимодействия участников педагогического процесса. *Непрерывность* образования зависит не только от вертикального (преемственность ступеней образования), но и от горизонтального (взаимосвязь различных образовательных учреждений, организаций и пр.) векторов интеграции образовательной системы [3]. Представления о непрерывности, преемственности и целостности образования достаточно давно анализируются в науке с точки зрения разных подходов, однако данная проблема не считается решенной и требует нового осмысления.

На преемственность образовательных программ указывается в Кодексе Республики Беларусь об образовании [2, с. 10], а также в образовательных стандартах дошкольного и общего среднего образования [4]. Преемственность всегда предполагает двусторонний характер. Для того чтобы успешно реализовывать ее в образовании, необходимы заинтересованность, включенность, сотрудничество и совместная работа смежных образовательных систем (например, основного, специального и дополнительного образования) при условии их должного взаимодействия. Процессы взаимодействия (на горизонтальном и вертикальном уровнях) приобретают особую актуальность при реализации принципа инклюзии в образовании по отношению к детям с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), когда создания специальных условий только в конкретном учреждении образования, где обучаются такие дети, уже недостаточно. «Педагогическое взаимодействие в условиях интеграции учащихся с ОПФР рассматривается как система непрерывной и последовательной помощи и поддержки учащихся с ОПФР в учебной деятельности и межличностных отношениях» [5, с. 5]. Для обеспечения качественного образования для всех обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей требуется сформировать единое инклюзивное образовательное пространство во всех учреждениях образования, где будут обучаться «особенные» дети. Таким образом, термины «преемственность» и «взаимодействие» в условиях реализации принципа инклюзии в образовании становятся близкими, взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Подтверждение этому можно найти и в академических изданиях. Например, в Новой философской энциклопедии взаимодействие определяется как «философская категория, отражающая процессы взаимодействия различных объектов друг с другом, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходят объединение частей в определенный тип целостности, организация структуры» [6]. В Малом академическом словаре, как и в толковых словарях Д. Н. Ушакова, С. А. Кузнецова, Т. Ф. Ефремовой, «преемственный» обозначается как «идущий в порядке последовательности от одного к другому, основанный на переходе чего-либо непосредственно от одного к другому» [7].

Участниками образовательного процесса являются обучающиеся, педагогические работники, законные представители несовершеннолетних обучающихся. При этом успешность образовательного процесса во многом обусловлена тем, насколько тесно и как они взаимодействуют. Мы понимаем под взаимодействием согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, решению участниками значимой для них проблемы или задачи [8, с. 18; 9, с. 338].

Е. А. Богуш трактует взаимодействие в образовательном процессе как «систему взаимообусловленных контактов в единстве социальных, педагогических и психологических связей, где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту сферу, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации педагогического взаимодействия» [10, с. 3]. «Необходимо понимать, что от надлежащего уровня взаимодействия окружающих с «особенными» детьми зависит овладение последними общепринятыми формами поведения, а также формирование толерантности, лучшего понимания проблем этих детей и их родителей» [11, с. 89].

При создании единого инклюзивного образовательного пространства считаем необходимым объединение региональных

учреждений образования разных типов посредством кластера для организации их взаимодействия. Это позволит обеспечить преемственность и непрерывность образования на всех ступенях; расширить спектр образовательных услуг в целях реализации индивидуальных образовательных запросов обучающихся с учетом их психофизических, возрастных особенностей, потребностей семьи и общества; повысить уровень профессиональной компетентности педагогов по вопросам реализации принципа инклюзии в образовании на теоретическом и практическом уровнях; гарантировать единство подходов, форм, методов, приемов, способов деятельности, направленных на развитие личности ребенка, успешность его социализации; просвещать родителей, законных представителей обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников [12, с. 901].

В нашем понимании взаимодействие в рамках кластера предполагает объединение учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи в территориально ограниченных районах города (района), которые сосредоточены вокруг основного ресурсного центра, обеспечивающего организационное, содержательное и научно-методическое сопровождение и обладающего наибольшим материальным и кадровым потенциалом, – районного (городского) центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Каждое учреждение образования реализует соответствующую образовательную программу, иные образовательные услуги, а также организует мероприятия согласно программе и плану кластерного взаимодействия по трем основным направлениям: работа с педагогами по повышению уровня их профессиональных компетенций в области инклюзивного образования; работа с обучающимися с учетом их индивидуальных, психофизических особенностей; работа с родителями, законными представителями несовершеннолетних обучающихся по их просвещению и включению в образовательный процесс.

Организация кластерного взаимодействия включает нескольких этапов: *подготовительный* (создание территориального образова-

тельного кластера; организация работы творческой группы; работа по просвещению всех участников образовательного процесса в области инклюзии); *проектировочный* (определение целей и задач взаимодействия в кластере; разработка плана взаимодействия в рамках кластера; работа по повышению уровня профессиональной компетенции педагогических работников; практический (непосредственно реализация программ и планов кластерного взаимодействия с привлечением (по необходимости) экспертов и специалистов для оказания методической помощи; работа по организации доступности образовательной среды учреждений, которые входят в состав кластера; систематизация методических и дидактических материалов по разным направлениям работы в соответствии с планом мероприятий по формированию инклюзивного образовательного пространства в учреждениях образования); аналитический (анализ реализации планов работы; подведение промежуточных итогов; обобщение, систематизация накопленного опыта, трансляция и распространение опыта посредством методических мероприятий и публикаций в средствах массовой информации (далее – СМИ); расширение спектра предоставляемых образовательных услуг; увеличение цифр приема в учреждения образования кластера обучающихся с особыми образовательными потребностями; корректировка программ взаимодействия в рамках кластера [13, с. 220–221].

При оценке эффективности *педагогического взаимодействия в масштабах каждого учреждения образования и работы кластера в целом предлагаем учитывать следующие критерии* [10, с. 24]:

- 1) *активность субъектов педагогического взаимодействия:*
 - проявление интереса к совместной деятельности;
 - желание участвовать в совместной деятельности;
 - участие в совместной деятельности;
- 2) *результативность педагогического взаимодействия:*
 - степень достижения поставленных целей (достигнута полностью, частично, не достигнута);
 - эффективность достижения результатов (оптимальность соотношения приложенных усилий и полученных результатов);

- удовлетворенность участвующих сторон процессом и результатами совместной деятельности;
- 3) *продуктивность педагогического взаимодействия*:
- видимые результаты совместной деятельности;
 - отсутствие конфликтных и стрессовых ситуаций.

Рассмотрим направления, которые могут быть реализованы во взаимодействии в рамках региональных кластеров. Исходя из структурных компонентов инклюзивного образовательного пространства, одним из таких направлений может стать **обеспечение доступности образования для всех**, что предполагает: *создание адаптивной развивающей образовательной среды* (показатель: наличие (увеличение) необходимых групп средовых ресурсов; измеряется посредством анализа планов развития учреждений образования); *привлечение ассистентов педагогов* (показатель: наличие в структуре учреждения образования необходимых педагогических работников; измеряется посредством анализа списка сотрудников и должностей в учреждении образования); *привлечение узких специалистов* (по необходимости) (показатель: использование возможности привлечения узких специалистов; измеряется посредством анализа планов межведомственного взаимодействия и договоров, заключенных с другими организациями).

Второе возможное направление взаимодействия участников кластера (между кластерами) – **развитие инклюзивной практики: раскрытие способностей, интересов, возможностей обучающихся с ОПФР** (показатели: повышение активности обучающихся, желание работать и рост личных достижений; измеряются посредством анализа успеваемости, степени участия обучающихся с ОПФР в деятельности); *взаимодействие обучающихся в ходе совместной деятельности* (показатели: увеличение количества ситуаций свободного обращения за помощью к обычным сверстникам и предложений помощи со стороны нормально развивающихся обучающихся; измеряются посредством наблюдения); *создание благополучного микроклимата в детском коллективе* (показатель: уровень сформированности коллектива; измеряется посредством наблюдения, анкетирования, социометрического статуса детского коллектива).

Третье направление взаимодействия участников кластера (между кластерами) – **формирование инклюзивной культуры** у всех субъектов образовательного процесса. Понятие «инклюзивная культура» включает в себя ряд структурных составляющих. Основные критерии и показатели развития инклюзивной культуры следующие: *повышение уровня профессиональной компетентности педагогов* (показатели: рост знаний об особенностях развития обучающихся и их учет при организации образовательного и воспитательного процессов; овладение специфическими методами, способами, приемами в работе с ними; приобретение умений планировать образовательный процесс с учетом особых индивидуальных потребностей обучающихся; расширение разнообразия форм и методов в работе с родителями; измеряются посредством анализа календарно-тематического планирования, анализа (и самоанализа) учебных занятий и воспитательных мероприятий, плана воспитательной работы, количества и тематики проведенных родительских собраний; тестирования); *овладение педагогами методами командной работы* (показатели: реализация преемственности в работе педагогов в учреждении образования, наличие группы психолого-педагогического сопровождения (при необходимости), развитие взаимодействия с педагогами учреждения образования кластера (других учреждений); измеряются посредством анализа совместного планирования, графиков взаимопосещений, выполнения планов совместных мероприятий); *удовлетворенность педагогов работой в учреждении образования в рамках кластерного подхода* (показатели: положительная динамика удовлетворенности, повышение творческой активности и инициативности педагогов; измеряются посредством анкетирования, опросов); *удовлетворенность родителей уровнем оказываемых образовательных услуг* (показатели: повышение уровня воспитательной компетентности и информационной культуры родителей; измеряются посредством анкетирования, опросов).

Благодаря кластерному подходу при организации взаимодействия можно постепенно расширять границы образовательного пространства, привлекая к сотрудничеству заинтересованные организации. При этом главным направлением взаимодействия участ-

ников кластера (между кластерами) будет **расширение географии кластерного взаимодействия**. Основные шаги к достижению указанной цели: *установление контактов с учреждениями и организациями, создание соответствующих локальных документов о сотрудничестве* (показатель: увеличение количества договоров, локальных документов; измеряется посредством анализа документов).

Формирование единого информационного образовательного пространства с учетом инклюзивного подхода также считаем одним из основных направлений взаимодействия участников кластера (между кластерами). Для этого необходимо: *создать единое информационное поле в учреждениях образования кластера* (показатель: наличие оформленного информационного пространства в учреждениях образования кластера; измеряется посредством мониторинга информационного образовательного пространства учреждений образования кластера); *создать во всех учреждениях образования кластера сайты, блоги, странички в социальных сетях, содержащие информацию о реализации принципа инклюзии в образовании, формировании единого инклюзивного образовательного пространства* (показатели: функционирование групп в социальных сетях, сайтов, блогов с информацией о формировании единого инклюзивного образовательного пространства; увеличение количества посещений сайтов, блогов, подписчиков в социальных сетях; измеряются посредством мониторинга сайтов, социальных сетей).

Важным направлением взаимодействия участников кластера (между кластерами) будет **организация совместных мероприятий для всех участников единого инклюзивного образовательного пространства – обучающихся (для педагогов), информационно-просветительских (для родителей), развивающих, воспитательных (для обучающихся учреждений, входящих в кластер)** (показатели: обобщение, систематизация и трансляция передового педагогического опыта по формированию инклюзивного образовательного пространства на методических мероприятиях; увеличение количества педагогов, повысивших свою квалификационную категорию, публикаций в СМИ на тему формирования инклюзивного

образовательного пространства, обучающихся с особыми образовательными потребностями в учреждениях образования кластера; создание (пополнение) репозитория методических и дидактических материалов по формированию инклюзивного образовательного пространства; измеряются посредством анализа выполнения программы и планов кластерного взаимодействия, листов регистрации учебно-методических мероприятий, банка данных адресов эффективного педагогического опыта по формированию инклюзивного образовательного пространства; изучения аналитических справок, отчетов, информации в СМИ).

На основании рассмотренных направлений работы при организации взаимодействия в рамках кластера считаем возможным проведение системного мониторинга эффективности кластерного взаимодействия учреждений образования разных типов при формировании инклюзивного образовательного пространства с учетом предложенных критериев и показателей, используемого инструментария.

Ожидается, что предлагаемая схема кластерного взаимодействия учреждений образования разных типов создаст благоприятные условия для формирования единого инклюзивного образовательного пространства для всех обучающихся и их полного включения в образовательный процесс, что соответствует целям инклюзивного образования, способствует формированию инклюзивного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. – URL: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 15.08.2024).
2. 2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
3. Бывшева, М. В. Теоретические аспекты преемственности в системе образования / М. В. Бывшева / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Екатеринбург. – 2011. – № 22. – С. 259–263.
4. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики

Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125. – URL: <https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 15.08.2024).

5. Хруль, О. С. Социализирующие функции педагогического взаимодействия в условиях интеграции учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О. С. Хруль. – Минск : Национальный институт образования, 2022. – 152 с. : ил.

6. Новая философская энциклопедия. – URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%92%D0%97%D0%90%D0%98%D0%9C%D0%9E%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95 (дата обращения: 08.08.2024).

7. Малый академический словарь. – URL: <https://gufo.me/dict/mas/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%BC%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9> (дата обращения: 08.08.2024).

8. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 624 с.

9. Основы педагогики : учеб. пособие / О. Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.

10. Богуш, Е. А. Педагогическое взаимодействие: понятие, сущность, уровни и типы. – Минск, 2017. – 25 с.

11. Теоретико-методологические основания развития дошкольного, общего среднего и специального образования в Республике Беларусь. В 2 ч. / А. Л. Давидович [и др.] ; под науч. ред. В. Ф. Русецкого. – Минск : Национальный институт образования, 2023. – Ч. 2. – 224 с.

12. Лобанова, Н. Н. Модель кластерного взаимодействия учреждений образования для формирования инклюзивного образовательного пространства / Н. Н. Лобанова // Эффективный педагогический опыт: от теории к практике : материалы Республиканской науч.-практ. конференции с междунар. участием, Минск, 1 дек. 2023 г. ; редкол. А. И. Жук [и др.]. – Минск : БГПУ, 2024. – С. 899–903.

13. Лобанова, Н. Н. Кластерное взаимодействие учреждений образования для формирования инклюзивного образовательного пространства / Н. Н. Лобанова // Шамовские чтения : сб. статей XVI Междунар. науч.-практ. конференции, Москва, 25 января – 3 февраля 2024 г. В 2 т. – М. : НШУОС, 2024. – Т. 1. – С. 317–322.

Материал поступил в редколлегию 27.09.2024.

N. N. LOBANOVA,
Applicant for the Department of Special and Inclusive Pedagogy
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

STAGES AND DIRECTIONS OF WORK WITHIN THE
FRAMEWORK OF CLUSTER INTERACTION OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS FOR THE FORMATION OF AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL SPACE

Summary

The article substantiates the importance of organizing interaction between educational institutions of different types for the formation of a single inclusive educational space through the creation of regional clusters, reveals the goals of interaction during the functioning of clusters, taking into account the criteria and indicators of their achievement, as well as the tools used.

Keywords: continuity, continuity in education; pedagogical interaction; cluster interaction; inclusive educational space; inclusive culture; inclusive practice.

УДК 371.38

А. И. МАКСИМОВА,

**начальник управления дошкольного и общего среднего образования,
соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ИНИЦИАТИВ

В статье представлено авторское видение понятия «педагогическое сопровождение детских и молодежных инициатив». Характеризуются этапы эволюции инициативы, виды деятельности авторов и участников инициатив. Рассматриваются содержание деятельности по педагогическому сопровождению детских и молодежных инициатив и ролевые позиции педагога в ракурсе деятельностного подхода.

Ключевые слова: деятельностный подход; педагогическое сопровождение детских и молодежных инициатив.

Ключевыми моментами при реализации комплекса мероприятий Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы являются общественное участие и инициатива [1]. Стремление к познанию нового – одна из специфических черт молодого поколения, поэтому в педагогической практике должно быть отведено значительное место деятельности, стимулирующей активность детей и молодежи. Сопровождение со стороны опытного взрослого, выступающего в роли наставника, придаст уверенности молодому человеку в достижении поставленной цели.

Научная педагогическая литература содержит различные трактовки понятия «сопровождение». Е. И. Казакова и А. П. Тряпицына определяют его как деятельность, которая обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития (человеком) оптимального решения проблемы жизненного выбора [2, с. 124]. Л. Н. Бережнова и В. И. Богословский рассматривают сопровождение как специально организованный и контролируемый *процесс приобщения субъекта к взаимодействию*, направленный на разрешение проблемных ситуаций [3, с. 111]. В исследованиях Е. Б. Манузиной

это понятие представлено как «совместные действие (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении» [4, с. 109].

Изучив различные трактовки, мы говорим о сопровождении как о процессе, в основе которого лежат детско-взрослые взаимодействия, позволяющие обеспечивать включенное участие детей и молодежи (учащихся 1–11 классов учреждений общего среднего образования) в различные виды деятельности. Под взрослыми понимаем педагогических работников, родителей, социальных партнеров, обеспечивающих включенное участие учащихся в деятельность по реализации инициатив. *Взаимодействие* в процессе сопровождения рассматривается нами как направленные действия субъектов совместной деятельности, предполагающей равные, взаимообогащающие отношения, сотворчество молодого человека и социализирующих взрослых. Под субъектами развития, взаимодействия, деятельности понимаются дети и молодежь, проявляющие инициативу.

Виды взаимодействия в сопровождении инициатив выделяются в зависимости от уровня развития субъекта: сотрудничество, сотворчество, помощь, поддержка и другие, отражающие составляющую сопровождения.

Согласно данным многих исследований, исходным для понятия «педагогическое сопровождение» является понятие «педагогическая поддержка», которое отвечает гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании. Педагогическое сопровождение в исследованиях Л. М. Митиной рассматривается как «движение вместе с изменяющейся личностью», своевременное указание педагогом *возможных путей*, при необходимости оказание *помощи и поддержки* [5].

Некоторые исследователи, трактуя понятие «педагогическое сопровождение», отождествляют его и с понятием «педагогическое руководство». Между тем Н. М. Борытко разводит эти понятия: по мнению исследователя, если *педагогическое руководство* предполагает помощь субъекту развития, при которой инициатива и ответственность при определении целей, отборе средств и

коррекции деятельности принадлежат педагогу, а *педагогическая поддержка* предусматривает определение интересов, способностей, ценностно-целевых установок субъекта развития, выявление способов преодоления проблем в совместной деятельности педагога и обучающегося, то *педагогическое сопровождение* понимается как создание и развитие педагогом *разносторонних условий* для *принятия субъектом развития* оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [6, с. 44].

При анализе доступных источников информации нами не выявлены исследования, в которых представлены особенности педагогического сопровождения детских и молодежных инициатив. Этот факт актуализирует изучение обозначенной проблематики.

Отметим, что в авторском понимании *детские и молодежные инициативы* – это деятельность в самоорганизованных группах или проектная деятельность молодых людей (в различных сферах: досуг, культура, спорт, экология, социальные вопросы), которые стремятся отстаивать свои интересы, решать проблемы, совместно создавать какой-либо продукт. Этот вид деятельности позволяет участвовать в жизни общества, способствует личностному развитию детей и молодежи [7, с. 285].

Рассмотрим понятия «сопровождение», «сопровождение инициатив», «педагогическое сопровождение детских и молодежных инициатив» с позиции *деятельностного подхода*. В данном контексте сопровождение можно представить как организованную деятельность, направленную на развитие личностных качеств, творческих способностей и социальной ответственности молодых людей. Деятельность по сопровождению инициатив соответствует установкам на субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, так как авторы и участники инициатив объективно являются не объектами педагогического взаимодействия, а его равноправными субъектами. В основе педагогического сопровождения детских и молодежных инициатив лежат субъект-субъектные отношения, обеспечивающие становление активной позиции молодых людей в процессе реализации инициатив.

Деятельность педагога, осуществляющего сопровождение инициатив, направлена на работу с субъективным опытом участников инициатив, изучение и анализ их интересов, потребностей, устремлений. Включение в работу по реализации той или иной инициативы вызовет у детей и учащейся молодежи стремление к взаимодействию, что будет содействовать коллективному решению проблем и удовлетворению личностных потребностей.

Таким образом, в авторском понимании *сопровождение* предстает как процесс активного взаимодействия субъектов, направленный на целесообразное преобразование окружающей среды и удовлетворение потребностей через совместную деятельность, сотворчество субъектов с целью достижения успеха в определенной жизненной ситуации. В свою очередь, *сопровождение инициатив* – это процесс, включающий поддержку, координацию и осуществление различных видов деятельности участников инициатив.

Реализация *деятельностного подхода* при сопровождении детских и молодежных инициатив обеспечивается системой принципов (представлены в таблице 1).

Таблица 1 – Принципы сопровождения детских и молодежных инициатив

Принцип	Характеристика
<i>Деятельность</i>	Активное участие всех заинтересованных сторон в процессе реализации инициативы. При этом каждый участник вносит свой вклад в работу и несет ответственность за результаты своей деятельности. При необходимости молодые люди не получают знания в готовом виде, а добывают их сами, осознавая содержание и формы своей учебной, исследовательской и иной деятельности, что способствует успешному формированию их способностей и умений
<i>Непрерывность</i>	Процесс внедрения новых идей должен осуществляться без перерывов, что позволяет снизить риски, связанные с остановками процесса нововведений, улучшить качество выполнения действий и повысить эффективность использования ресурсов

Окончание таблицы 1

Принцип	Характеристика
<i>Целостность</i>	Поддержка целостности инициативы на всех этапах ее реализации. Включает: согласованность целей и задач инициативы; координацию действий через эффективную коммуникацию участников инициатив; учет всевозможных рисков и проблем, возникающих в процессе реализации инициативы, а также принятие мер для их предотвращения и минимизации; отслеживание хода выполнения проекта и контроль соответствия достигнутых результатов поставленным целям и задачам. Все перечисленное способствует успешной реализации инициативы и повышению вероятности достижения запланированных результатов
<i>Активность</i>	Обеспечение развития молодых людей через активное участие в различных видах деятельности
<i>Развитие</i>	Развитие не является автоматическим процессом. Для того чтобы развиваться, молодому человеку необходимо активно взаимодействовать с окружающим миром, осуществлять различные виды деятельности, стремиться к достижению определенных целей и самосовершенствоваться
<i>Вариативность</i>	Анализ различных вариантов реализации инициативы и принятие решения на его основе. При этом не допускается использование одностороннего подхода к решению проблемы: в процессе достижения целей инициативы учитываются разные аспекты и точки зрения. Принцип предполагает формирование у молодых людей способности к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, развитие вариативного мышления, т. е. понимания возможности нескольких вариантов решения проблемы, формирование способности к систематическому анализу и выбору оптимального варианта
<i>Минимакс</i>	Минимизация рисков при реализации инициатив: нужно выбирать стратегии, которые обеспечивают наименьшие потери, но при лучшем развитии событий приносят максимальный выигрыш

Под *педагогическим сопровождением детских и молодежных инициатив* мы понимаем системную непрерывную совместную деятельность субъектов инициатив и поддерживающих их педагогов, направленную: на создание условий для принятия участниками инициатив оптимальных решений в ходе реализации идеи; расширение образовательных возможностей авторов детских и молодежных инициатив; обеспечение гарантий удовлетворения образовательных потребностей целевых групп детских и молодежных инициатив (проектов); моделирование новых образцов образовательных практик по сопровождению инициатив.

Педагогическая поддержка детских и молодежных инициатив рассматривается нами как оперативная помощь, одобрение деятельности авторов инициатив и обеспечение для них долговременной опоры: предложение и удержание партнерства с субъектами детских и молодежных инициатив по всем составляющим процесса их проявления и осуществления.

Таким образом, понятие «педагогическое сопровождение детских и молодежных инициатив», на наш взгляд, намного шире понятия «педагогическая поддержка детских и молодежных инициатив»: оно характеризуется непрерывностью, комплексным характером и включает в себя поддержку, взаимодействие, индивидуальную помощь. Действия педагога в рамках педагогического сопровождения детских и молодежных инициатив связываются с тем или иным социально-профессиональным контекстом, т. е. ролевым репертуаром при осуществлении совместной деятельности. Виды педагогического сопровождения детских и молодежных инициатив с определением ролевых позиций педагога в соответствии с этапами эволюции инициативы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Виды педагогического сопровождения детских и молодежных инициатив

Этапы эволюции инициативы	Виды деятельности авторов и участников инициатив	Ролевая позиция педагога	Вид педагогического сопровождения
Зарождение инициативы. Потребность в переменах	Познавательная	Педагог-исследователь. Педагог-аналитик	Исследовательское сопровождение. Аналитическое сопровождение
Реализация инициативы. Осознание необходимости удовлетворения потребности	Исследовательская	Педагог-тьютор	Тьюторское сопровождение.
Формирование группы / инициативной группы	Коммуникативная	Педагог-мотиватор	Мотивационное сопровождение
Командообразование	Организаторская	Педагог-координатор Педагог-наставник Педагог-исследователь Педагог-фасилитатор	Координационное сопровождение Наставническое сопровождение Исследовательское сопровождение Фасилитационное сопровождение
Институционализация инициативы		Педагог-консультант Педагог-аналитик Педагог-стратегический руководитель	Консалтинговое сопровождение Аналитическое сопровождение Стратегическое сопровождение
Завершение инициативы. Оценка степени желаемого изменения	Рефлексивная деятельность	Педагог-эксперт	Экспертное сопровождение

Рольевые позиции педагога, указанные в таблице 2, зависят от этапов реализации инициативы и целей, определенных в каждом этапе, и имеют разные характеристики.

Педагог-мотиватор (мотивационное сопровождение): использует персонализированный подход к участникам инициативы, создает условия и стимулы, способствующие повышению мотивации и заинтересованности участников и авторов инициативы в достижении целей и получении эффективных результатов инициативы. Мотивационное сопровождение помогает участникам и авторам инициатив оставаться вовлеченными и продуктивно взаимодействовать на протяжении всего хода реализации инициативы. Примером успешной реализации идеи через мотивационное сопровождение является *патриотическая инициатива «Лента памяти»* – создание полотна в виде ленты из кусочков материи, на которых вышиты имена родственников учащихся, погибших во время войны. На начальном этапе педагог-мотиватор организует коллективное обсуждение названия инициативы. Далее он помогает четко сформулировать цели инициативы, наладить регулярную обратную связь, создать дружелюбную атмосферу в команде; мотивирует учащихся на изучение историй их семей в истории страны и дальнейшее развитие идеи (в данном случае – создание электронной книги «Лента памяти»).

Педагог-координатор (координационное сопровождение): осуществляет управление различными аспектами инициативы, включая определение целей, планирование задач; координирует действия участников и контролирует выполнение поставленных задач; обеспечивает эффективное взаимодействие всех участников инициативы и выполнение плана действий. В качестве примера успешного координационного сопровождения можно назвать *детско-взрослую инициативу «Гимназическая лыжня»* (комплекс мероприятий, направленных на обеспечение согласованности действий всех участников инициативы, контроль за выполнением задач и своевременную корректировку плана при необходимости). Основные аспекты координационного сопровождения при реализации указанной инициативы: планирование (совместная детско-взрослая деятельность по разработке плана действий, включающего цели, задачи, сроки,

ресурсы, перечень ответственных лиц); организация (обеспечение детско-взрослого взаимодействия, распределение ролей и обязанностей, создание условий для эффективной работы команды); контроль (мониторинг выполнения задач, анализ промежуточных результатов, выявление отклонений от плана и принятие мер по их устранению); коммуникация (постоянный обмен информацией о ходе реализации инициативы между участниками); корректировка (внесение изменений в план и методы работы в случае возникновения непредвиденных обстоятельств); оценка результатов (анализ достигнутых результатов, оценка эффективности использованных методов и инструментов, подготовка итогового отчета).

Педагог-консультант (консалтинговое сопровождение): дает консультации с целью повышения эффективности деятельности при решении проблем и достижении стратегических целей участников инициативы. На примере реализации *экологической инициативы «Биоиндикация городской среды»* обозначим роль педагога-консультанта при проведении занятий с участниками инициативы. Педагог-консультант организует совместное обсуждение с целью поддержать участников инициативы и помочь им осуществить анализ имеющихся данных о состоянии городской среды; оценить уровень загрязнения воздуха, воды и почвы; определить виды живых организмов, которые могут использоваться для биоиндикации. Он также разрабатывает с авторами инициативы план действий в ходе исследований, помогает выбрать инструментарий, методы и технологии, подобрать специалистов для реализации инициативы; оказывает помощь в проведении исследований, анализе их результатов, подготовке отчета по результатам; определяет личный вклад участников инициативы в исследование и специалиста, который будет проводить их экспертизу.

Педагог-наставник (наставническое сопровождение): предлагает совместно выполнять задачи, делиться знаниями и опытом для достижения личных и коллективных целей в процессе реализации инициативы; обеспечивает организованное обучение. Наставническое сопровождение актуально для обучающей программы (в рамках инициативы). Например, при реализации *детско-взрослой*

интеллектуальной инициативы «Физико-математический турнир» педагог-наставник организует детско-взрослое общение, помогая определить цели инициативы, убедиться в правильности выбранных подходов и мероприятий; он также знакомит авторов и участников с педагогами, сопровождающими инициативу.

Педагог – стратегический руководитель (стратегическое сопровождение): оказывает помощь в разработке и реализации стратегических планов, анализирует и оценивает риски, определяет ключевые показатели эффективности инициативы, обеспечивает координацию и интеграцию различных функций участников команды для достижения стратегических целей. Роль педагога – стратегического руководителя – рассмотрим на примере реализации детско-взрослой инициативы «Фестиваль детских и молодежных инициатив в интересах устойчивого развития». Он помогает определить основные цели инициативы с учетом развития детского и молодежного творчества, организует совместное общение детей и взрослых по вопросам видения фестиваля (масштаб, охват, общественное влияние), разработки его стратегии (стратегические цели: увеличение количества участников, расширение географии, привлечение спонсоров, партнеров и др.), а также конкретных шагов для достижения каждой цели, распределения ответственности участников инициативы, установления и согласования сроков проведения мероприятий в рамках реализации инициативы, определения рисков, организации рекламной компании и др.

Педагог-фасилитатор (фасилитационное сопровождение): выполняет функции ведущего при создании оптимальных условий для равноправного участия всех членов группы в реализации инициативы, поддерживает конструктивный диалог в процессе поиска решений, направленных на достижение результатов проекта. В качестве примера рассмотрим *благотворительную инициативу «Академия добро = творчество»*. Педагог-фасилитатор организует взаимодействие между участниками группы или команды, обеспечивая эффективное достижение поставленных целей. Фасилитации могут быть следующими: планирование через организацию работы команды, помощь в распределении ролей и обязанностей; координа-

ция работы (организация встреч и обсуждений, решение возникших проблем); поддержка и мотивация волонтеров; проведение мероприятий (контроль мероприятия, обеспечение соблюдения графика проведения и решение непредвиденных ситуаций).

Педагог-аналитик (аналитическое сопровождение): обеспечивает поддержку в определении инструментария оценки результата инициативы. Пример – *учебно-практическая инициатива «Солнечные батареи своими руками»*. Педагог-аналитик изучает ситуацию и имеющиеся ресурсы с учетом заинтересованности авторов инициативы, затем предлагает проанализировать использование и производство солнечных батарей в промышленности и быту, мотивирует провести анализ ресурсов и затрат при изготовлении солнечных батарей своими руками; предлагает определить практическую значимость инициативы, потенциальных участников и заинтересованных в ее результатах.

Педагог-тьютор (тьюторское сопровождение): оказывает помощь в преодолении трудностей, возникших в ходе реализации инициативы, тем самым обеспечивая улучшение итоговых результатов проекта. Тьюторское сопровождение в контексте *творческой инициативы «Мы делаем цирк»* направлено на максимальное раскрытие потенциала каждого участника, развитие креативного мышления, создание условий для свободного самовыражения и формирования устойчивого интереса к творческому процессу. Ключевые аспекты в деятельности педагога-тьютора при реализации творческой инициативы могут быть следующими: индивидуальный подход (работа с каждым участником индивидуально для освоения имеющегося циркового инвентаря, изучения приемов работы с ним); поддержка и мотивация (стимулирование на всех этапах реализации инициативы интереса к творчеству через создание ситуаций успеха, оказание помощи в преодолении трудностей и в процессе поиска новых идей); развитие креативного мышления (использование различных методик и техник приобретения новых навыков); создание условий для самовыражения (обеспечение участия в конкурсах, фестивалях, праздниках не только в учреждении, но и в региональном пространстве); фокус на процессе, а не на

результате (поддержка направлена не на результат, а на организацию творческого процесса; важен опыт, получаемый участником в процессе работы над инициативой); разнообразие форматов, постоянная обратная связь (тьюторские сессии в различных форматах: индивидуальные консультации, групповые занятия, онлайн-встречи, мастер-классы и т. д.).

Педагог-эксперт (экспертное сопровождение): участвует в процессе разработки проекта, помогает определить оптимальные пути решения задач, анализирует результаты и дает рекомендации по дальнейшим действиям. Экспертное сопровождение по разработке проекта по реализации *экологической инициативы «Парк нашей мечты»* организуется в рамках детско-взрослой деловой игры «Моделирование проекта “Парк нашей мечты”». Инновационные группы работают над индивидуальными задачами: «Парк нашей мечты: инклюзивный подход»; «Парк нашей мечты: дети и молодежь»; «Парк нашей мечты: семейный отдых»; «Парк нашей мечты: рекламная кампания и фандрайзинг» и др. Итогом работы групп становится презентация объектов инфраструктуры парка, способствующих созданию в нем комфортной досуговой среды для всех категорий населения. Проводится совместное обсуждение, в ходе которого определяются действия и оптимальные пути реализации инициативы.

Педагог-исследователь (исследовательское сопровождение): оказывает поддержку авторам инициатив в преобразовании знаний в умения, а умений – в навыки; создает условия для немедленного применения полученных знаний и демонстрации их преимуществ; помогает укрепить полученные знания и стимулирует их активное использование в ходе реализации инициативы. Исследовательское сопровождение можно рассмотреть на примере инициативы *«Гимназическая теплица – зеленая лаборатория»* (предусматривает создание экспериментальной теплицы по выращиванию на основе инновационных технологий цветочной и овощной рассады определенных сортов). Педагог-исследователь организует образовательное, производственное, исследовательское, природоохранное, просветительское направления деятельности; оказывает помощь в создании команды по реализации инициативы; обеспечивает реа-

лизацию комплекса мероприятий по закреплению знаний, умений, навыков, приобретенных участниками в ходе обучения, а также их эффективное применение в практической деятельности; организует выполнение практических заданий, связанных с применением новых знаний в условиях реальной работы.

Из вышесказанного следует, что педагогическое сопровождение детских и молодежных инициатив должно обеспечиваться посредством системной деятельности педагога, направленной: на расширение и обеспечение гарантий удовлетворения образовательных потребностей целевых групп детских и молодежных инициатив; поддержку молодых людей в реализации предлагаемых ими идей через различные виды деятельности. Педагогическое сопровождение позволяет достичь лучших результатов, минимизировать потери времени и ресурсов при реализации плана инициативы; обеспечивает организацию коллективной деятельности через инициативные действия, поддерживаемые способностями и компетенциями авторов инициатив. Инициативные действия авторов и участников инициатив являются смыслообразующими, определяющими сущность и содержание инициативы. С позиции деятельностного подхода сущность педагогического сопровождения заключается в поддержке, оказании помощи, одобрении мнения, предложения, партнерства с субъектами инициатив по всем составляющим деятельности в рамках реализации инициатив. В связи с этим деятельностный подход применительно к педагогическому сопровождению детских и молодежных инициатив видится важным инструментом для их успешной реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 января 2021 г. № 57. – URL : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057> (дата обращения: 15.10.2024).
2. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб. : Петербург XXI век, совместно с ЗАО «Пресс-Атташе». – 1997, 160 с.

3. Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский. – URL : <https://clck.ru/3EPVZV> (дата обращения: 15.10.2024).

4. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е. Б. Манузина // Вестник ТГПУ, выпуск 1 (103). – Байск, 2011. – С. 272– 276.

5. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии : научн.-метод. пособие / Л. М. Митина // Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – Москва. – 184 с.

6. Борытко, Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания // Журнал Известия Волг. гос. пед. ун-т, 2008. – URL : <https://clck.ru/3FR2Fy> (дата обращения: 01.10.2024).

7. Максимова, А. И. Детские и молодежные инициативы: анализ понятия / А. И. Максимова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 21 ; рэдкал. : А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2023. – С. 279–289.

Материал поступил в редколлегию 21.10.2024.

A. I. MAKSIMOVA,

Head of the Department of Preschool and General Secondary Education,
Applicant for the Department of Pedagogy and Management of Education

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

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN'S AND YOUTH INITIATIVES

Summary

This article reveals the author's vision of the concept of «pedagogical support of children's and youth initiatives». The stages of the initiative's evolution, the types of activities of the authors and participants of the initiatives are characterized. The content of the activity on pedagogical support of children's and youth initiatives and the role positions of the teacher from the perspective of the activity-based approach are considered.

Keywords: activity-based approach, pedagogical support of children's and youth initiatives.

УДК 777.1

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

**профессор кафедры педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук, профессор**

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

И. Н. БРОВКО,

**начальник отдела по образованию Быховского районного
исполнительного комитета Могилевской области,
соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования**

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

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОЗИЦИИ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Реализация обучающей функции методической службы напрямую зависит от грамотного использования и постоянного совершенствования разнообразных организационных форм, посредством которых она осуществляется. Особенно значим для проведения внутришкольной методической работы учет результативности обучающего воздействия форм ее организации по степени активности участников. Полученные данные позволяют говорить о необходимости более тщательного и дифференцированного изучения особенностей практического применения каждой из этих форм.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; методическая служба; формы организации методической деятельности; степень активности обучающихся.

В настоящее время дополнительное образование взрослых характеризуется как непрерывный, пожизненный, стадийный, системный и целостный процесс. Применительно к дополнительному образованию педагогических кадров это означает единство курсовой и так называемой межкурсовой подготовки, причем последняя осуществляется и централизованно (например, в институтах развития образования), и непосредственно по месту работы педагога (в учреждении образования). Внутришкольная методическая

работа как важнейшая реалья образовательной системы выступала в качестве объекта исследований известных ученых-педагогов Ю. К. Бабанского, А. М. Моисеева, М. М. Поташника, В. П. Симонова, П. И. Третьякова, Я. С. Турбовского, П. В. Худоминского, Т. И. Шамовой; различные аспекты методической работы в учреждениях образования освещались в работах С. К. Абдуллиной, Н. И. Запрудского, А. Е. Капто, Е. А. Кутовой, В. М. Лизинского, О. М. Моисеевой, И. В. Просвирниной, А. П. Ситник, О. Г. Хомерики и др. В течение последних лет появились новые концепции и идеи научно-методического и организационно-методического обеспечения внутришкольной системы повышения педагогической квалификации учителя. Связывая внутришкольную методическую работу с перспективами развития учреждения образования, исследователи отмечают необходимость расширения ее традиционных рамок, прежде всего с точки зрения развития профессиональной компетентности коллектива учреждения образования. И. В. Просвирнина в качестве возможной причины такой необходимости указывает ограниченность внутришкольной формы повышения педагогической квалификации методической службой учреждения образования. Сводя работу методической службы школы лишь к решению дидактических и методических проблем преподавания предметов, автор считает, что одной из ее слабых сторон является следующее: «вопрос о дидактической обоснованности своих педагогических действий остается в стороне от внимания учителя» [15]. Думается, однако, что в плане развития профессиональной компетентности педагогов невозможно сепарировать общедидактические и дидактико-методические проблемы, повышение профессионального и личностного уровня педагогических работников. Понимая методическую службу учреждения образования как системно ориентированное методическое формирование, многосторонняя и вариативная по своему характеру деятельность которого направлена на повышение профессиональной компетентности, развитие творческого, исследовательского потенциала и инновационной культуры каждого педагогического работника и образовательного

учреждения в целом в интересах повышения качества образовательного процесса [3], считаем весьма перспективной точку зрения И. В. Жуковского, который в составе методической службы выделяет организационную, учебно-методическую, научно-методическую (исследовательскую) и информационную структуры, понимаемые как функциональные узлы [5–6]. В данном контексте логичным является вычленение обучающей функции, направленной на повышение квалификации педагога и нацеленной на вооружение актуальными педагогическими знаниями и технологиями, развитие культурного уровня, общей эрудиции, необходимых качеств личности каждого члена педагогического коллектива. Обучающая функция методической службы реализуется посредством определенной совокупности различных организационных форм; от их грамотного использования, постоянного совершенствования напрямую зависит результативность обучающего воздействия.

Формы обучения, трактуемые в большинстве источников как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, соответствующий различным условиям осуществления образовательного процесса, традиционно выступают как одна из основных категорий дидактики. Считается, что они представляют внешнюю сторону учебного процесса, однако это не означает, что выбор организационной формы не оказывает влияния на сущность обучения, освоение его содержания, характер учебной деятельности. Именно формы обучения являются тем фактором, который придает процессу обучения системный порядок: «...организационная форма обучения объединяет все звенья учебного процесса по овладению знаниями, придавая ему структурную целесообразность и определенную логическую завершенность как педагогической системы», – отмечает белорусский исследователь профессор Ф. В. Кадол [7, с. 8]. Можно не только констатировать значительное количество и разнообразие форм обучения, каждая из которых имеет свои преимущества и особенности, направлена на реализацию определенных целей и оптимальна по воздействию на тот или иной контингент обучающихся для решения определенной образовательной задачи,

но и фиксировать постоянный прирост «банка форм обучения», которые внедряются в практику преподавания. Существенную роль здесь играют происходящие, в том числе в образовательной сфере, информационно-технологические изменения (недаром среди многочисленных классификаций форм обучения появляется, в частности, предлагаемое А. В. Хуторским их разделение по отношению к средствам телекоммуникаций). Система форм обучения развивается в силу изменения содержания образования, постановки новых задач обучения и воспитания, совершенствования средств обучения.

Сказанное в полной мере относится к тем формам, которые используются для организации процесса повышения профессиональной квалификации педагогических кадров. В то же время нельзя не отметить влияние на характер использования форм организации процесса обучения необходимости учета особенностей взрослой аудитории, т. е. важность опоры на андрагогический контент. По мнению Л. Н. Лесохиной и Т. В. Шадриной, способ обучения взрослых вбирает в себя всю социальную ситуацию во всем многообразии ее связей, отражая время и актуальные потребности общества и человека [9]. В числе основных принципов планирования и проведения занятий, выдвигаемых современной андрагогикой и, соответственно, принимаемых практикой образования взрослых, выделяется принцип самомотивации обучающегося, согласно которому обучающийся сам определяет цели, форму, методы, средства и сроки обучения. Взрослый обучающийся обладает рядом особенностей (в том числе связанных с определенными барьерами восприятия образовательной деятельности), играющих существенную роль и подлежащих учету при выборе форм организации процесса обучения, среди которых называются: усложнение с возрастом отношения к образованию; трудность отказа от установившейся системы полученных ранее и устаревших на данный момент знаний; предубеждения против нововведений и перемен; трансформации ценностей; определенная утрата, отсутствие (или недостаточность) умения учиться; убежденность в достаточном уровне собственного профессионализма; сложность смены статуса

обучающего на роль обучаемого; дискомфорт, возникающий при необходимости перестраивать свою деятельность с учетом возникающих требований [13]. Среди других принципов планирования и проведения занятий, имеющих непосредственный выход на выбор формы обучения, во взрослой аудитории выделяют акцентуацию работы в группе и привлечение опыта практической деятельности. Особое значение в образовании состоявшихся специалистов имеет доминирование практикоориентированности обучения. «Взрослый человек с течением своего взросления и развития накапливает значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Соответственно, основными формами занятий при этом становятся те формы, где используют опыт обучающихся», – отмечает Л. В. Мезенцева [13, с. 5].

Проводя исследование посредством анкетирования, бесед, наблюдения, анализа соответствующей документации и сайтов учреждений образования в аспекте реализации методической работы непосредственно в учреждении образования, мы пришли к выводу, что у руководителей учреждений образования и педагогических коллективов есть четкое понимание значимости форм организации повышения квалификации учителей [4]. В качестве одного из дополнительных аргументов в пользу данного утверждения можно привести факт о размещении материалов по совершенствованию организационных форм методической работы на сайтах управлений по образованию (в частности, управления по образованию администрации Заводского района г. Минска) и образовательных организаций (к примеру, подробная разработка представлена на сайте ГУО «СШ № 5 г. Пружаны» Брестской области), а также упомянуть о методических рекомендациях такого рода, специально подготовленных Академией образования, Гродненским институтом развития образования, Государственным учреждением образования «Центр дополнительного образования детей и молодежи «Маяк» г. Минска» и другими организациями, сориентированными на актуальные запросы практики. Благодаря использованию различных

форм методической работы с педагогами становятся возможными интенсификация процесса повышения профессиональной квалификации; рост мотивированности участия в методических мероприятиях; адресность и заинтересованность учителей в посещении занятий, активизация педагогического коллектива; расширение коммуникативного пространства взаимодействия каждого педагога; совершенствование умения работать в команде; практическая апробация и осознание возможности использования той или иной формы для последующего применения в собственной педагогической деятельности.

Нами также зафиксированы основные «проблемные зоны», существующие в практике использования организационных форм методической работы с педагогами: выбор формы обучения без учета подготовленности педагогического коллектива к такому варианту проведения; отсутствие осознания дидактических возможностей той или иной формы методической работы, рациональной последовательности и взаимодополнения использования форм; неоптимальный, во многом стандартизированный выбор формы проведения методической работы; проявление показного стремления использовать нестандартные формы, привлекающие внимание, в частности, своим непривычным, броским названием [4]. Еще одной проблемой является неколлегиальный, без опоры на мнение учителей выбор форм методической работы ограниченным числом ее организаторов.

Изучение соответствующих теоретических разработок (С. К. Абдуллиной, К. Ю. Белой, Е. В. Коротаевой, Е. А. Кутовой, В. М. Лизинского, Е. Н. Молодых, М. М. Поташника, И. В. Просвирниной и др.), а также осмысление практического опыта использования форм работы методической службы учреждений образования позволяют отметить наличие возможностей оптимизации в различных направлениях данной деятельности. В качестве с очевидностью осознаваемых путей совершенствования называются обеспечение гибкости, мобильности, проективности и перспективности методического сопровождения, полилогичность процесса обучения, его

ориентированность на активные и интерактивные формы работы, диагностическая основа выявления закономерностей в затруднениях учителей, отслеживания изменений в профессиональной компетентности педагогов и, соответственно, связанных с ними изменений в компетенциях учащихся, создание индивидуальной образовательной траектории педагога. Будучи локальным, внутришкольным формированием, методическая служба должна опираться на возможности и перспективы развития конкретного учреждения образования и в то же время обеспечивать согласованность действий с внешкольной системой повышения педагогической квалификации учителя. Выбор форм методической работы необходимо осуществлять с учетом названных обстоятельств, и прежде всего – с целевой направленностью проводимого мероприятия; при этом осознание значимости выдвигаемой цели каждым педагогом признается важнейшим условием успешности методической деятельности. Представляется, однако, что прямолинейное отнесение направленности той или иной формы на достижение определенной цели (например, совершенствование педагогического мастерства – педагогические мастерские; развитие креативных способностей – творческие группы; формирование готовности к инновациям – школа педагогического мастерства и под.), как это предлагается в отдельных методических рекомендациях, в достаточной степени упрощено. В этом плане, с нашей точки зрения, по отношению к целесообразности форм методической деятельности более корректным является использование выражения «приоритетное влияние на достижение тех или иных целей» [1].

Преимущество современной ситуации заключается в многообразии совокупности организационных форм методической работы, которая при определенной адаптации к особенностям профессиональной взрослой аудитории аккумулирует и формы, применяющиеся в школьном образовании (сравним, например, урок для взрослых и даже предлагаемую на его основе форму антиурока [2]), и традиционные формы высшего образования (лекции, семинары, практические занятия), и специально разработанные для повышения

квалификации варианты, в отдельных случаях опирающиеся на формы проведения мероприятий в иных, отличных от образовательной, сферах. Богатство диапазона форм позволяет методической службе осуществлять свою деятельность в соответствии с требованием разнообразия, с учетом места каждого из способов организации процесса обучения в образовательной системе, возможностей их взаимодействия и взаимодополнения. Отметим, что по степени активности участников, особо значимой для проведения методической работы в учреждении образования, наиболее распространено разделение внутришкольных форм ее организации на пассивные, активные и интерактивные. При этом считается, что пассивные формы работы нацелены прежде всего на репродуктивную мыслительную деятельность, обеспечивают опору на зону актуального развития педагогов; активные формы стимулируют творческую исследовательскую деятельность, ориентированы на зону ближайшего развития, а интерактивные предполагают создание нового образовательного продукта и направлены на изменение моделей поведения. При использовании пассивных форм обучения инициатива принадлежит в первую очередь обучающему (преподавателю, ведущему, выступающему); активные формы обычно предусматривают диалог обучающего и обучаемых, интерактивные – полилог между всеми участниками методического мероприятия. Несомненно, данное разделение, как и любая другая типология, имеет некоторую долю условности. Это прослеживается даже в обоснованности самого наименования вычленяемых групп: можно ли считать, к примеру, пассивной формой однозначно относимую к таковым, но несущую необходимые педагогам знания, вдохновляющую и мотивирующую на дальнейший профессиональный рост лекцию? Более того, в настоящее время, особенно во взрослой аудитории, имеет место интеграция различных форм, когда в ткань той же лекции органично вплетается постановка серии эвристических вопросов или специально организуемый учебный полилог [8–10]. Очевидно и различие в отнесении определенных форм к той или иной разновидности, отмечаемое нами даже в пределах одной публикации (например, теоретического семинара – то к пассивным, то к активным

способам организации обучения). Тем не менее при традиционном стандартном понимании использования форм взаимодействия данная классификация способствовала упорядоченности представлений о системе способов обучения по столь значимому параметру, как степень активности участников, и позволяла отметить возникающие тенденции в особенностях современной организации методической работы (в частности, снижение востребованности пассивных форм организации и, наоборот, рост актуальности интерактивных, прежде всего групповых форм, связанных с осмыслением, анализом и взаимонализом опыта педагогической деятельности обучающихся).

Как справедливо подчеркивает Е. Н. Молодых, «современные формы методической работы должны отвечать вызовам инновационной образовательной среды и обеспечивать: а) быстрое и своевременное решение поставленных задач; б) максимальную включенность всех участников процесса и их работу на результат; в) повышение мотивации учителей и руководства школы на постоянное развитие и профессиональный рост» [14, с. 106–107]. Такая «максимальная включенность» становится возможной при условии ориентирования членов педагогического коллектива в обширном арсенале предлагаемых сегодня форм обучения, наличия представления о них и достаточного уровня овладения каждой из них. Особое внимание в данном контексте следует обратить на так называемые *новые (нестандартные)* формы организации методической работы, которые, по мнению исследователей, используются в рамках способностной модели образования, создающей предпосылки для быстрой адаптации педагогов в динамической профессиональной среде.

С целью выявления особенностей использования названной группы форм организации профессионального обучения нами было проведено анкетирование 84 педагогических работников учреждений общего среднего образования (ГУО «Гимназия г. Быхова», ГУО «Средняя школа № 1 г. Быхова», ГУО «Средняя школа № 2 г. Быхова», ГУО «Средняя школа № 3 г. Быхова имени Н. Т. Москалькова», ГУО «Лудчицкая средняя школа», ГУО «Мокрянская

средняя школа», ГУО «Годылевская средняя школа», ГУО «Смолицкая средняя школа», ГУО «Черноборская средняя школа», ГУО «Следюковская базовая школа имени Д. Е. Аскаленко» Быховского района Могилевской области). Предлагалось оценить степень освоения и практику реализации 19 организационных форм, которые в большинстве прецедентных источников характеризуются как новые (либо нетрадиционные), по следующим параметрам: представление о данной форме; знание преимуществ данной формы и предполагаемых рисков ее применения; степень собственного участия в реализации данной формы; стремление узнать о данной форме и принять участие. Полученные результаты ожидаемо свидетельствовали о различной степени освоения педагогами той или иной организационной формы. Так, наибольшая степень ознакомления была продемонстрирована в отношении аукциона методических разработок (80,9 %), наименьшая – в отношении форсайт-технологии (19,0 %). Выявилось также расхождение между знанием форм организации и непосредственным участием в их реализации. К примеру, представление о методическом мосте имели 74,4 % информантов; ответ «скорее да, чем нет» был получен от 13,1 %; однако только 28,4 % были участниками методического моста, а 41,6 % педагогов отрицают свое участие в реализации данной формы. Недоумение вызывает достаточно существенное – до трети опрошенных – количество не ответивших на вопрос об участии в реализации той или иной формы методической работы (например, 29,8 % – по поводу методической ярмарки; 30,9 % – по поводу олимпиады методических разработок и под.) Можно предположить, что парадоксальное, на первый взгляд, явление, когда педагог затрудняется квалифицировать форму методической деятельности, в которой происходило его обучение, связано с нечеткостью постановки целей и задач, реализуемой структуры, самого процесса проведения мероприятия, а также с тем, что участник анкетирования выступал в роли пассивного ведомого. О пассивности и определенном нигилизме по отношению к вошедшим либо входящим в процесс профессионального педагогического просвещения формам работы свидетельствуют дан-

ные о нежелании узнать о неизвестной для опрашиваемого форме работы. Эти цифры колебались в зависимости от названной формы организации (к примеру, по поводу мирового кафе – 7,1 %, мастерской фасилитации – 14,3 %, методической литературной ярмарки – 19,0 %, олимпиады методических инновационных разработок уроков и воспитательных материалов – 36,9 %). Красноречивыми в этом плане оказались данные, касающиеся такой формы работы, как методический КВН. В них четко прослеживалась корреляция: ответ «не имею представления» дали 4,8 % педагогов и 4,8 % ответили, что не хотят узнать об этой форме.

Определенной инертностью и психологическим выгоранием можно объяснить тот факт, что количество нежелающих участвовать в предлагаемой форме профессионального обучения, как правило, оказывалось меньше количества нежелающих о ней знать (в среднем на 2,5–3,0 %). Исключением стала олимпиада методических инновационных разработок уроков и воспитательных материалов: выявленный процент нежелающих знать об этой форме оказался в два раза больше нежелающих участвовать в реализации данной формы методической работы (17,9 %). По всей видимости, данные такого рода отразили противоречивость отношения педагогов к подобным, имеющим соревновательный компонент формам: с одной стороны, трудоемкость и повышенная ответственность представления результатов, иногда имеющая место разочарованность оценением, а с другой – высокая степень полезности для практики обмена эффективным инновационным опытом.

На вопросы о преимуществах и рисках использования перечисляемых в анкете нестандартных форм обучения отвечал весьма ограниченный круг опрошенных (4–5 %); в отдельных случаях ответы носили излишне обобщенный характер (например, в качестве преимущества называлось повышение уровня компетентности педагогов, а в качестве возможных рисков – неактивность участников).

Полученные данные позволяют говорить о необходимости более тщательного и дифференцированного изучения особенностей применения каждой из форм организации в практике методической

работы, прежде всего с позиции активности обучающихся. Продуктивность и предпочтительность той или иной формы оценивает обычно тот, кто проводит методическое мероприятие (неслучайно в посвященных выбору форм работы публикациях встречаются утверждения вкусового характера типа «наиболее применимыми, по нашему мнению, являются...»). Однако процесс обучения строится именно на совместной деятельности обучающихся и обучающихся. В силу данного обстоятельства важно, чтобы не только руководители учреждения образования, актив методического формирования, ведущие того или иного методического мероприятия определяли форму его проведения. Желательно, чтобы это происходило при заинтересованном участии всех педагогов, которые должны быть в достаточной степени сориентированы в многообразии существующих организационных вариантов профессионального обучения и мотивированы к овладению новыми формами.

Следует также иметь в виду, что используемые при повышении квалификации формы работы педагоги нередко транспонируют в собственную преподавательскую деятельность и углубленное ознакомление и выполняемая роль ученика служат здесь своего рода убедительной рекомендацией для включения новой, нестандартной формы в методическую копилку учителя. Обогащение форм методической работы, их обоснованный с учетом современной образовательной ситуации, особенностей данного учреждения образования и индивидуальной образовательной траектории каждого педагога выбор способствуют росту профессиональной компетентности педагогических работников и, соответственно, эффективности образовательного процесса в целом, позволяя добиваться высоких результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, С. К. Инновационные формы организации методической работы школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. К. Абдуллина ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 1999. – 21 с.
2. Акушевич, А. А. Урок для взрослых как форма методической работы / А. А. Акушевич // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 16 ; рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2018. – С. 16–23.
3. Бровко, И. Н. Методическая служба учреждения образования: к уточнению и конкретизации объема понятия / И. Н. Бровко // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 19 ; рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2021. – С. 84–95.
4. Бровко, И. Н. Совершенствование деятельности методической службы учреждения образования с целью повышения профессиональных компетенций педагогов / И. Н. Бровко // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2 нояб. 2023 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2024. – С. 124–131.
5. Жуковский, И. В. Методическая служба: структура и технология управления / И. В. Жуковский // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 97–117.
6. Жуковский, И. В. Методическая служба школы: технология формирования адаптивной системы управления / И. В. Жуковский // Завуч. – 1999. – № 5. – С. 69–74.
7. Кадол, Ф. В. Методы и формы организации обучения : практич. пособие / Ф. В. Кадол. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 50 с.
8. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
9. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
10. 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.

11. Кутовая, Е. А. Система методической службы общеобразовательного учреждения как средство повышения педагогического мастерства учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Кутовая ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2008. – 24 с.
12. Лизинский, В. М. О методической работе в школе / В. М. Лизинский. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 160 с.
13. Мезенцева, Л. В. Обучение взрослых: о формах и методах / Л. В. Мезенцева // Вестн. Волж. ун-та им. В. Н. Татищева. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslyh-o-formah-i-metodah/viewer> (дата обращения: 30.08.2024).
14. Молодых, Е. Н. Современные формы методической работы в школе в условиях реализации ФГОС общего образования: инструменты и технологии / Е. Н. Молодых // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 2 (38). – С. 105–118.
15. Просвирнина, И. В. Развитие профессиональной компетентности учителя образовательной школы в условиях внутришкольной формы работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Просвирнина ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2005. – 23 с.
16. Современные модели и формы методической работы: рекомендации по организации методической работы в образовательной организации / Тамбовский областной институт повышения квалификации работников образования. – URL: https://ipk.68edu.ru/images/stories/2020/MR_Sovrem_metod_metod_work.pdf (дата обращения: 30.08.2024).
17. Филатова, О. М. Типология форм обучения / О. М. Филатова // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Сер. Общественные науки. – 2008. – № 7 (11). – С. 154–158.
18. Формы методической работы с педагогами ; сост. А. В. Рыкова ; Гродненский областной институт развития образования. – 38 с. – URL: <https://groiro.by/files/01030/obj/110/16973/doc/formy-metod-rab-s-pedagogami.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).
19. Центры образования взрослых ; под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. – М. : Педагогика, 1991. – 191 с.
20. Эффективные формы методической работы с педагогами ; сост. В. В. Белько. – Минск : ЦДОДиМ «Маяк», 2022. – 20 с.

Материал поступил в редколлегия 20.09.2024.

G. I. NIKOLAYENKO,
Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

I. N. BROVKO,
Head of Education Department «Bykhov District Executive Committee
of Mogilev Region», Bykhov, Belarus
Applicant for the Department of Pedagogy and Educational Management
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

FEATURES OF APPLYING FORMS IN THE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK FROM THE POSITION OF ACTIVITY OF PARTICIPANTS

Summary

The implementation of the teaching function of the methodological service directly depends on the competent use and continuous improvement of the various organizational forms through which it is carried out. It is especially important for conducting intra-school methodological work to take into account the effectiveness of the educational impact of the forms of its organization according to the degree of activity of the participants. The data obtained suggest the need for a more thorough and differentiated study of the practical application of each of these forms.

Keywords: continuing pedagogical education; methodological service; forms of organization of methodological activities; the degree of activity of students.

УДК 378.046.4

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

профессор кафедры педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук, профессор

Государственное учреждение образования «Академия 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

О. В. КУЗЬМИЧ,

методист Республиканского ресурсного центра по духовно-нравственному
и патриотическому воспитанию, соискатель кафедры педагогики
и менеджмента образования

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

ПРОВЕДЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВРСТВЕННОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Ведущей функцией ресурсных центров образовательной сферы является повышение квалификации педагогических работников, которое реализуется в форме межкурсовой подготовки и призвано выступать как часть общей системы непрерывного дополнительного образования педагогических кадров. На базе ресурсных центров определенной направленности совершенствуется профессионализм педагогических работников различных специальностей, реализуется возможность использования потенциала интеграции, целостного решения актуальных задач, отработки ансамблевого подхода при проведении обучающих мероприятий, что подтверждается на примере проведения на базе ресурсного центра интегрированных занятий по формированию нравственной грамотности педагогов-предметников и педагогов-психологов.

Ключевые слова: педагогические работники; ресурсный центр; непрерывное повышение квалификации; нравственная грамотность; интегрированные занятия; ансамблевый подход.

Наиболее осознаваемой и постулируемой в качестве основной для ресурсных центров образовательной сферы, получивших в настоящее время значительное распространение, выступает такая функция, как реализация повышения квалификации педагогических кадров. Ресурсные центры оцениваются не только как место концентрации технических и финансовых средств, но и как *институт профессионального развития*. Существенным потенциалом такого рода центры обладают именно в системе дополнительного педагогического образования, направленного на профессионально-личностное развитие специалиста: проводимые на базе ресурсного центра образовательные мероприятия должны стать важнейшим компонентом единой системы дополнительного образования педагогических кадров. Особенно успешно на базе ресурсных центров организуется так называемая *межкурсовая подготовка* специалистов, которая в значительной степени реализует такой содержательно и процессуально определяющий принцип повышения квалификации, как непрерывность. По мнению В. А. Кальней и С. Е. Шишова, принцип непрерывности профессионального обучения «должен обеспечиваться поэтапностью и преемственностью прохождения отдельных ступеней образования на основе последовательного усвоения знаний, умений, навыков <...>, чтобы каждая последующая ступень являлась логическим продолжением предыдущих и представляла собой законченный цикл обучения» [1, с. 96]. Следует констатировать, таким образом, что обучение в период между прохождением курсовой подготовки логически продолжает, поддерживает и пропедевтически предваряет подготовку курсового формата. Практически неограниченные ресурсы диверсификации межкурсовой подготовки дают возможность обеспечить реализацию образовательной траектории специалистов с учетом особенностей социокультурной ситуации, конкретного учреждения образования, потребностей самого педагога. Межкурсовая подготовка позволяет оперативно реагировать на актуальные запросы развития образовательной сферы, надлежащим образом решать проблемы соответствующего уровня подготовленности педагогических кадров, распространять эффективный опыт практической деятельности.

Ресурсные центры системы образования, как правило, обладают определенной направленностью, осуществляя повышение квалификации педагогов-специалистов *различного профиля* в том или ином направлении. В силу данного обстоятельства именно на базе ресурсного центра возникают предпосылки интеграции, комплексного, целостного решения масштабных задач, отработки возможностей *ансамблевого* подхода при проведении обучающих мероприятий. Это имеет особое значение в деятельности ресурсных центров воспитательной направленности, в частности ресурсных центров по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию обучающихся. Проиллюстрируем сказанное примером проводимого на базе ресурсного центра повышения квалификации педагогов-психологов в сфере формирования нравственной грамотности обучающихся. Непрерывный цикл повышения квалификации в области воспитательной деятельности во взаимодействии со специалистами по другим направлениям важно осуществлять в рамках повышения квалификации педагогов-психологов, поскольку данный контингент работающих в школе специалистов непосредственно взаимодействует с различными субъектами образовательного процесса и не может находиться вне контекста воспитательной миссии образовательного учреждения.

Формирование нравственной грамотности – важнейший целевой ориентир в развитии и совершенствовании взрослеющей личности. Этот процесс составляет основу актуального в текущем времени обучения и для дальнейшего, перспективного гармоничного существования учащихся в обществе, воплощая в себе базисные ценности, принципы и традиции морали, этики, духовности, гражданственности.

Следует отметить, что как самостоятельное понятие «нравственная грамотность» практически не используется, хотя и имеет место четкое осознание необходимости формирования функциональной грамотности в сфере нравственности. В качестве частотного компонента «нравственное» используется в сочетаниях *духовно-нравственное, культурно-нравственное, социально-нравственное (воспитание)*

и под. Между тем, как справедливо отмечает И. М. Шадрина, понятие «нравственная грамотность» «должно быть признано целесообразным и необходимым для педагогической теории и практики», более того, «разработка понятия “нравственная грамотность” неизбежно опирается на традиции, т. е. на хранящиеся и транслируемые культурой идеи, взгляды, обычаи». Продолжая свои рассуждения, исследователь подчеркивает, что в понятии «нравственная грамотность» «термин “нравственный” является существенным признаком, с помощью которого оно обобщается и отграничивается от других видов грамотности, т. е. термин «грамотность» является достаточным признаком для того, чтобы отличать понятия, в которых данного термина нет. Термин «нравственный» употребляется в собственно моральном, нормативно-оценочном смысле. Свое содержательное наполнение понятие «нравственная грамотность» должно получить на основе осмысления образующих его содержание слагаемых, то есть «нравственный» и «грамотность» [8, с. 67], в интересах формирования функциональной грамотности обучающихся.

Согласно словарно-энциклопедическим изданиям нравственность связывается с осмысленностью человеческой деятельности в той мере, в какой она зависит от решений самого действующего субъекта и воплощается в его ответственном существовании. В Концепции непрерывного воспитания детей и молодежи в Республике Беларусь формирование нравственной культуры личности неотрывно от приобщения обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям и определяется следующим образом: «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». Как утверждал известный белорусский ученый профессор И. Ф. Харламов, формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, умения, навыки и привычки поведения личности и в их неуклонное соблюдение.

В качестве перспективных форм межкурсового повышения квалификации в сфере нравственной грамотности на базе ресурсного центра можно организовывать круглый стол, ролевые игры, а также использовать методы эмпатии, перевоплощения и под. Реализуя образовательный процесс в любой из избранных форм, важно не забывать о его доминирующей цели (развитие нравственной грамотности обучающихся) и ориентироваться на оптимизацию способов ее достижения.

Необходимо также учитывать спектр возможностей для *самостоятельного* выбора психолого-педагогическими кадрами перспективных вариантов реализации психологической поддержки становления нравственной грамотности учащихся. На основе анализа тематически релевантных библиографических источников целесообразно акцентировать внимание педагогов-психологов на отдельных направлениях в проведении подобной работы.

1. Одним из ключевых компонентов нравственной грамотности является развитие способности к морально-нравственному самоконтролю – умению регулировать свои решения, деятельность и бездействие, конкретные поступки в соответствии с внутренними этическими ценностями и убеждениями. Для этого необходимо повышать уровень сформированности аналитического и критического мышления, осмысления последствий своего нравственного выбора и стремления к объективной самооценке своих поступков, мыслей, эмоциональных проявлений.

2. Значимым направлением в формировании и развитии педагогами-психологами нравственной грамотности обучающихся выступает координация усилий с семьей, законными представителями обучающихся. Как правило, семейное окружение априори выступает в качестве диахронически первых, приоритетных наставников и интуитивных психологических консультантов для детей, передавая им нравственные ценности и устанавливая соответствующие убедительные примеры. Поэтому важно, чтобы взрослые сами стремились демонстрировать лучшие моральные качества, в числе которых – гражданская сознательность, справедливость, честность,

забота о ближнем и уважение к другим людям. Открытое обсуждение морально-этических вопросов в кругу близких людей способствует укреплению нравственных устоев у младшего поколения.

3. Эффективные психолого-педагогические стратегии и тактики нередко включают в себя не только отвлеченно-обобщенное, теоретизирующее изложение нравственных принципов, ценностей и норм, но и их практическое применение посредством использования различных ролевых игр, проблемно-дискуссионных обсуждений и проектных работ. Участвуя в подобных активностях, представители младших поколений учатся решать этические дилеммы и ситуации множественного, неоднозначного поведенческого выбора; развивают умения и навыки конструктивного командного сотрудничества; учатся уважать, принимать и координировать позиции других участников образовательного процесса.

4. Содействие участию в различных формах безвозмездной внеурочной социально-коллективной деятельности, таких как деятельность реализуемое волонтерство, основанная на привлечении материализуемых ресурсов благотворительность, предоставляет широкие возможности для практического применения нравственных представлений. У участников подобных мероприятий развиваются эмпатия, осознанность восприятия действительности, формируются готовность приходить на помощь нуждающимся, чувство личной и коллективной ответственности.

5. Активизация процессов личностного самообразования и саморазвития – важнейший аспект в формировании нравственной грамотности. Ознакомление с фрагментами фундаментальных просветительских изданий и прикладных публикаций, посещение направленных тренингов и семинаров, занятия самоанализом, интроспекцией, рефлексией, поддерживающими, мотивирующими медитативными практиками содействуют сознательному совершенствованию нравственных качеств. Каждый обучающийся в итоге должен стремиться к тому, чтобы стать «лучшей версией самого себя» (согласно концепциям Д. Вальдшмидта, М. Голдсмита и др.), демонстрируя высокие принципы нравственного поведения.

Именно при повышении квалификации педагога-психолога в сфере нравственной функциональной грамотности обучающихся особенно остро ощущается необходимость реализации ансамблевого подхода к формированию функциональной грамотности обучающихся. А. Ю. Коновалов отмечает: «Воспитательный процесс организуют прежде всего педагоги (в том числе в позиции классного руководителя). Взаимодействие педагога и психолога нужно в тех ситуациях, когда самому педагогу трудно реализовать воспитательные задачи, поскольку он сам находится «внутри» ситуации. Роль педагога-психолога заключается в психологическом сопровождении образовательного процесса» [2, с. 23]. Речь, таким образом, идет о профессиональном взаимодействии специалистов, необходимости одновременно действовать с разных профессиональных позиций, командной работе разных специалистов с позиции понимания ценности каждого.

Через интеграцию деятельности психологов с педагогами, преподающими различные дисциплины учебного плана, в особенности активизацию взаимосвязей с историческим и литературным просвещением, обучающиеся получают возможность глубже постигать и анализировать вариативные и многочисленные примеры нравственных решений и поведения, что существенно способствует их личностному росту и выработке внутренних критериев самооценки. В данном контексте является несомненной перспективность повышения квалификации педагогов-психологов в области планирования и реализации серии мероприятий (своего рода интегрированных занятий), варьируемых с учетом рекомендаций библиографических источников, направленных на формирование нравственной грамотности обучающихся и проводимых различными специалистами совместно с педагогом-психологом.

Например, в ракурсе взаимодействия с учителями-языковедами это могут быть мероприятия, связанные с культурой речевого общения, межпоколенным речевым взаимодействием в кругу семьи. Особое место среди возможных организационных подходов в развитии нравственной грамотности отводится проведению

совместно с преподавателями предметов языкового цикла занятий (прежде всего тренингов) этикетной направленности, которые фокусируются на практических аспектах поведения в различных социальных, учебных, последующих профессионально-деловых и неформально-личностных ситуациях. Мероприятия, посвященные данной тематике, включают в себя условное проектирование и моделирование ситуаций, разбор, оценку, обсуждение реальных кейсов, что должно позволить участникам лучше понимать и усваивать правила этикета в действии.

Практика, направленная на развитие этикетного компонента нравственной грамотности, включает в себя также разработку и внедрение этикетных памяток и кодексов для отдельных учебных коллективов или заведений, что призвано способствовать созданию благоприятного климата внутри коллектива. Это содействует становлению, внутреннему приятию и закреплению единых стандартов и культурных норм поведения, делая общение более взаимоуважительным и открытым.

Для достижения наибольшей эффективности в совершенствовании этикетной составляющей рассматриваемого вида грамотности важно проектировать и внедрять в учреждении образования регулярные оценочные мероприятия (такие как анкетирование, тестирование), что позволит не только измерять текущий уровень сформированности этикетных умений и навыков, но и выявлять проблемные области, требующие дополнительного внимания. Постоянная актуализация, уточнение, расширение знаний в области этикета будет способствовать успешности учащихся, приобретению ими уверенности в своих коммуникативных взаимодействиях, что, в свою очередь, положительно скажется на общем уровне культуры и продуктивности образовательного процесса.

Существенное значение в развитии нравственной грамотности имеет реализация индивидуального подхода к развитию этикетных умений и навыков. Важно учитывать, что каждый обучающийся имеет свой уровень подготовки и личностные особенности, которые влияют на восприятие и освоение этикетных норм поведения.

Поэтому персонализированные консультации и адресный коучинг могут стать ключевыми компонентами процесса этикетной подготовки. Педагоги-психологи помогут определить более сильные и слабые стороны этикетного поведения каждого учащегося (провести так называемый входящий аудит этикетных умений и навыков), а также разработать индивидуальные планы-программы для повышения уровня этикетной культуры.

Одним из ключевых направлений в профилактике конфликтных ситуаций в образовательной и межличностной коммуникации обучающихся как действенным решением в реализации психолого-педагогической поддержки является развитие умений и навыков эмоционального интеллекта. При этом эмоциональный интеллект предусматривает не только готовность распознавать и учитывать эмоции других коммуницирующих субъектов, но и взаимосвязанную, а не узкоэгоцентрическую способность понимать свои эмоции и гибко управлять ими. Обучение такого рода умениям и навыкам позволяет лучше контролировать свои реакции в стрессовых ситуациях и находить более конструктивные способы разрешения потенциальных и реальных конфликтов. Проведение тренинговой работы по эмоциональному интеллекту в образовательной среде способствует созданию более позитивного микроклимата и улучшению хода и результатов командной деятельности.

Еще один важный аспект для профилактики возникновения конфликтных ситуаций – развитие умений и навыков активного слушания. В этом случае открываются перспективы многогранно осмыслить позиции и сформировать ответ, который будет учитывать потребности и ожидания обеих сторон. Практика активного слушания включает в себя не только внимательное восприятие, но и умение задавать уточняющие вопросы, перефразирование, суммирование подходов и эмпатическое отражение.

Большое значение имеют также культура общения без использования речевых конфликтогенов, рассмотрение различного типа конфликтогенов и профилактика конфликтных ситуаций. В связи с последним отметим, что, как справедливо констатирует российский

исследователь О. П. Семенец, «повышенная конфликтogenность современной коммуникации делает проблему изучения конфликта актуальной для многих отраслей гуманитарного знания, среди которых особое место занимает лингвоконфликтология, фокусирующая внимание на учете вербального компонента в конфликтном взаимодействии» [7].

Речевые конфликтogenы трактуются расширенно, как те слова, фразы или сопровождающие словесное общение невербальные проявления (интонации, мимика, жестикуляция), которые могут осознанно или невольно спровоцировать негативную реакцию и усилить межличностное напряжение между партнерами по общению. Начальным шагом к их исключению является осознание и идентификация потенциально дискомфортных элементов общения. К примеру, использование эмоционально-оценочных суждений, субъективизированных обобщений или указаний на недостатки собеседника часто приводит к оборонительной позиции и обострению ситуации. Поэтому рекомендуется овладеть методиками, дающими возможность сосредоточиться на выражении собственных потребностей и ощущений через высказывания без критики и обвиняющих констатаций. Исключению речевых конфликтogenов способствуют практика и техники ненасильственного общения. Концепция ненасильственного общения (так называемого языка жизни), разработанная психологом М. Розенбергом, предполагает выражение своих чувств и потребностей без обвинений, а также готовность чувствовать и уважать эмоции другого субъекта общения. Например, вместо категоричных утверждений наподобие «Ты никогда меня не слушаешь» возможен подбор синонимических выражений с позиций я-подхода: «Я чувствую себя не совсем услышанным, когда мы беседуем, и мне бы очень хотелось, чтобы мы могли уделять больше внимания друг другу». Таким образом, профилактика конфликтных ситуаций и исключение речевых конфликтogenов – это комплексный процесс, требующий осознанного подхода, развития умений и навыков эмоционального интеллекта, активного слушания и гармонизирующего общения. Создание

благоприятных условий для уважительного, открытого диалога и полилога общающихся сторон способствует не только снижению уровня конфликтности, но и улучшению качества взаимодействия в различных сферах жизни.

Высказанные суждения находят свое отражение, к примеру, в спроектированном для проведения на базе ресурсного центра интегрированном занятии «Речевые конфликтогены как препятствие к реализации конструктивного общения». Участниками данного занятия становятся педагоги-психологи и преподаватели предметов языкового цикла учреждений образования, реализующие образовательные программы общего среднего образования. Форма проведения занятия – семинар-практикум; цели: сформировать представление о речевых конфликтогенах, их деструктивной роли в общении; развить владение стилистически дифференцированными речевыми средствами; расширить коммуникативный репертуар конструктивного речевого взаимодействия, снижения остроты и напряженности межличностного противостояния.

Введение в тему осуществляется посредством ознакомления участников занятия с наиболее употребительным определением понятия «конфликтоген» и основными упоминаемыми в литературе типами конфликтогенов (с использованием мультимедийной презентации): действиями-конфликтогенами, конфликтогенными ситуациями, конфликтогенами, связанными с информацией, а также словами-конфликтогенами, по поводу которых указывается, что данный тип конфликтогенов – тема предстоящего занятия. Для конкретизации методической траектории в проектировании занятия предполагается постановка его участниками эвристически ориентированных вопросов с позиции педагога-предметника – филолога – и с позиции психолога, что может содействовать последующей организации эвристического полилога [3–5].

Акцентируется внимание на наиболее распространенных словах-конфликтогенах (словах, выражающих недоверие, отрицательное отношение, категоричность; словах оскорбительного характера; угрозах; насмешках; некорректных сравнениях; словах должен-

ствования; упоминаниях отрицательного отношения к собеседнику другими людьми и др.). На основе обращения к наличествующему коммуникативному опыту участников занятия предлагается привести конкретные примеры речевых конфликтогенов. Отмечается, что в ряде случаев деление конфликтогенов на типы оказывается условным. Например, молчание, перебивание, интонационный рисунок могут быть отнесены к различным типам конфликтогенов. Более того, в одних случаях то же молчание может восприниматься и как знак пренебрежения, и как знак уважения, а перебивание – свидетельствовать о слишком активном и заинтересованном восприятии информации. В ряде случаев появление речевых конфликтогенов обусловлено несоответствием в восприятии представителей различных поколений, социальных групп, национальных культур. Иногда в силу вступают определенные речевые суеверия и предрассудки (например, слово «последний» по отношению к месту, занимаемому в очереди, воспринимается негативно, и данная лексема практически вытесняется очевидно менее точным для данного контекста, но более корректным, по мнению отдельных носителей языка, словом «крайний»). Интерес участников занятия вызывается предлагаемыми вопросами («Можно ли утверждать, что конфликтогены – не догма, а условность?»; «Является ли речевым конфликтогеном искажение имени собеседника?») и просмотром видеофрагментов, отражающих возникновение конфликта героев вследствие использования речевых конфликтогенов. На следующем этапе занятия вводится понятие «синтонное общение» и организуется работа с таблицей «Конфликтогенное, нейтральное и синтонное поведение», предложенной А. П. Егидесом (анализ содержания таблицы с комментированием). Рассмотрению столь значимой для учета при реализации конструктивного речевого взаимодействия группы, как конфликтогены критики, предшествуют следующие проблемные вопросы: «Почему конструктивная критика трижды упоминается в перечне вариантов синтонного поведения?»; «Является ли необходимым применение способов смягчения отрицательной оценки?». Для ознакомления с целью последующего использования

в собственной речевой практике и внедрения в речевую практику учащихся представляется перечень употребительных приемов смягчения критической оценки (критика-объяснение, критика-ограничение, критика-субъективация, критика-сожаление, критика-предположение, критика-вопрос, критика-совет, критика-пожелание, критика-похвала), также осуществляется соответствующая трансформация фразы «Работа плохая!» с использованием приемов смягчения критики. В процессе парной работы с карточками – описанием ситуаций и группового обсуждения – обучающиеся ищут пути выхода из конфликтной ситуации, анализируют возможные реакции на проявление вербальной агрессии с позиции эскалации конфликта, используя взятые из сети Интернет материалы «Как ответить на оскорбление и грубость: примеры остроумных фраз». Выполняется задание «Мой пример»: приводятся собственные примеры ситуаций, возникших вследствие использования речевых конфликтогенов, и называются пути выхода из них. В завершение занятия составляется памятка «Работа с речевыми конфликтогенами», организуется обсуждение и создается совместный образовательный продукт. Обучающиеся выполняют также самостоятельную работу: пишут эссе «Конфликтогены – занозы нашего общения, или Что может слово». Затем осуществляется рефлексия содержания занятия с позиции его лингвистического и психологического компонентов, а также возможностей реализации межпредметных связей с дисциплинами филологического профиля.

Проведение в рамках межкурсового повышения квалификации на базе профильного ресурсного центра занятий интегрированного характера призвано способствовать ансамблевому взаимодействию специалистов в решении актуальных образовательных задач, обеспечивая становление более широкого, синергетического мышления, возможности формирования метапредметных и межпредметных знаний, умений и навыков обучающихся, совершенствования их социальных и личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кальней, В. А. Непрерывность как принцип повышения квалификации / В. А. Кальней, С. Е. Шишов // Вестн. Рос. междунар. акад. туризма. – 2016. – № 2. – С. 93–97.
2. Коновалов, А. Ю. Роль и место педагога-психолога в воспитательной работе с учащимися в рамках восстановительного подхода / А. Ю. Коновалов // Вестн. практ. психологии образования. – 2017. – Том 14. – № 1. – С. 23–25.
3. 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.
4. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
5. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
6. Речевая конфликтология ; отв. ред. М. Я. Дымарский. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
7. Семенец, О. П. Диалогическое общение в аспекте речевой конфликтологии // Диалогическая лингвистика. – Барнаул, 2019. – С. 197–215.
8. Шадрина, И. М. Нравственная грамотность учителя // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2015. – № 2 (177). – С. 160–166.

Материал поступил в редколлегию 20.09.2024.

G. I. NIKOLAYENKO,

Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

I. V. TAYANOVSKAYA,

Professor of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language
and Literature, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Belarusian State University, Minsk, Belarus

O. V. KUZMICH,

Methodologist of the Republican Resource Centre for Spiritual,
Moral and Patriotic Education, Applicant for the Department of
Pedagogy and Educational Management

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

CONDUCTING INTEGRATED CLASSES ON THE FORMATION
OF MORAL LITERACY OF LEARNERS: ADVANCED TRAINING
OF TEACHING STAFF ON THE BASIS OF AN EDUCATIONAL
RESOURCE CENTRE

Summary

The leading function of educational resource centres is advanced training of teaching staff, which is implemented in the form of intercourse training and is intended to act as part of the overall system of continuous additional education of teaching staff. On the basis of resource centres of a certain focus, the professionalism of teaching staff of various specialties is being improved, the possibility of using the potential of integration, holistic solutions to current problems, developing an ensemble approach when conducting training events is being realized, which is confirmed by the example of conducting integrated classes on the basis of the resource center on the formation of moral literacy of subject teachers and educational psychologists.

Keywords: teaching staff; resource centre; continuous professional development; moral literacy; integrated classes; ensemble approach.

УДК 374.7

Т. М. РЭЗНІК,

аспірант лабараторыі гісторыка-грамадазнаўчай
і сацыякультурнай адукацыі навукова-даследчага цэнтра

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія адукацыі»,
г. Мінск, Беларусь

САМААДУКАЦЫЯ ПЕДАГОГА ЯК НЕАБХОДНАЯ ФОРМА ПАВЫШЭННЯ ПРАФЕСІЙНАГА МАЙСТЭРСТВА (НА ПРЫКЛАДЗЕ ДЗЕЙНАСЦІ БЕЛАРУСКІХ ПЕДАГАГІЧНЫХ ТАВАРЫСТВАЎ У ПАЧАТКУ ХХ СТ.)

У артыкуле самаадукацыя педагога разглядаецца праз прызму дзейнасці беларускіх педагагічных таварыстваў у пачатку ХХ ст. Гэта дазваляе паказаць разнастайнасць і глыбіню форм, напрамкаў самаадукацыйнай дзейнасці настаўніка ў працэсе пошуку дадатковых ведаў, раскрывае змест адукацыі і педагагічнай думкі Беларусі пазначанага перыяду ўвогуле. Самаадукацыйная дзейнасць педагога прадстаўлена як вядучая форма павышэння прафесійнага майстэрства.

Ключавыя словы: самаадукацыя педагога, беларускія педагагічныя таварыствы, сістэма дадатковай адукацыі дарослых.

Адной з тэндэнцый у сістэме дадатковай адукацыі дарослых з’яўляецца паступовае зрушэнне дамінавання ў традыцыйных адукацыйных установах інстытуцыйных форм адукацыі да неінстытуцыйных, неформальных, заснаваных перш за ўсё на самастойнай адукацыйнай дзейнасці. Так, адной з асноўных задач развіцця сістэмы дадатковай адукацыі дарослых, прадстаўленай у Канцэпцыі развіцця сістэмы адукацыі Рэспублікі Беларусь да 2030 года, з’яўляецца вызначэнне ролі і месца неформальнай адукацыі ў сістэме дадатковай адукацыі дарослых [2, с. 18]. І тут ключавой становіцца свабода выбару і рэалізацыя індыўдуальных запатрабаванняў педагога, яго магчымасцей і здольнасцей вучыцца.

Адзначым, што самаадукацыя (разам з курсавой перападрыхтоўкай, павышэннем кваліфікацыі і метадычнай работай) ляжыць у аснове сучаснай сістэмы дадатковай адукацыі педагагічных работнікаў Рэспублікі Беларусь. Самаадукацыйная дзейнасць была і працягвае заставацца вядучай формай павышэння педагагічнага майстэрства.

Як раней, так і на сучасным этапе самаадукацыйную дзейнасць педагога немагчыма ахапіць, якая і колькасна ацаніць у поўным аб'ёме. Па-першае, таму, што самаадукацыя – мэтанакіраваная пазнавальная дзейнасць непасрэдна самай асобы. Па-другое, па прычыне адсутнасці аб'ектыўных крытэрыяў ацэнкі. На прыкладзе беларускіх педагогічных таварыстваў, уплыву іх перыядычных выданняў на самаадукацыю настаўніка ў пачатку XX ст. спрабуецца паказаць: на эфектыўнасць самаадукацыйнай дзейнасці ў грамадстве на любым гістарычным этапе ўплываюць перш за ўсё гатоўнасць да самаадукацыі, матывацыйная актыўнасць і самаарганізаванасць асобы.

Названыя кампаненты з'яўляюцца вызначальнымі пры разглядзе каштоўнасцей самаадукацыі, якія выяўляюцца ў самастойным пошукавым разважанні педагога, свабодным засваенні выбранай галіны ведаў. Пры гэтым педагог можа вучыцца і пазнаваць як індывідуальна, так і калектыўна, аб'ядноўваюцца з калегамі-аднадумцамі ў своеасаблівую педагогічную карпарацыю або таварыства. Так, паводле беларускай педагогічнай энцыклапедыі, педагогічныя таварыствы ўяўлялі сабой своеасаблівыя грамадскія арганізацыі асветніцкага, навукова-педагогічнага і місіянерскага характару, якія сталі ўзнікаць у Расійскай імперыі ў канцы XVIII – пачатку XIX стагоддзя, і займаліся праблемамі пашырэння пісьменства і адукацыі сярод насельніцтва, удзельнічалі ў распрацоўцы і рэалізацыі найбольш актуальных пытанняў тэорыі і практыкі навучання падрастаючага пакалення, жаночай і прафесійнай адукацыі, работы з дзецьмі і падлеткамі ў вольны ад вучобы час [1, с. 83].

Экскурс у гісторыю дзейнасці настаўніцкіх таварыстваў названага перыяду дае магчымасць не толькі паказаць разнастайнасць і глыбіню розных форм, напрамкаў самаадукацыі педагога ў працэсе пошуку дадатковых ведаў, але і раскрыць змест адукацыі і педагогічнай думкі Беларусі ў першыя дзесяцігоддзі XX стагоддзя ўвогуле. Улік і творчае выкарыстанне гэтага вопыту дазволіць узбагаціць, пашырыць пазнавальны і прагнастычны патэнцыял навукова-педагогічнага пошуку менавіта ў сферы неформальнай, неінстытуцыянальнай дадатковай адукацыйнай дзейнасці сучаснага педагога.

Педагагічную гісторыяграфію Беларусі, яе змест і паслядоўнасць развіцця вывучалі і апісвалі вядомыя гісторыкі і педагогі краіны. Айчынная гісторыка-педагагічная навука дасягнула значных поспехаў у даследаванні складанай і супярэчлівай праблемы развіцця асветы і педагагічнай думкі ў краіне. Але ж асаблівасці ўплыву педагагічнай тэорыі і педагагічнага друку на самаадукацыю настаўніка і павышэнне яго педагагічнай кваліфікацыі, з'яўляюцца недастаткова даследаванымі. Перш за ўсё гэта вынік таго, што ідэалагічныя ўстаноўкі савецкага перыяду ў пэўнай ступені адмаўлялі пазітыўныя рэаліі несавецкага мінулага. У сувязі з гэтым у аб'ектыўны фокус айчынных даследчыкаў не заўсёды траплялі разнастайныя плыні грамадска-педагагічнага руху, распаўсюджанага на тэрыторыі дарэвалюцыйных беларуска-літоўскіх губерняў.

Дзейнасць педагагічных таварыстваў на Беларусі была адным з аб'ектаў даследвання С. В. Снапкоўскай [5]. Барацьба беларускай прагрэсіўнай грамадскасці за дэмакратызацыю народнай адукацыі ў другой палове XIX – пачатку XX ст. з'яўлялася асноўным прадметам даследавання беларускага вучонага-педагога А. В. Трухан [6]. Функцыі педагагічнай тэорыі і педагагічнага друку менавіта для ўдасканалення і развіцця педагагічнай кваліфікацыі ў Беларусі на пачатку XX стагоддзя даследавала і апісвала Г. А. Хацешава [7].

На тэрыторыі дарэвалюцыйнай Беларусі не існавала адзінай дзяржаўнай сістэмы павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі педагагічных кадраў. Бясспрэчна, у гэтым напрамку дзейнасці трэба адзначыць станоўчы вопыт настаўніцкіх курсаў. Такая арганізацыйная форма павышэння педагагічнага майстэрства стала базіснай структурай у станаўленні і развіцці сістэмы павышэння педагагічнай кваліфікацыі і перападрыхтоўкі, паколькі адкрывала перспектывы ўдасканалення педагагічнай дзейнасці ў адпаведнасці з дынамікай сацыяльных запытаў да народнай асветы [7, с. 9].

Але ж курсы, якія праводзіліся пераважна па ініцыятыве некаторых перадавых педагогаў, ахоплівалі толькі невялікую частку настаўніцтва і насілі, хутчэй, спарадычны, несістэмны характар. Самаадукацыя была не толькі вядучай формай павышэння педагагічнага майстэрства настаўніка, але і магчымасцю, нярэдка

вымушанай неабходнасцю атрымання хаця б мінімуму педагогічных ведаў [4, с. 98].

Адзначым, што настаўнікамі ў народных школах часта працавалі не толькі людзі без спецыяльнай педагогічнай падрыхтоўкі, але і асобы з даволі нізкім узроўнем агульнай адукацыі. Напрыклад, у Магілёўскай губерні ў 1913 г. да 80 % настаўнікаў і настаўніц народных школ не мелі адпаведнай падрыхтоўкі да настаўніцкай дзейнасці [6, с. 51]. Да таго ж пры царскім урадзе не ставала спецыяльных педагогічных навучальных устаноў, якія рыхтавалі б кадры высокай кваліфікацыі. Невыпадкава ў такіх умовах у канцы XIX стагоддзя ўзнікла ідэя аб'яднання беларускага настаўніцтва і стварэння педагогічных таварыстваў. Найбольш перадавая частка настаўніцтва Беларусі разумела неабходнасць такога аб'яднання дзеля абароны сваіх матэрыяльных і прафесійных інтарэсаў.

Важную сістэмаўтваральную ролю ў самастойным павышэнні прафесійнага майстэрства беларускага педагога ў пачатку XX стагоддзя адыгрываў педагогічны друк і выдавецкая дзейнасць педагогічных таварыстваў (гурткоў настаўнікаў). У такіх выданнях змяшчалася інфармацыя аб новых метадах работы, навуковых дасягненнях у педагогіцы, псіхалогіі, прыродазнаўстве, шэрагу іншых гуманітарных дысцыплін, даваліся разгорнутыя рэцэнзіі на падручнікі і вучэбныя дапаможнікі.

Трэба адзначыць, што педагогічныя часопісы, якія выходзілі ў свет у цэнтральных гарадах Расійскай імперыі, і іншыя спецыялізаваныя выданні амаль не даходзілі да народных настаўнікаў Беларусі: часта яны не маглі выпісваць іх з-за недастатковай матэрыяльнай забяспечанасці.

Выдавецкая дзейнасць педагогічных таварыстваў стала рухавіком развіцця педагогічнай адукацыі на Беларусі таго часу. Перш за ўсё гэтыя аб'яднанні ставілі сваёй мэтай аказанне дапамогі народным настаўнікам, распаўсюджванне педагогічных ведаў сярод педагогічнай і бацькоўскай грамадскасці.

Бюджэт кожнага таварыства ў асноўным складаўся з членскіх узносаў (дадатковыя сродкі прыносілі публічныя лекцыі, дабрачынныя спектаклі, канцэрты). Яны асігноўвалі сродкі на адкрыццё

бібліятэк, выданне педагагічных часопісаў, аказвалі неабходную матэрыяльную дапамогу народным настаўнікам, забяспечвалі дапаможнікамі слухачоў агульнаадукацыйных і педагагічных курсаў у Маскве, Пецярбургу, Кіеве. Таксама настаўніцкія таварыствы выдаткоўвалі грошы на лячэнне сваіх удзельнікаў, стварэнне інтэрнатаў для дзяцей настаўнікаў і дапамогу ў іх выхаванні [5, с. 82].

Кіраўнікі настаўніцкіх таварыстваў паступова прыходзілі да разумення неабходнасці духоўнага і прафесійнага развіцця сваіх членаў. Так, напрыклад, у Гродзенскім педагагічным таварыстве, створаным у 1907 годзе па ініцыятыве настаўнікаў сярэдняй школы, дзейнічалі гістарычная, музычная падсекцыі, а таксама падсекцыя французскай літаратуры; камісія па арганізацыі агульнадаступных публічных чытанняў па гісторыі, культуры, медыцыне, гігієне, педагогіцы; камісія па арганізацыі агульнаадукацыйнага музея. Таксама таварыства зацвердзіла стыпендыю імя М. В. Гоголя і назначыла дзве грашовыя дапамогі вучням навучальных устаноў г. Гродна, якія мелі такую патрэбу.

Найбольш дзейсная педагагічная прапаганда ажыццяўлялася праз часопісы педагагічных таварыстваў: «Белорусский учитель» (Пецярбург, 1909 г.), «Белорусский учительский вестник» (Магілёў, 1910–1911 гг.), «Педагогическое дело» (Гродна, 1911–1912 гг.), «Голос учителя» (Віцебск, 1908 г.). У гэтых выданнях распаўсюджвалася ідэя ўсебакова развітай асобы навучэнцаў, адстойвалася неабходнасць духоўнага развіцця настаўніка ў рэчышчы педагогікі, псіхалогіі, гісторыі педагогікі.

Так, у рэдакцыі зборніка «Голос учителя» лічылі, што настаўнік абавязаны быць правадніком асветы, кіраўніком народа, весці энергічную пазашкольную асветніцкую і грамадскую дзейнасць. Для гэтага яму неабходна быць узброеным ведамі і вопытам. Звярталася ўвага на неспрыяльныя ўмовы жыцця настаўнікаў, у прыватнасці, на немагчымасць сучаснага, свочасовага азнаямлення «з найноўшымі плынямі ў галіне педагагічнай думкі» [3, с. 3–5].

У педагагічных выданнях таварыстваў настаўнікаў адзначаліся недахопы ў арганізацыі школьнай справы (у прыватнасці, суб'ектыўнасць погляду педагогаў на прадмет выкладання, перагружа-

насць класаў да такой ступені, што настаўнік часам не ў стане запомніць усіх вучняў); вылучаліся патрабаванні забеспячэння пераемнасці навучання і агульнадаступнасці адукацыі, пашырэння зместу адукацыі, сувязі школы з жыццём; даваліся рэцэнзіі на школьныя падручнікі, размяшчаліся агляды вядучых педагогічных часопісаў, паведамлялася пра новыя метады работы перадавых настаўнікаў. Рэдактары перыядычных выданняў імкнуліся не толькі інфармаваць чытачоў, але і аказваць пэўны ўплыў на іх светапогляд, ідэалы і каштоўнасці.

У часопісах неаднаразова падкрэслівалася: адной з найважнейшых умоў дасканалай работы школы з'яўляецца адпаведным чынам падрыхтаваны педагогічны калектыў. Выданні крытыкавалі дырэкцыі народных вучылішчаў, земскае ўпраўленне, якія не прымалі ніякіх мер для адукацыі і самаадукацыі настаўнікаў нават шляхам забеспячэння іх кнігамі, правядзення агульнаадукацыйных і педагогічных курсаў, з'ездаў або камандзіравання на курсы ў абласныя гарады. Размяшчаліся публікацыі аб цяжкіх умовах працы народнага настаўніка, яго гаротным матэрыяльным становішчы, няспынных перамяшчэннях з аднаго месца работы на другое.

Нягледзячы на непрацяглы час выдання, вышэйназваныя педагогічныя часопісы адыгралі пэўную ролю ў распаўсюджванні педагогічных ведаў сярод настаўніцкай і бацькоўскай грамадскасці, сталі крыніцай ведаў аб прафесійнай самаадукацыі народнага настаўніка. Заўважым, што выпуск перыёдыкі ладзілі настаўнікі-энтузіясты на грамадскіх пачатках. Але, нягледзячы на ініцыятыву і жаданне, яны не заўсёды маглі здзейсніць задуманыя планы ў існуючых умовах. Таварыствы адчувалі пэўныя абмежаванні сваёй дзейнасці з боку ўлады. Так, «Голос учителя» і «Белорусский учитель», якія адлюстроўвалі прагрэсіўныя настроі беларускага народнага настаўніцтва, былі забаронены пасля выхаду першых жа нумароў: характар публікацый не адпавядаў тэндэнцыям урадавай палітыкі [6].

Можна зрабіць выснову, што дзейнасць педагогічных таварыстваў пачатку XX стагоддзя фактычна стымулявала сістэму педагогічнай адукацыі і шмат у чым садзейнічала яе прагрэсіўна-

му і планамернаму развіццю. Педагагічныя выданні беларускіх настаўніцкіх таварыстваў былі важнымі і необходимымі сродкамі развіцця творчай актыўнасці настаўніка, своеасаблівымі метадычнымі дапаможнікамі ў самаадукацыі педагогаў. Сёння педагагічныя выданні таксама ўносяць каштоўны ўклад у развіццё дадатковай самаадукацыйнай дзейнасці, але ўжо пераважна ў электронным фармаце, пашыраючы тым самым інтэгратыўную характарыстыку сучаснага педагога. Характэрнае для адукацыйнай прасторы пачатку XX стагоддзя імкненне стымуляваць творчыя пошукі педагогаў, іх самаразвіццё і самаадукацыю застаецца актуальным і сугучным з патрабаваннямі сённяшняга дня.

Калі ў пачатку XX стагоддзя самаадукацыя была хутчэй вымушанай необходимасцю, то на сучасным этапе яе асноўнымі прынцыпамі з'яўляюцца магчымасць выбіраць патрэбную інфармацыю, ацэньваць адукацыйна-практычную значнасць гэтых ведаў, а таксама апярэджваць або праецыраваць новы прафесійны педагагічны вопыт. На жаль, гэты прынцып селектыўнасці педагагічных ведаў не заўсёды рэалізуецца аб'ектыўна і ў поўным аб'ёме (асабліва ў рамках праграмнай курсавой перападрыхтоўкі або павышэння кваліфікацыі): нярэдка педагог не можа самастойна выбраць тэматыку, якая цікавіць яго на дадзены момант, або галіну дадатковых педагагічных ведаў. Таму ў сучаснай змястоўнай напавяральнасці катэгорыі «дадатковая адукацыя» павінна заставацца паняцце «самавызначэнне» педагога як залог прафесійнай педагагічнай паспяховасці.

Аналіз дзейнасці беларускіх педагагічных таварыстваў пачатку XX стагоддзя паказаў галоўнае: як асабістая ініцыятыва, разуменне каштоўнасці ўласнай дзейнаснай актыўнасці педагога ўздзейнічаюць на эфектыўнасць яго прафесійнай дзейнасці. І менавіта гэты вынік пацвярджае необходимасць самастойнага набывання прафесійных кампетэнцый як аднаго з напрамкаў развіцця сістэмы дадатковай адукацыі дарослых у Рэспубліцы Беларусь, зацверджаных на кандаўчым узроўні.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 2 / науч. ред. : С. П. Самуэль, З. И. Майко. – 726 с.

2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 нояб. 2021 г. № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683> (дата обращения: 29.10.2024).

3. Отъ редакції // Голос учителя. – 1908. – № 1. – С. 3–5.

4. Резник, Т. М. Содержательно-смысловая эволюция понятия «дополнительное образование взрослых» в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических работников: историко-педагогический аспект / Т. М. Резник // Педагогическая наука и образование. – Минск. – 2024. – № 2. – С. 96–100.

5. Снапкоўская, С. В. Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі: з гісторыі школы і педагагічнай думкі Беларусі канца XIX – пачатку XX ст. / С. В. Снапкоўская. – Мінск : Народная асвета, 1995. – 128 с.

6. Трухан, А. В. Педагогические общества и пресса начала XX в. в Белоруссии / А. В. Трухан // Республиканские межведомственные научные сборники по вопросам педагогики и психологии. – Минск, 1972. – Вып. 2 : Вопросы истории школы и педагогики. – С. 51–62.

7. 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. – Минск, 1997. – 22 с.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 03.09.2024.

T. M. REZNIK,
Postgraduate Student of the Laboratory of Historical,
Social and Sociocultural Education of Scientific Research Centre
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

SELF-EDUCATION OF A TEACHER AS A NECESSARY FORM
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF
THE ACTIVITIES OF BELARUSIAN PEDAGOGICAL SOCIETIES
OF THE EARLY XX CENTURY)

Summary

The article deals with self-education of a teacher of the early XX century through the prism of activity of Belarusian pedagogical societies, which allows to reveal the diversity and depth not only of different forms and directions of teacher's self-education in the process of searching for additional knowledge, but also the content of education and pedagogical thought of Belarus of the early XX century as a whole. Self-educational activity is presented as a necessary and leading form of improving professional skills.

Keywords: self-education of a teacher, Belarusian pedagogical societies, the system of additional adult education.

УДК 376.3

А. А. САСС,

**учитель начальных классов государственного учреждения образования
«Гимназия № 3 г. Минска»**

аспирант лаборатории специального образования

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

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ
МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

В статье предложены теоретические подходы (полусубъектный, гуманистический, этнопедагогический) и принципы, отражающие возможности социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкально-театральной деятельности.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальной недостаточностью; музыкально-театральная деятельность; подходы, принципы, моделирование социального взаимодействия.

В эпоху компьютерных технологий становится особенно заметно, что эмоциональный мир детей значительно беднеет. Воспитываясь в семье, они компенсируют этот дефицит досугом с родителями, братьями и сестрами, другими родственниками. Дети учатся друг у друга, делятся мыслями, советуются, работают и растут вместе, накапливая социальный опыт через подражание, наблюдение, взаимодействие.

Дети с интеллектуальной недостаточностью не только учатся, но и проживают в специальных школах-интернатах. Большую часть учебного года они находятся вдалеке от дома, оказываются изолированными от семьи и зачастую теряют близость с родителями. Для того чтобы эти дети чувствовали себя комфортно и свободно, в школе-интернате должны быть созданы безбарьерные

предметно-пространственные и социально-психологические условия, обеспечивающие доступность пространства, активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, диалогичность взаимоотношений, гармонизацию социального статуса учащегося с интеллектуальной недостаточностью, его участие в учебных и коррекционных занятиях, внеклассной работе, преодоление жесткой регламентации и изолированности в деятельности.

Творческая деятельность важна не только для познавательного развития детей с интеллектуальной недостаточностью, но и для получения ими социального опыта. С ее помощью обеспечивается реализация возможностей и способностей каждого ребенка, усиливается ощущение его личностной ценности, активно выстраиваются индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме того, творчество помогает учащимся данной категории справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые зачастую кажутся непреодолимыми.

Отметим, что, наряду с первичным нарушением – слабо выраженной психической активностью (инактивностью), вторичное нарушение проявляется в недоразвитии высших психических функций, незрелости эмоционально-волевой сферы [1]. Все это выражается в инертности, вялости, снижении активности и работоспособности. Некоторым детям с интеллектуальной недостаточностью свойственны замкнутость и неконтактность, что накладывает отпечаток на структуру их личности. Кроме того, такие дети часто не критичны к своим и чужим действиям, поступкам, склонны к проявлению неадекватной реакции на внешние раздражители, *недоверие (либо чрезмерное доверие) к окружающим людям*, склонность к стереотипам (раскачивание, спонтанные вокализации и др.), погружение в себя (Е. А. Екжанова [2], Т. Л. Лещинская [3], Е. А. Стребелева [4] и др.).

Описанные психофизические особенности указывают, что к этим детям нужен особый индивидуальный подход. Зная возможности каждого ребенка, педагогу важно найти такую сферу

жизнедеятельности, в которой при условии профессиональной помощи и поддержки социально-психологические проблемы личности будут скорректированы. В исследованиях Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и др. указывается, что раскрытие внутренних качеств личности и самореализация творческого потенциала в наибольшей степени обеспечиваются посредством синтеза искусств.

Так, Л. С. Выготский определяет музыкальную и театральную постановки как самые частые и распространенные виды детского творчества [1]. Музыка и театр, наряду с другими видами искусства, развивают музыкальный вкус, воспитывают эстетические чувства, приучают к театральной культуре, дополняя друг друга, создают слышимый и зримый образы, что особо важно для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

На основе ритма музыкального материала строится любое движение. Музыка является основой во время постановки спектакля, соединяет движение, пение, игру и театральную импровизацию. Развитию музыкальности способствует проведение различных музыкально-театральных игр. Педагогический работник сопровождает эти игры пением или стихами. Такая деятельность не только развивает музыкальность у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и расширяет их кругозор, память, речь, слуховое восприятие.

Во время постановки спектакля темброво-ритмическое развитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется с использованием звучащих жестов: притопов, хлопков, стуков, шлепков. Рекомендуется включение в этот процесс речи (голоса) с целью освоения детьми различных тембров, использование речевых игр с движением, в которых текст и характер движений воспроизводятся в зависимости от ритмического содержания музыкального произведения.

Для развития чувства ритма в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью применяются различные музыкальные инструменты и игрушки. Игра на музыкальных инструментах,

не имеющих звукоряда (свистульки, дудки), использование игрушек-инструментов с нефиксированным звуком (погремушки, бубны, трещотки, барабаны, кастаньеты, треугольники, колотушки, коробочки, музыкальные молоточки) обогащают музыкальные впечатления детей, развивают их музыкальные способности, расширяют тембровые представления.

Во время постановки спектакля применяются специальные ритмические упражнения: ритмическая ходьба с акцентом на определенный счет, с использованием хлопков; упражнения с движениями рук и туловища, проговариванием стихов, пословиц, скороговорок (без музыкального сопровождения) и др. Такие задания развивают не только чувство ритма, но и дыхание, дикцию. Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью рекомендуются также построения и перестроения; упражнения на координацию, точность и равновесие; упражнения без зрительного контроля; упражнения на гибкость; ходьба и бег в умеренном темпе. Важное место во время постановки спектакля отводится выполнению движений с предметами (лентами, мячами и т. д.). Педагогический работник предлагает такие движения, учащиеся запоминают их, вначале выполняют по образцу, а затем самостоятельно дополняют новыми элементами, тем самым развивая творческие способности, танцевальную память и воплощая ранее полученный опыт.

Эффективность музыкально-театральной деятельности достигается рациональным сочетанием словесного, наглядного и практического методов.

Словесный метод состоит из многочисленных приемов: бесед о характере музыки, рассказов о ее образах; объяснения, инструкции, анализа и обсуждения музыкально-ритмических движений и др. Наглядный метод реализуется через образный показ театрального акта педагогом, эталонный образец – показ движения лучшим исполнителем, прием тактильно-мышечной наглядности, демонстрацию эмоционально-мимических навыков и др. Практический метод обогащен комплексом специфических приемов, среди которых соревновательность, использование ассоциаций-образов,

ассоциаций-метафор, фиксация отдельных этапов музыкально-театральных упражнений, развитие основных пластических линий, музыкальное сопровождение движений, хореографическая импровизация, прием художественного перевоплощения, многократное выполнение музыкально-ритмических движений с последующим их включением в игры, театральные импровизации, постановки [5].

Таким образом, музыкально-театральная деятельность является эффективным средством для решения проблемы познавательного и эмоционального развития, социокультурной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Ключевой формой для развития творческих способностей данной направленности, на наш взгляд, являются факультативные занятия. В ходе их проведения можно решить следующие коррекционные задачи: формировать адекватные способы социального поведения, слушать собеседника, воспринимать и понимать его речь, договариваться, налаживать контакты, обмениваться информацией и переживаниями, доносить свою точку зрения, выражать различные эмоциональные состояния, принимать самостоятельные решения и чувствовать себя уверенно в различных разыгрываемых ситуациях и др.

Педагог определяет уровень творческих способностей детей, выявляет их успехи и трудности в овладении способами социального взаимодействия, причины проблем в установлении контактов. Выясняются нюансы взаимоотношений со сверстниками: насколько ребенок контактен, умеет ли вступать в коммуникацию, работать в паре, группе, приходить на помощь и принимать ее. Отмечаются особенности его эмоционального состояния, поведения, уточняются умения осуществлять различные виды деятельности, прослеживается мера самостоятельности. Индивидуализированная педагогическая помощь оказывается в затруднительных ситуациях, в процессе выполнения заданий музыкально-театральной направленности, при включении детей с интеллектуальной недостаточностью во взаимодействие со сверстниками. Даются специально подобранные доступные, наглядные инструкции и объяснения, своевременные указания. Все это влияет на результативность проведения факультативных занятий.

тивных занятий, помогает детям с интеллектуальной недостаточностью максимально адаптироваться в группе ровесников, расширить социальный радиус взаимодействия.

Проведение факультативных занятий должно носить деятельностный характер, способствовать формированию способов совместной практической деятельности. Преобладающим здесь становится поддерживающее отношение педагога к учащимся. В ходе факультативных занятий выстраиваются субъект-субъектные отношения, создается атмосфера уважительности. Организовываются межиндивидуальные контакты, которые позволяют усилить влияние детей друг на друга, развить потребность в общении у пассивных и малообщительных, улучшить их эмоциональное самочувствие.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие теоретические подходы к проблеме социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью (Е. А. Екжанова [2], А. А. Катаева [6], Е. А. Стребелева [4]) посредством музыкально-театральной деятельности: полисубъектный (И. В. Вачков [7], И. А. Зимняя [8], С. Л. Рубинштейн [9] и др.), гуманистический (Ш. А. Амонашвили [10], Т. Л. Лещинская [3], В. И. Слободчиков [11], И. С. Якиманская [12] и др.) и этнопедагогический (Г. Н. Волков [13], Г. В. Нездемковская [14], Р. М. Садыхов [15], Ю. С. Любимова [16] и др.).

Полисубъектный подход позволяет раскрыть условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды в рамках развивающейся системы. Полисубъектная (диалогическая) коммуникация определяется как тип субъект-субъектной связи, при которой каждый ее участник видит ценность в себе и в другом. Данное содействие рассматривается как совместное творчество, основа активности партнеров в разных сферах жизнедеятельности. Рассмотрим основные принципы полисубъектного подхода в контексте темы исследования.

Принцип самовыражения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в полисубъектной коммуникации. Создание адаптивно-социализирующих условий для самовыражения позволяет детям

с интеллектуальной недостаточностью проявлять творческую активность и включаться в дружеские взаимоотношения со сверстниками. Участвуя в музыкально-театральных постановках, учащиеся самовыражаются посредством демонстрации эмоциональных проявлений, музыкальных способностей, танцевально-ритмичных движений и др., ощущают себя успешными, что так значимо для их социального развития. На факультативных занятиях музыкально-театральной направленности дети с интеллектуальной недостаточностью способны не только слушать и слышать музыкальное произведение, но и перевоплощаться в его героев, углубляться в идею автора, ощущать единство музыкальных образов. Чувственное восприятие позволит им раскрыть качественную сторону переживания и сопереживания музыкальным образам, целостно представить музыкальное произведение. Чтобы учащиеся могли прочувствовать и представить художественно-творческое содержание музыкального произведения, педагогу необходимо предусмотреть разные формы музыкально-театральной деятельности. Это могут быть театрализованные игры, образные этюды, песенные и танцевально-игровые импровизации.

Педагог может организовать индивидуальную помощь с учетом личного опыта ребенка, контроля за его самочувствием и переживаниями. Ситуативная, эпизодическая или постоянная помощь предоставляется конкретному учащемуся, который не может участвовать в факультативных занятиях музыкально-театральной направленности на равных с другими.

Принцип сопереживания в процессе социального взаимодействия гетерогенной группы учащихся. Феномен сопереживания (эмпатии) занимает важное место в понимании человеком другого человека, его социальной природы, приобретении личностью коммуникативных компетенций. В течение жизни и на каждом этапе развития личность формируется, осознает, дает оценку окружающему миру. Главной ценностью является человек и его жизнь, неотъемлемая часть которой – эмоциональность, сопереживание, духовная зрелость, сочувствие другому человеку, умение порадоваться за него,

понять и выслушать [9]. Согласно теории культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского, данные нравственные качества появляются и формируются в собственном опыте под влиянием воспитания, в процессе развития активности личности [1].

Работу, направленную на развитие способности сопереживания, необходимо организовывать с учетом эмоциональной впечатлительности детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. Можно использовать ролевую гимнастику, обсуждение и проигрывание жизненных ситуаций. Задача педагога состоит в том, чтобы обращать внимание детей на нравственную сторону поступков людей, определять характер отношений конкретного человека к другим людям, животным, давать моральную оценку его поступкам. Важно побуждать учащихся задумываться над мотивом поведения, устанавливать взаимосвязь мотива и результата, оптимально развивать чувство сопереживания через проигрывание различных ролей в музыкально-театральных произведениях.

Принцип создания творческой среды для реализации способностей и возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью. В настоящее время коррекционная направленность образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью обеспечивается усилением творческого контекста. Формирование готовности детей к развитию творческого потенциала осуществляется в процессе обучения и при соблюдении ряда психолого-педагогических условий, среди которых, например, воспитание ценностного отношения учащихся к выполняемой деятельности; включение учащихся в совместную практическую творческую деятельность; проектирование комплекса заданий, связанных с развитием творческого потенциала; учет специфики проведения факультативных занятий и др.

В учреждениях образования необходимо создать условия для формирования творческой активной личности, предоставить каждому возможность включаться в творческий процесс создания сценариев спектаклей и реквизита, высказывать свои мысли и суждения в отношении моделей поведения героев, отражать в постановках

личностные переживания и жизненный опыт, изменять образцы поведения героев по собственному усмотрению и др. Это позволит учащимся с интеллектуальной недостаточностью проявиться в творческой сфере, в которой, по сравнению с учебной деятельностью, они успешнее демонстрируют себя, а также более продуктивно контактировать и взаимодействовать со сверстниками.

Гуманистический подход акцентирует внимание на описании и понимании человеческого поведения в обществе. В процессе социализации человек осваивает определенные социальные роли, которые не являются четко закрепленными, их смысл изменяется в зависимости от оценок ситуаций, представлений и ожиданий участников взаимодействия. Включенность в социум определяется общением с другими людьми и коммуникацией с самим собой – человек присваивает оценки значимых для него индивидов, воспринимает себя с позиции окружающих, исходя из их реакций вырабатывает систему представлений о себе, т. е. общество играет активную роль в формировании индивидуальной и социальной сторон жизни. Наибольшее значение имеет признание ценности и уникальности личности каждого, права на полноценное существование, возможность реализовать себя. Основная задача и смысл человеческой жизни – осуществление возможностей развития своего «Я» во взаимодействии с миром, обозначаемое в гуманистических теориях как самореализация.

Основными принципами данного подхода применительно к социальному взаимодействию учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкально-театральной деятельности являются следующие.

Принцип безбарьерного включения в аспекте адаптации предметно-пространственной среды и создания социально-психологического комфорта. Создание безбарьерной среды для активного участия учащихся с интеллектуальной недостаточностью в музыкально-театральной деятельности – не только организация пространства с учетом всех нужд ребенка в обычной жизни (мебель, двери, навигационная система в виде табличек, схем и др.),

но и специфика адаптации предметно-пространственной среды для организации музыкально-театральной деятельности (ограничители по краю сцены, освещенные кулисы, отдельные помещения для подготовки реквизитов и др.). Социально-психологический комфорт достигается за счет равноправных, теплых взаимоотношений, которые помогут особым детям ощутить свою значимость и полезность.

Безбарьерное взаимодействие всех детей могут обеспечить только те специалисты, которые используют в своей деятельности специальные приемы социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обеспечения их активности, решают задачи эстетического и духовного развития. К таким приемам можно отнести поддержку и поощрение, похвалу и благодарность, создание ситуаций успеха, позитивное оценивание.

Принцип «дружественности» в контексте постулата «Дружба не ищет исключений». Музыкально-театрализованная постановка – это разыгрывание учащимися литературных произведений, сюжет которых может быть дополнен детской фантазией. В основе таких спектаклей всегда лежит нравственная составляющая. Их содержание опирается на литературное или фольклорное произведение, в котором рассматриваются темы борьбы добра со злом, торжества справедливости, помощи окружающим. Как правило, акцент в театрализованных постановках делается на дружеских отношениях, отзывчивости, честности, доброте, справедливости. Участвуя в таких спектаклях, дети развивают творческие способности и усваивают нормы поведения в обществе.

При подготовке постановок в рамках факультативных занятий музыкально-театральной направленности педагоги разъясняют содержание произведения, разыгрывают различные ситуации между учащимися, предлагают упражнения, способствующие формированию дружеских взаимоотношений в детском коллективе. Осуществляется планомерная работа с использованием разнообразных видов театрализованных игр (игр-инсценировок, игр-драматизаций, игр с настольным и кукольным театром), мотивирующих к проявлению заботы, выражению взаимопомощи, симпатии, сочувствия

и отзывчивости к сверстникам, объективных оценок и самооценок, способности поступить личным желанием в пользу товарищей. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды различными видами театра (бибабо, настольный, пальчиковый) способствует использованию детьми театрализованных игр в самостоятельной игровой деятельности со сверстниками с целью создания дружеских взаимоотношений. Использование тематических альбомов с изображением проблемных ситуаций, способов решения конфликтов и показателей дружеских взаимоотношений, картотек стихов на тему дружбы, которые могут быть инсценированы детьми с интеллектуальной недостаточностью, комплектов театрализованных игр способствует формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью устойчивых дружеских взаимоотношений со сверстниками.

В основе *этнопедагогического подхода* лежит убеждение в том, что человек живет в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. Если общечеловеческое является базисным положением, обуславливающим формирование личности, то национальное – специфическим его отражением как особенного. Функция этнопедагогики заключается в использовании прогрессивных народных традиций, интеграции их в социокультурную реальность.

Реализация этнопедагогического подхода в музыкально-театральной деятельности осуществляется через освоение знаний о культуре белорусского народа, включающей фольклор, жизненные установки, традиции, ценности и нормы, обряды и праздники, использование народной художественной культуры и др. Данный подход помогает сформировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью элементы национального самосознания (знание компонентов родной культуры, положительное отношение к родному языку, традициям своего народа, этническая самоидентификация), социальную активность, гражданственность, патриотизм и культуру межнациональных отношений.

Этнопедагогический подход реализуется посредством следующих принципов.

Приобщение к белорусскому фольклору на основе литературных произведений, посредством инсценировки национальных праздников, изучения традиций и обычаев белорусского народа. На факультативных занятиях музыкально-театральной направленности учащиеся с интеллектуальной недостаточностью имеют возможность разыгрывать литературные произведения из учебной программы по учебному предмету «Літаратурнае чытанне», белорусские песенки и сказки, обеспечивая, с одной стороны, более глубокое понимание содержания произведений, с другой – усвоение традиций и обычаев белорусского народа. Ролевые игры («Бабулін падворак», «Калядныя вечары», «Свята беларускіх гульняў») позволяют раскрыть творческие возможности ребенка, а также сформировать интерес к народному творчеству и национальной культуре.

В устном белорусском народном творчестве сохранились особенные черты, нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности. Особое место в фольклоре занимают мотивы уважительного отношения к труду, восхищения мастерством человека. Кроме того, здесь особенным образом сочетаются слово и музыкальный ритм, напевность. Использование фольклорных произведений в музыкально-театральной деятельности помогает развивать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью личностные качества, свойственные белорусам: доброту и отзывчивость, трудолюбие, тактичность и вежливость, а также уважение к окружающим людям. Белорусское устное народное творчество является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

Принцип гражданской самоидентификации предполагает отождествление гражданина Республики Беларусь в первую очередь с белорусской нацией (народом); включенность ребенка в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя белорусом («моя (наша) страна», «мой (наш) народ», «мой (наш) город»); ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему

белорусской нации. Реализовывать данный принцип можно путем развития гражданского самосознания, патриотизма, толерантности детей к другим культурам, овладения ими родным языком и речью, популяризации событий военного времени среди подрастающего поколения. В процессе проведения факультативных занятий музыкально-театральной направленности учащиеся с интеллектуальной недостаточностью имеют возможность закрепить знания о родном крае, его социокультурных ценностях, природе, своей малой родине, участвуя в инсценировках произведений белорусского фольклора. Через реализацию свойства со-бытийности ценностно-ориентационной деятельности – вживания в роли и сопереживания героям – учащихся можно вовлекать в историческую действительность, знакомить с историческими деятелями, сюжетами военного периода. Для успешной реализации принципа гражданской самоидентификации необходимо создать такие условия, где учащиеся смогут обыгрывать, инсценировать представления о связи истории своей семьи, рода с историей Отечества, что ведет к развитию чувства гордости за свой город (село), семью, род.

Теоретические подходы и принципы их реализации в контексте исследования представлены в таблице.

Таким образом, можно утверждать, что предложенные теоретические подходы (полусубъектный, гуманистический, этнопедагогический) и принципы, в которых они раскрываются, всецело отражают возможности социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкально-театральной деятельности.

Таблица – Теоретические подходы и принципы формирования навыков социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкально-театральной деятельности на факультативных занятиях

Подходы	Характеристика	Принципы реализации
<i>Полисубъектный</i>	раскрывает условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды в рамках развивающейся системы	<ul style="list-style-type: none"> • принцип самовыражения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в полисубъектной коммуникации; • принцип сопереживания в процессе социального взаимодействия гетерогенной группы учащихся; • принцип создания творческой среды для реализации способностей и возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью
<i>Гуманистический</i>	акцентирует внимание на описании и понимании человеческого поведения в обществе	<ul style="list-style-type: none"> • принцип «безбарьерного включения» в аспекте предметно-пространственной адаптации среды и создания социально-психологического комфорта; • принцип «дружественности» в контексте постулата «Дружба не ищет исключений»
<i>Этнопедагогический</i>	отражает убеждение в том, что человек живет в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу	<ul style="list-style-type: none"> • принцип приобщения к белорусскому фольклору на основе литературных произведений, посредством инсценировки национальных праздников, изучения традиций и обычаев белорусского народа; • принцип гражданской самоидентификации

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
2. Екжанова, Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-педагогическое обучение и воспитание» / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2003. – 272 с.
3. Лещинская, Т. Л. Моделирование функционирования коррекционной работы с учащимися, имеющими легкую интеллектуальную недостаточность / Т. Л. Лещинская, Т. В. Юрок // Педагогическая наука и образование. – 2019. – № 2. – С. 81–88.
4. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта : учебник для студ. вузов, обучающихся по специальности 050714 – олигофренопедагогика / Е. А. Стребелева. – М. : Парадигма, 2012. – 256 с.
5. Хруль, О. С. Социально-образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития: теория и практика : монография / О. С. Хруль. – Минск : Национальный институт образования, 2020. – 272 с.
6. Катаева, А. А. Влияние обучения на формирование личности аномального ребенка / А. А. Катаева // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / под ред. Н. Г. Морозовой. – М. : Педагогика, 1978. – С. 13–20.
7. Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.
8. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 342 с.
10. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
11. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
12. Якиманская, И. С. Педагогическая психология (основные проблемы) / И. С. Якиманская // Московский психолого-социальный университет. – 2009. – 225 с.

13. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
14. Нездемковская, Г. В. Зарождение и развитие этнопедагогики / Г. В. Нездемковская // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2009. – № 325. – С. 157–163.
15. Садыков, Р. М. Этнопедагогические подходы в образовательном пространстве / Р. М. Садыков, Г. М. Садыкова // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 599–601.
16. Любимова, Ю. С. Этнопедагогический подход как основа эстетического воспитания младших школьников / Ю. С. Любимова // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2007. – № 2. – С. 15–19.

Материал поступил в редколлегию 30.09.2024.

A. A. SASS,
Primary School Teacher, State Educational Institution «Gymnasium No. 3 in
Minsk», Postgraduate Student of the Laboratory of Special Education
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

THEORETICAL APPROACHES AND PRINCIPLES OF DEVELOPING
SOCIAL INTERACTION SKILLS OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH MUSICAL AND
THEATRICAL ACTIVITIES IN ELECTIVE CLASSES

Summary

The article offers theoretical approaches (semi-subjective, humanistic, ethnopedagogical) and principles reflecting the possibilities of social interaction of students with intellectual disabilities through musical and theatrical activities.

Keywords: students with intellectual disabilities; musical and theatrical activities; approaches; principles; modeling social interaction.

УДК 159.9

Е. В. СВЕРЕДЮК,

**магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии,
содержания и методов воспитания**

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

ОПТИМИЗМ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ресурсный подход к психологическому здоровью связывает устойчивость человека к стрессу с эффективным использованием личностных ресурсов, одним из которых является оптимизм. В результате эмпирического исследования были выявлены умеренные положительные взаимосвязи диспозиционного оптимизма с показателями психологического здоровья и благополучия педагогов-психологов. Была доказана психологическая закономерность того, что условно адаптивные стратегии совладающего поведения и соответствующие им типы личности обеспечивают высокий и средний уровни психологического здоровья.

Ключевые слова: диспозиционный оптимизм; самопринятие; позитивные отношения; активность; психологическое благополучие; психологическое здоровье.

Современная система дополнительного образования взрослых в нашей стране претерпевает сложный период обновления и совершенствования, что отражается в той или иной степени на функционировании педагогов и, в частности, педагогов-психологов, призванных оказывать психологическую помощь по сохранению психического и психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

С каждым годом требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов со стороны государства и общества не просто возрастают, а претерпевают качественные изменения. Приоритетом их профессионального развития становится не столько получение новых знаний, навыков, умений, сколько развитие личностно значимых качеств и формирование жизненно важных навыков, которые они готовы и способны использовать в современных, постоянно меняющихся условиях социальной среды и профессио-

нальной деятельности. В таком ракурсе актуальным направлением повышения квалификации педагогов-психологов становится реализация личностно ориентированного подхода, в рамках которого психолого-педагогическое взаимодействие рассматривается как «процесс постоянного самоопределения человека в мире» [1, с. 14], строящегося с опорой на уникальность личности и ее актуальные возможности.

Как показывают результаты психологических исследований [2; 3], вклад внешних событий и объективных условий жизни в общий уровень благополучия личности сравнительно небольшой. Гораздо более важным является вклад прижизненно формирующихся свойств личности, опосредующих эффекты врожденных и средовых факторов. В таком ракурсе актуальным направлением повышения квалификации педагогов-психологов становится реализация субъектного подхода, в рамках которого происходит «постепенный переход от образа пассивной личности, полностью управляемой внутренними диспозициями и внешней стимуляцией, к образу активной личности, ставящей цели и стремящейся к их достижению» [4, с. 98].

Важную роль в сохранении психологического здоровья и благополучия играют личностные ресурсы, их гармоничное сочетание, выражаемое в личностном потенциале. Одним из ресурсов, обеспечивающих позитивное функционирование личности, является оптимизм.

Диспозиционный оптимизм представляет собой эмоционально насыщенные позитивные ожидания в отношении будущего, определяющие характер действий в направлении поиска решения проблемы [5]. Результаты психологических исследований доказывают: оптимизм обеспечивает социально-психологическую адаптацию в изменяющихся условиях социальной среды и связан с активными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций [6].

Цель эмпирического исследования состояла в выявлении статистически значимых взаимосвязей оптимизма психологов с различ-

ными показателями психологического здоровья и благополучия. Для достижения поставленной цели на базе государственного учреждения образования «Академия образования» был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 65 педагогов-психологов – 62 женщины и 3 мужчин, что соответствует их генеральной совокупности. Средний возраст испытуемых – $37,4 \pm 10,6$ лет. Средний стаж работы по специальности – $9,5 \pm 8,6$ лет.

Для определения уровня отдельных критериев здоровья и благополучия, а также общих интегральных показателей использовались: опросник общего здоровья (J. E. Ware et al, в адаптации Л. В. Марищук, Е. В. Пыжьяновой, Е. В. Свередюк) [7] и шкала психологического благополучия (K. Ryff, в адаптации Н. Н. Лепешинского) [8]. Для диагностики оптимизма как личностного ресурса применялись: тест диспозиционного оптимизма (C. S. Carver, M. F. Scheier, в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина) [9] и шкала оптимизма и активности (I. S. Schuller, A. L. Comunian, в адаптации Н. Е. Водопьяновой, М. В. Штейн) [10]. Статистические расчеты производились в программе STATISTICA версии 12.05.

Оптимизм включает позитивные установки при объяснении жизненных ситуаций, планировании предстоящих действий, осмыслении собственной жизни, позитивные ожидания относительно будущих достижений. Это позволяет человеку лучше адаптироваться к ситуациям неопределенности и опасности, негативным и трудным жизненным ситуациям, способствует позитивной переоценке и принятию ситуации, если она не поддается контролю и изменению. По уровню оптимизма, согласно интерпретации методики, педагоги-психологи были разделены на три группы: высокий уровень отмечен у 12 испытуемых, средний – у 47 (91 % от общей выборки), низкий – у 6 (рис. 1). Для респондентов с высоким и средним уровнями оптимизма характерны жизнерадостное мироощущение, способность воспринимать, аккумулировать и распространять положительные эмоции, мысли и активность, видеть мир в его красоте и гармонии.



Рисунок 1 – Круговая диаграмма групп педагогов-психологов по уровню оптимизма ($N = 65$)

Для определения метода статистического анализа проводилась проверка выборочного распределения на нормальность с помощью критерия Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса и W-критерия Шапиро – Уилка (совместное использование данных критериев дает наиболее достоверные результаты). Так как несколько шкал характеризуются отличным от нормального распределением, использовался непараметрический метод. Для выявления статистически значимых взаимосвязей оптимизма с психологическим здоровьем психологов применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Представленные ниже корреляционные связи значимы на уровне $p < 0,001$.

По результатам статистического анализа были отмечены умеренные положительные и отрицательные взаимосвязи переменных, позитивные и негативные ожидания с большинством показателей психологического здоровья и благополучия (рис. 2). Педагоги-психологи с преобладанием позитивных ожиданий легко приспосабливаются к жизненным трудностям и невзгодам («Жизнестойкость», $r = 0,32$), их психическое состояние благотворно влияет на жизнедеятельность («Эмоциональное благополучие», $r = 0,39$), они ценят себя как личность и с легкостью перевоплощают свои недостатки в достоинства («Самопринятие», $r = 0,50$), строят эмоционально насыщенные и доверительные отношения с другими людьми («Позитивные отношения», $r = 0,33$), умеют прогнозировать и контро-

ликовать происходящие события («Управление средой», $r = 0,52$), ставят реальные цели и добиваются их с минимальными затратами личностных ресурсов («Цели в жизни», $r = 0,47$), способны гармонично развиваться в значимых сферах жизни («Личностный рост», $r = 0,38$).

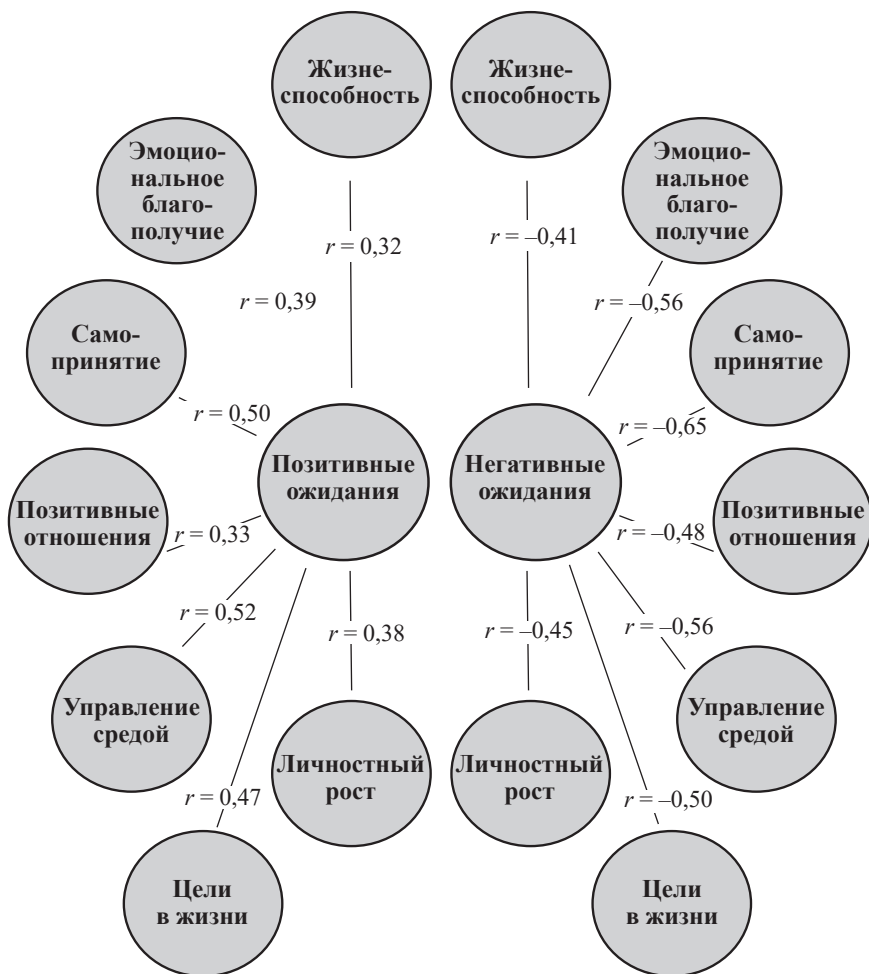


Рисунок 2 – Плеяды корреляционных связей показателей позитивного и негативного ожиданий, психологического здоровья и благополучия ($N = 65$)

Педагоги-психологи с преобладанием негативных ожиданий испытывают трудности в благополучном разрешении стрессогенных ситуаций разной природы («Жизнестойкость», $r = -0,41$), их эмоциональное самочувствие негативно влияет на объем и качество выполняемой работы («Эмоциональное благополучие», $r = -0,56$), они недовольны собой и отдельными личностными качествами («Самопринятие», $r = -0,65$), не могут выстраивать отношения с окружающими на взаимном доверии и уважении («Позитивные отношения», $r = -0,48$), лишены чувства контроля над происходящими в их жизни событиями («Управление средой», $r = -0,56$), не умеют ставить и достигать желаемых целей («Цели в жизни», $r = -0,50$), неспособны к развитию на протяжении всей жизни («Личностный рост», $r = -0,45$).

Отмеченные выше позитивные личностные ресурсы способствуют укреплению психологического благополучия ($r = 0,54$) и здоровья ($r = 0,34$), а негативные – наоборот, препятствуют их сохранению ($r = -0,62$; $r = -0,51$).

Умеренные положительные взаимосвязи были зафиксированы между показателем «Диспозиционный оптимизм» и переменными психологического здоровья и благополучия (рис. 3).

Оптимизм отражается в позитивных ожиданиях педагога-психолога относительно собственного будущего. Так, оптимисты воспринимают позитивные события как закономерные, пессимисты же – как случайные. Оптимисты связывают позитивные события с собственными действиями, пессимисты приписывают их стечению обстоятельств [11]. Оптимисты положительнее относятся к себе и к окружающим людям («Самопринятие», $r = 0,63$; «Позитивные отношения», $r = 0,46$), более склонны к активным действиям и самостоятельны в принятии жизненных решений («Автономия», $r = 0,38$; «Управление средой», $r = 0,61$), чаще демонстрируют целеустремленность и склонность к самореализации («Цели в жизни», $r = 0,53$; «Личностный рост», $r = 0,47$), устойчивее к стрессовым и неопределенным ситуациям по сравнению с пессимистами («Жизнеспособность», $r = 0,40$; «Эмоциональное благополучие», $r = 0,52$). Перечисленные характеристики способствуют сохранению психологического здоровья ($r = 0,48$) и благополучия ($r = 0,64$) оптимистов.

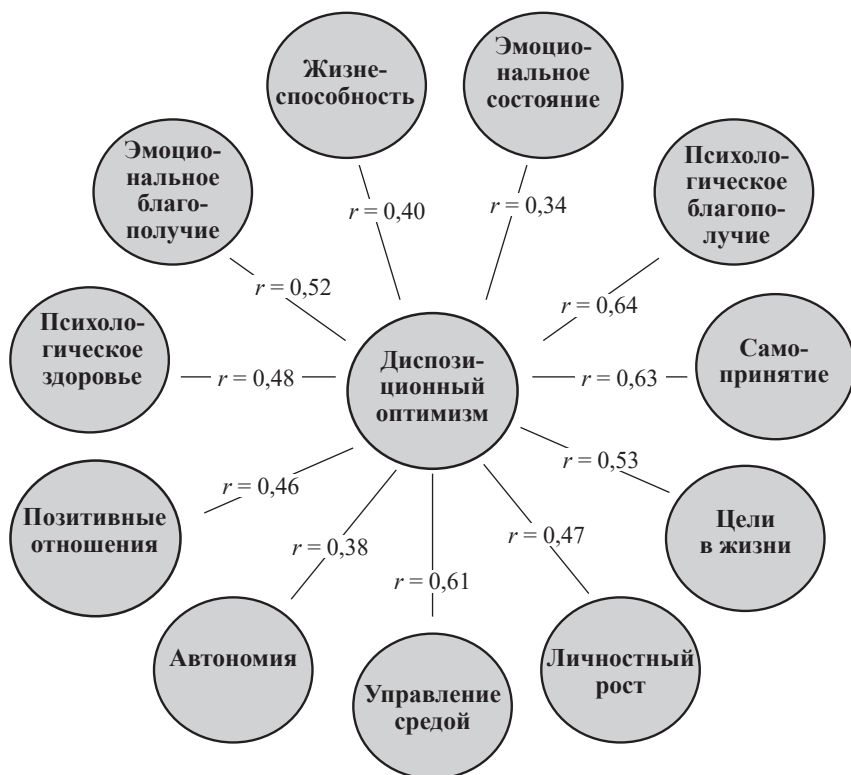


Рисунок 3 – Плеяды корреляционных связей показателей диспозиционного оптимизма, психологического здоровья и благополучия ($N = 65$)

Чтобы изучить особенности отношений педагогов-психологов с внешним и внутренним миром, из общего количества испытуемых было отобрано 50 человек – психологически здоровых респондентов, показавших высокие и средние (нормативные) уровни по интегральным показателям как психологического здоровья, так и психологического благополучия.

Система отношений, которые личность строит с самой собой, окружающими людьми и миром в целом, является важным фактором сохранения психологического здоровья. Выявилось, что у психологически здоровых психологов фиксируются высокие и средние

уровни позитивной системы отношений. В гистограмме указаны результаты исследования, отраженные в процентном соотношении в порядке убывания по степени выраженности уровней от высокого к низкому (рис. 4).

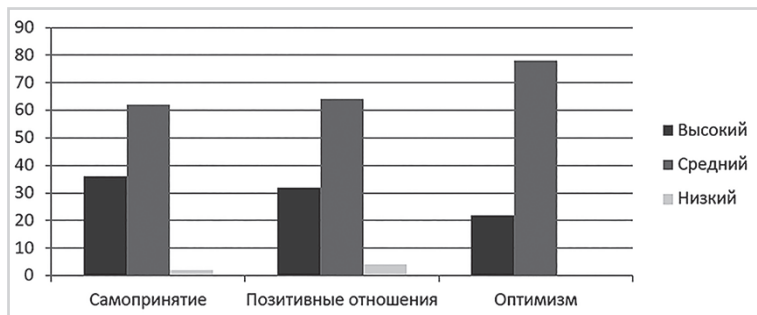


Рисунок 4 – Гистограмма процентного соотношения уровней позитивной системы отношений психологически здоровых психологов ($N = 50$)

По результатам эмпирического исследования у психологически здоровых педагогов-психологов выявлены высокий (18 респондентов) и средний (31) уровни самопринятия (98 % от общей выборки). Это отражается в осознании и принятии сильных и слабых сторон своей личности, признании и уважении собственной индивидуальности, возможностей и ограничений, формирует чувство удовлетворенности собой. Самопринятие развивает у педагогов-психологов сострадание к себе, повышает самооценку и уверенность, освобождает от чувства вины, самокритичности, зависимости от чужого мнения, позволяет выстроить личные границы и гармонизировать взаимоотношения с другими людьми, учит доверять себе, быть самим собой и любить себя во всей многосторонности.

Психологически здоровые педагоги-психологи демонстрируют высокий (16 испытуемых) и средний (32) уровни позитивных отношений с другими людьми (96 % от общей выборки), что выражается в безусловной идентификации и принятии других такими, какие они есть. Позитивные отношения обуславливают эмпатию

и навыки активного слушания, способствуют эффективному разрешению конфликтных ситуаций и созданию доверительных межличностных отношений, развивают чувство уважения и благодарности к окружающим, создают основу для эмоциональной поддержки и личностного роста.

Были зарегистрированы высокий (11 участников) и средний (39) уровни оптимизма у психологически здоровых психологов (100 % от общей выборки), выражаемые в позитивном, доверительном отношении к миру. Оптимизм привносит в жизнь педагогов-психологов положительные эмоции и чувства, придает уверенности в себе и наполняет жизненной энергией, вдохновляет как самого человека, так и его окружение, освобождает от беспомощности и депрессии, позволяет посмотреть на жизнь как на пространство вариантов, возможностей и ресурсов, а не препятствий и проблем. Оптимизм выражается в склонности придерживаться позитивных ожиданий в большинстве жизненных ситуаций. Оптимисты готовы видеть достоинства, а не недостатки, удачи и успехи, а не ошибки и невезение, цели и задачи, а не проблемы.

Ресурсный подход в психологии здоровья связывает адаптационные возможности человека, его психологическую устойчивость к стрессу с наличием личностных ресурсов. На наш взгляд, оптимизм как система позитивных отношений, жизнерадостного мировосприятия и мировоззрения вкупе с активностью как преобразующим (преодолевающим, совладающим) поведением, способствующим социальной адаптации и удовлетворенности качеством жизни, представляет активную жизненную позицию личности, которая влияет на выбор адаптивных моделей поведения и служит важной составляющей ее психологического здоровья. Шкала оптимизма и активности позволяет выявить уровни активности и оптимизма, различные комбинации которых представлены пятью типами личности (таблица).

Таблица – Сравнительная характеристика показателей оптимизма и активности в зависимости от типа личности

Тип личности	Показатель оптимизма	Показатель активности	Стратегии совладающего поведения
Реалисты	Умеренный уровень	Умеренный уровень	Адекватная оценка проблемной ситуации с учетом возможностей и ограничений
Активные оптимисты («Энтузиаст»)	Высокий уровень	Высокий уровень	Стратегии, ориентированные на решение проблемной ситуации
Активные пессимисты («Негативист»)	Низкий уровень	Высокий уровень	Деструктивные агрессивные стратегии
Пассивные пессимисты («Жертва»)	Низкий уровень	Низкий уровень	Стратегии, ориентированные на уход от решения проблемной ситуации
Пассивные оптимисты («Лентяй»)	Высокий уровень	Низкий уровень	Пассивное ожидание и откладывание принятия решения

Результаты эмпирического исследования показали, что большинство психологически здоровых испытуемых демонстрирует условно адаптивный пассивный (23) и адаптивный активный (20) типы, меньше проявлен у исследуемой группы гармоничный (5) и неадаптивные (2) типы личности. Отмеченные результаты исследования отражены в форме гистограммы (рис. 5).

«Лентяи» (23 психолога) не проявляют должной активности и усилий в достижении намеченных целей, руководствуются внешним локусом контроля, надеясь на случай и удачу, умеют находить хорошее в проблемных ситуациях, в качестве стратегии совладания со стрессом используют пассивное ожидание и откладывание принятия

решения. «Энтузиасты» (20) уверены в достижении желаемых результатов и предпринимают для этого активные действия, опираясь на собственные силы, позитивно относятся к себе, другим и к жизни в целом, верят в светлое будущее, проявляют высокий уровень эмоциональной устойчивости в трудных жизненных ситуациях, используя проблемно-ориентированные стратегии совладания. «Реалисты» (5) адекватно оценивают текущую ситуацию, исходя из своих возможностей и ограничений, устойчивы к психологическому стрессу.

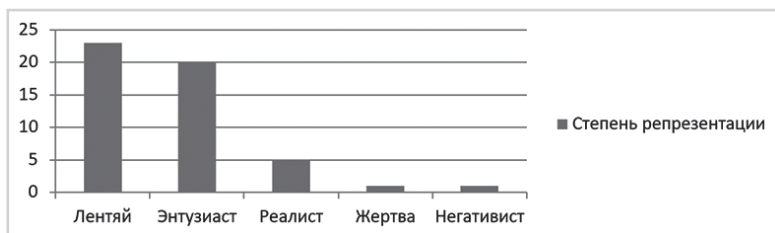


Рисунок 5 – Гистограмма выраженности типов личности у психологически здоровых психологов по количеству человек ($N = 50$)

У педагогов-психологов с низким уровнем психологического здоровья наблюдаются как условно адаптивные (8), так и дезадаптивные (7) поведенческие стратегии. Тип «Лентяй» отмечен у 8 испытуемых, «Негативист» – у 3, «Жертва» – у 4 (рис. 6).

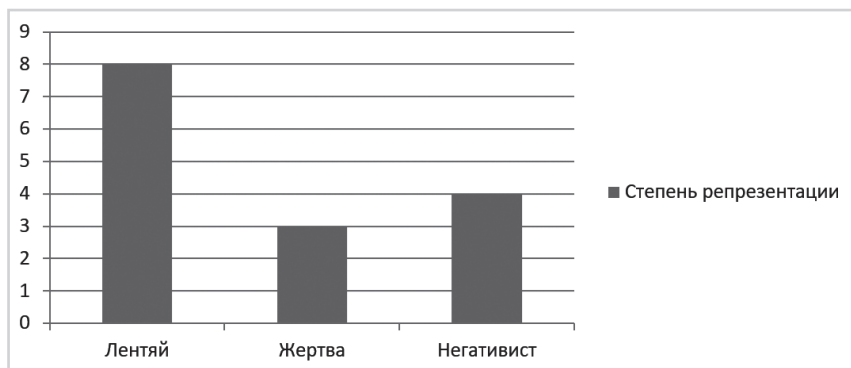


Рисунок 6 – Гистограмма выраженности типов личности у психологически нездоровых психологов по количеству человек ($N = 15$)

«Негативисты» (3 респондента) проявляют активность, однако она часто носит деструктивный разрушительный характер, в трудных жизненных ситуациях демонстрируют агрессивные стратегии преодолевающего поведения. «Жертвы» (4) не верят ни в собственные силы, ни в других людей, ни в удачу и везение, ничего не предпринимают для того, чтобы изменить свою жизнь в лучшую сторону, демонстрируют мрачное и подавленное настроение, в трудных ситуациях предпочитают стратегии ухода от решения проблем.

Анализ полученных результатов выявил следующую закономерность: условно адаптивные стратегии совладающего поведения и соответствующие типы личностей обеспечивают высокий и средний уровни психологического здоровья, дезадаптивные типы личности чаще встречаются у специалистов с низким уровнем психологического здоровья.

Разрабатывая психологические программы и рекомендации по сохранению психологического здоровья педагогов-психологов, необходимо выделить три существенных направления развития личности: стратегии, способствующие вдохновению и мотивации личности, стратегии повышения жизненной активности и энергетических возможностей организма, стратегии выработки и сохранения личностных ресурсов.

Оптимизм как личностный ресурс психологического здоровья приносит в жизнь психологов положительные эмоции и чувства, придает уверенности в себе и наполняет жизненной энергией, вдохновляет как самого человека, так и окружающих его людей, освобождает их от беспомощности и депрессии, способствует проявлению активности в большинстве сфер жизни и самостоятельности в принятии жизненно важных решений, позволяет посмотреть на жизнь как на пространство вариантов, возможностей и ресурсов, а не препятствий и проблем.

Позитивная система отношений является фундаментом сохранения и укрепления психологического здоровья, поэтому так важно при разработке программ, направленных на оказание психологической помощи и самопомощи, включать теоретические и практические аспекты развития позитивного отношения к самому себе,

другим и миру, а также техники и приемы повышения самооценки и уверенности в себе, эффективной коммуникации и разрешения конфликтных ситуаций, развития позитивного мышления и удовлетворенности жизнью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Kahneman, D. Choices, values and frames / D. Kahneman, A. Tversky. – New York : Russell sage Foundation ; Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2000. – 840 p.
3. Lyubomirsky, S. The how of happiness: A practical guide to getting what you want / S. Lyubomirsky. – London : Sphere, 2007. – 384 p.
4. Леонтьев, Д. А. Развитие личности в норме и затрудненных условиях / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97–106.
5. Carver, C. S. Optimism / C. S. Carver, M. Scheier // Positive psychological assessment: A handbook of models and measures / S. J. Lopez, C. R. Snyder (Eds.). – Washington, DC, US : American Psychological Association, 2003. – P. 75–89.
6. Solberg, N. L. Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review / N. L. Solberg, S. C. Segerstrom // Personality and Social Psychology Review. – 2006. – V. 10. – № 3. – P. 235–251.
7. Марищук, Л. В. Стандартизация методики диагностики качества жизни SF-36 / Л. В. Марищук, Е. В. Пыжьянова, Е. В. Свередюк // Психология социального развития: традиции и исследовательские перспективы : сб. науч. трудов кафедры психологии. – Минск : Амалфея, 2011. – С. 137–150.
8. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24–37.
9. Гордеева, Т. О. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 34–55.
10. Водопьянова, Н. Е. Шкала оптимизма и активности / Н. Е. Водопьянова, М. В. Штейн // Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер. – 2009. – С. 298–304.

11. Селигман, М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2022. – 544 с.

Материал поступил в редколлегию 15.10.2024.

E. V. SVEREDYUK,
Master of Psychological Sciences, Postgraduate student of the Department
of Psychology Content and Methods of Education
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

OPTIMISM AS A PERSONAL RESOURCE FOR PRESERVING
THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF EDUCATIONAL
PSYCHOLOGISTS

Summary

The resource approach to psychological health connects a person's resistance to stress with the effective use of personal resources, one of which is optimism. As a result of an empirical study, moderate positive correlations of dispositional optimism with indicators of psychological health and well-being of educational psychologists were revealed. The psychological regularity of the fact that conditionally adaptive coping strategies and their corresponding personality types provide high and medium levels of psychological health has been proved.

Keywords: dispositional optimism, self-acceptance, positive relationships, activity, psychological well-being, psychological health.

УДК 374

О. В. СЕМАШКО,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования

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

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются теоретические аспекты сетевого взаимодействия в дополнительном образовании педагогических работников, их связь с инструментами маркетинга. Автор предлагает использовать маркетинговый подход для решения задач совершенствования инфраструктуры сетевого взаимодействия в оптимизации совместных усилий по обеспечению эффективности и качества дополнительного образования педагогических работников.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; сетевая инфраструктура; маркетинговая модель; дополнительное образование педагогических работников; образовательные программы.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании [1] (далее – Кодекс) установлено, что образовательные программы могут реализовываться посредством сетевой формы взаимодействия (ч. 1 п. 12 ст. 15). Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 31.08.2022 № 572 «О вопросах реализации образовательных программ» утверждено Положение о сетевой форме взаимодействия при реализации образовательных программ (далее – Положение) [2]. Документ устанавливает порядок взаимодействия и правила оформления договорных отношений между заказчиками и исполнителями образовательных услуг в сетевой форме, а также определяет порядок финансирования расходов.

Вступление в силу Положения позволяет формировать инфраструктуру сетевого взаимодействия при оказании образовательных услуг. В качестве составляющих данного взаимодействия могут рассматриваться следующие элементы сетевой структуры: ведущее учреждение образования в качестве «ядра» сети, учреждения обра-

зования – ее филиалы. Организуется взаимодействие юридически самостоятельных организаций, объединенных в сеть и поддерживающих устойчивость друг друга в экономическом плане: ассоциации/союзы, франшизы, сетевые проекты, сетевые образовательные, а также экспериментальные, аналитические, мониторинговые, исследовательские программы.

Социальное взаимодействие не является феноменом. Его различные аспекты нашли отражение в научных работах по философии, социологии, психологии, экономике. Эти исследования имеют особое значение для понимания того, как создаются и развиваются социальные сети, которые могут оказывать влияние на личностно-профессиональное и карьерное развитие обучающихся.

Изыскания М. Вебера, Ю. Хабермаса, М. Кастельса, П. Штомпки, Ш. Теркеля, Ф. Котлера, М. Гранноветтера и других ученых могут внести ясность в понимание процессов социального взаимодействия и способствовать совершенствованию инфраструктуры сетевого взаимодействия в системе дополнительного образования педагогических работников (далее – ДОПР), создавая более интегрированные, адаптивные и эффективные образовательные сети в условиях цифровизации. Неслучайно теория социальных сетей приобретает особое значение для понимания того, как информация, ресурсы и взаимосвязи между участниками распространяются в виртуальном пространстве, влияют на поведение и результаты.

Маркетинговый подход может рассматриваться как условие развития инфраструктуры сетевого взаимодействия по улучшению качества и процессов реализации образовательных программ дополнительного образования педагогических работников в современных условиях.

Понимание различий между функциональными задачами маркетинга в производственном и непроизводственном секторе привело к появлению ранних концептуальных моделей маркетинга услуг. Одну из них в 1974 г. разработал Дж. Ратмел [3, с. 59]. В предложенной им модели всего лишь обозначена необходимость внимания к процессу взаимодействия продавца и покупателя как новая функциональная задача маркетинга.

В 1976 г. П. Эйглие и Е. Леанггард предложили еще один подход к концептуализации маркетинга услуг. Разработанная ими модель получила название *servuction model* или «обслуживание в действии».

В отличие от модели Дж. Ратмела, делающей акцент на одновременности производства и потребления услуги, модель П. Эйглие и Е. Леанггарда подчеркивает ее неосвязаемость. Если модель Ратмела лишь обозначила необходимость внимания к процессу взаимодействия продавца (производителя) и покупателя (потребителя) как новую функциональную задачу маркетинга, то модель «обслуживания в действии» как бы микроскопически показывает то, что, собственно, происходит в этом процессе или саму динамику процесса обслуживания [4, с. 42].

П. Эйглие и Е. Леанггард разделяют организацию, производящую услугу, на две части: видимую и невидимую потребителю. Согласно такой логике, для успешного маркетинга наиболее важна видимая часть организации. Она в свою очередь делится на контактный персонал, оказывающий услуги, и материальную среду или атмосферу, в которой происходит сам процесс обслуживания. Согласно модели, оба эти фактора влияют на удовлетворенность процессом потребления услуги [4, с. 42].

Одновременно с процессом выделения маркетинга услуг в отдельное направление начал развиваться сетевой подход в маркетинге (конец 70-х – начало 80-х гг. XX века).

Впервые термин *relationship marketing* – «маркетинг отношений» – был предложен Л. Берри в одноименной работе (Berry, 1983) [5]. Автор уделяет внимание не только изучению межличностных отношений между организациями и внутри них, но и анализу неформальных связей, принимая за основу эмпирические наблюдения за деятельностью целого ряда крупных международных компаний, опирающихся на двусторонние взаимоотношения и функционирующих в тени формальных организаций. Это позволяет рассматривать сетевые взаимодействия как управляемые структуры, представляющие естественную альтернативу как рыночной, так и формальной иерархической координации.

В качестве основных категорий нового подхода в маркетинге Л. Берри предлагает взаимодействие и отношения. Он также принял попытку определить законы, по которым взаимодействуют рыночные субъекты. Это обусловило связь подхода с более фундаментальными дисциплинами – экономикой, социологией, стратегическим управлением и др.

При этом в качестве задачи маркетинга Л. Берри определяет укрепление отношений и превращение равнодушных клиентов в лояльных. Элементы маркетинговой стратегии, которые он выделяет, знакомы и понятны с точки зрения управления деятельностью учреждения ДОПР – это разработка базовой услуги, вокруг которой строятся отношения с целевыми категориями; настройка отношений с отдельными обучающимися; расширение базовой услуги дополнительными преимуществами; ценообразование услуг для поощрения лояльности клиентов; внутренний маркетинг для сотрудников.

Маркетинг отношений развивается там, где стали реальностью услуги, оказываемые на постоянной или регулярной основе, а клиенты уделяют особое внимание формированию отношений с людьми, так как это столь же важно, как и отношения с товарами (услугами) и брендами [6, с. 241].

Несмотря на то что необходимость внимательного отношения к потребителям возникла значительно раньше, эти идеи позволили определить преимущества сетевых структур взаимодействия по сравнению с рыночными и формальными в плане их информационной открытости и адаптивности к стремительно меняющимся условиям рынка, возможности органичного включения инновационной компоненты в сеть взаимодействующих субъектов.

В 1994 г. Р. Морган и С. Хант предложили классическую модель анализа качества взаимоотношений, основанную на анализе двух ключевых переменных: доверии и приверженности взаимоотношениям. Авторы утверждают, что доверие является предпосылкой для формирования долгосрочных взаимоотношений с потребителями и партнерами, оно побуждает организацию поддерживать существующие взаимоотношения, отказываться от заманчивых, но краткосрочных выгод [7, с. 23].

Важный вклад в развитие модели маркетинга услуг Ратмела – Эйглие – Леангеарда [4, с. 42] внесли представители Скандинавской школы экономики (Северной), которые ввели в научный оборот такие концепции, как «внутренний маркетинг», «качество услуги» и «интерактивный маркетинг» [8, с. 125–126].

Одним из представителей этой школы является К. Гренросс, который в 1994 г. предположил, что в соответствии с моделью маркетинга взаимоотношений производитель и потребитель услуг не только ориентированы на долгосрочное сотрудничество, но и являются равноправными участниками рынка. При этом потребители услуг рассматриваются как часть организации, партнеры по их производству. Задачи маркетинга взаимоотношений – выявлять и устанавливать, поддерживать и укреплять, а при необходимости и прекращать, взаимоотношения с клиентами и другими участниками так, чтобы достигались цели всех вовлеченных в них сторон, осуществлять это посредством взаимного обмена обещаниями и их выполнения [9, с. 112].

Учитывая, что, по мнению Д. Ратмела, задачи маркетинга услуг – изучать, создавать, оценивать, продвигать на рынок и продавать процесс взаимодействия между теми, кто производит услугу, и теми, кто ее потребляет [4, с. 42–43], маркетинг-менеджмент сетевого взаимодействия в сфере образования может быть представлен четырьмя блоками согласованных задач.

Первый блок – установление взаимодействия исполнителя с заказчиками для определения и уточнения образовательных потребностей обучающихся и создания цепочки ценностей.

Второй блок обеспечивает доступность образовательных программ для целевых групп.

Третий блок предусматривает решение задач, связанных с удовлетворением образовательных запросов исполнителями (подразделения учреждений образования), разработку согласованной программы и проектирование процесса ее реализации.

Четвертый блок задач связан с формированием стратегий управления исполнителями, основанных на запросах, поступающих от заказчика на основе выявления образовательных потребностей обучающихся.

В моделях развития сетевой инфраструктуры ДОПР предполагается уточнение тематических направлений, результатов сетевой образовательной деятельности («образ»), форм организации образовательной деятельности, практики («как») и содержания образования, контента («что»); масштаба и распределения использования инфраструктуры сетей; рекомендуемых требований (к содержанию, кадрам, инфраструктуре) и учебно-методическому обеспечению (программы, учебно-методические комплексы и др.). Главное требование – сеть не является самоцелью, она – инструмент, обеспечивающий связи – отношения между субъектами, направленный на достижение взаимовыгодного результата.

При этом основными элементами сети выступают общая, взаимовыгодная цель, объединяющая всех участников; «узлы сети», задающие вектор ее разветвления и формирования отношений (ими могут быть как индивидуальные субъекты (лидеры мнения, активностей и пр.), так и групповые и социетальные (структуры, группы, сообщества, организации); собственно отношения, становящиеся источником формирования управленческих, распределительных, регламентирующих, экономических связей, обменных процессов; неиерархическое (горизонтальное) подчинение.

Предложение образовательных услуг ДОПР обеспечивается системой учреждений, организаций и индивидов, которая имеет необходимую инфраструктуру и методическое обеспечение для удовлетворения специфической потребности личностно-профессионального развития взрослого человека, реализующего профессиональную деятельность в системе образования в качестве руководителя или специалиста, подчиненная законам спроса, предложения и стоимости.

В настоящее время учреждениями ДОПР в основном реализуются три рыночные стратегии:

- *стратегия воспроизводства* – организация повышения квалификации в рамках сложившихся лучших норм и образцов профессиональной деятельности;
- *стратегия сопровождения* – работа в режиме оперативного реагирования на изменения в системе образования по заказу Министерства образования Республики Беларусь;

• *стратегия развития* – деятельность учреждений образования по проектированию будущего развития системы дополнительного педагогического образования с учетом современных тенденций его развития.

Взаимосвязи уровней взаимодействия при реализации образовательных услуг можно представить в виде маркетинговой модели (рисунок 1).



Рисунок 1 – Маркетинговая модель взаимодействия при реализации образовательных услуг

В концепции маркетинга взаимодействия особенно важны взаимосвязи: *люди* – все те, кто прямо или косвенно вовлечен в процесс оказания услуги; *процессы* – процедуры, механизмы и последовательности действий, которые обеспечивают оказание услуги; *физическое окружение* – среда или обстановка, в которой происходит предоставление услуги, а также любые осязаемые объекты, используемые в процессе взаимодействия между участниками или передающие потребителю определенную информацию.

Попробуем разработать содержание этой маркетинговой модели для проектирования и реализации образовательных программ дополнительного образования педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия.

Верхний уровень содержит действия потребителя образовательных услуг (выбор учреждения образования, образовательной программы, формы, времени и продолжительности обучения).

Возросшие объемы доступной информации, новые средства коммуникаций и мобильность помогают потребителям сделать свой лучший выбор, обмениваться предпочтениями и мнениями с другими людьми. Актуальными тенденциями сегодня, по мнению авторов знаменитого труда «Маркетинг менеджмента» [10, с. 37], являются повышение участия потребителя и ориентация маркетинга на сотрудничество. На современном этапе развития образования, особенно в системе ДОПР, обучающиеся – это не просто «получатели» образовательного продукта, а его непосредственные «производители», ведь от их усилий зависит результат обучения.

Маркетинг образовательных услуг связан не только с поведением организации во внешней среде. Он направлен также на построение контакта с потребителем услуг внутри учреждения образования. В этих условиях образовательная услуга может рассматриваться как согласованный процесс взаимодействия, поскольку является не только совокупностью действий (воздействий), направленных ее провайдером на потребителя, но и совокупностью ответных реакций потребителя на эти действия. В условиях личностно ориентированного подхода отношения между «производителем услуг» и их потребителем имеют особое значение, важное место в этом процессе занимает эмоциональная составляющая.

Выбор потребителем учреждения образования во многом также определяется субъективными (репутация и престиж учреждения образования, отзывы и рекомендации, персональные предпочтения и интересы, личные впечатления от предыдущего взаимодействия, транспортная доступность, состав и квалификация профессорско-преподавательского состава, личные убеждения и ценности и др.) и эмоциональными (верность традициям, привязанность к бренду учреждения образования, личные встречи с преподавателями и обучающимися, престижность учреждения образования и др.) и объективными факторами – производственной необходимостью (необходимость соответствовать профессиональным требованиям,

внедрение новых технологий и методик в образовательный процесс и др.), карьерным ростом (необходимость получения новых знаний и навыков для выполнения новых должностных обязанностей), интенсивностью нагрузки педагогических работников (подготовка к выпускным экзаменам, начало учебного года и т. п.), взаимозаменяемостью, экономической целесообразностью (например, заочная или дистанционная форма).

На современном этапе в системе ДОПР важным маркетинговым инструментом продвижения бренда выступают сайт учреждения, где размещена информация об образовательных программах и мероприятиях, их условия, процедуры приема и контактные данные, а также присутствие и активность в социальных сетях для взаимодействия с потребителями, публикации новостей и обновлений. Важно обеспечить работу информационных систем, которые помогают целевым группам находить и выбирать программы повышения квалификации, другие образовательные мероприятия, своевременно размещать информацию на сайте, на страницах и в группах социальных сетей.

Понимание модели «маркетинговой воронки», которая описывает весь путь потенциального слушателя от первого знакомства с брендом учреждением ДОПР до конверсии (отнесение пользователей, которые совершили нужное целевое действие, к общему числу пользователей (например, тем, кто прошел обучение в данном УО, подписался на его канал в Telegram, чтобы вовремя получать актуальную информацию об образовательных программах и планируемых мероприятиях и т. п.)) помогает не только привлекать новых слушателей, но и удерживать существующих, создавая лояльную и заинтересованную аудиторию. На этом уровне формируются ожидания обучающихся от качества процессов и результатов дополнительного образования.

Уровень непосредственного (видимого) взаимодействия связан с контактами обучающихся и коллектива учреждения ДОПР. Эти контакты, которые маркетологи часто называют «критическими», играют ключевую роль в удовлетворении образовательных запросов слушателей, достижении качества образовательного процесса. Эти

контакты можно условно разделить на два подуровня (штрихпунктирная линия, так как пересечение линии видимости означает уход или появление персонала «из-за кулис»).

Действия «*контактного персонала на сцене*», то есть не всего штата работников учреждения образования, а лишь тех, кто непосредственно общается с обучающимися в процессе реализации конкретной программы обучения: профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) кафедр, работников деканатов, методических подразделений и др. В этом случае имеет смысл различать действия, которые персонал производит непосредственно во взаимодействии с обучающимися, т. е. на виду («на сцене») и те, которые выполняются вне видимости потребителя («за сценой» или «за кулисами»).

Профессорско-преподавательский состав проводит лекции, семинары и практические занятия, предоставляя студентам актуальные знания и навыки, индивидуальные и групповые консультации, обеспечивая поддержку и помощь в решении учебных вопросов. Работники деканатов координируют учебный процесс, управляют расписанием занятий и оказывают информационную поддержку слушателям. Методические подразделения разрабатывают учебные материалы, организуют мероприятия и обеспечивают методическую поддержку. Все эти действия видны обучающимся и направлены на создание качественного образовательного опыта.

На этом уровне необходимо сделать четкий акцент на балансе между маркетинговыми и гуманистическими ценностями: в погоне за прибылью учреждения образования могут ставить финансовые цели выше качества образования. Следует понимать, что в системе ДОПР так же, как и на других уровнях образования, важна не только передача знаний, но и воспитание личности, развитие моральных и этических качеств специалистов сферы образования.

Действия «*контактного персонала за кулисами*» включают подготовительную и административную работу, которая не видна обучающимся, но необходима для обеспечения качественного учебного процесса. ППС разрабатывает учебные программы, учебные планы, содержание лекций и задания для практических занятий,

учебных деловых игр, тренингов, вопросы для обсуждения на круглых столах и конференциях по презентации педагогического опыта и т. п. Работники деканатов оформляют документы, планируют и координируют работу факультета, а также анализируют данные о выполнении плановых показателей повышения квалификации, посещаемости занятий, уровне удовлетворенности слушателей организацией и содержанием образовательного процесса. Методические подразделения создают новые образовательные методики, консультируют слушателей, помогают в подготовке методических материалов.

Линия внутренних взаимодействий. Непосредственно на этом уровне пролегает граница между сферами ответственности производства образовательных услуг и маркетинга. Часто из-за различного рода несовпадений – несоответствия ожиданий и реальности, недостатка информации и коммуникационных сбоев, качества образовательного процесса и др. – здесь происходят сбои.

Особое значение имеет так называемая «деловая микросреда», которую Е. А. Щетинина определяет как «совокупность агентов, выполняющих по отношению к ней различные функции и объединенных формальными и неформальными отношениями» [11, с. 641]. Деловая микросреда учреждения ДОПР, особенно корпоративного типа, является во многом результатом корпоративного менеджмента и маркетинга. Корпоративный менеджмент обеспечивает структурированное и целенаправленное управление ресурсами, персоналом и внутренними процессами, что способствует устойчивому достижению целей учреждения и удовлетворению потребностей обучающихся. Инструменты внутреннего маркетинга играют ключевую роль в повышении удовлетворенности сотрудников, улучшении их вовлеченности и мотивации: внутренние коммуникации, позволяющие поддерживать осведомленность сотрудников о корпоративных ценностях, новостях, изменениях и достижениях учреждения ДОПР; корпоративные мероприятия; мотивационные программы и обратная связь для изучения мнений и предложений по улучшению работы, для развития культуры открытого диалога.

Данный уровень содержит элементы внутренних процессов учреждения образования, обеспечивающих процесс реализации образовательных программ. Это, безусловно, важная составляющая на стыке принятия управленческих решений о привлечении недостающих ресурсов и налаживании партнерских связей с внешней средой.

Линия внешних взаимодействий не менее важна, но обозначена штрихпунктиром: пересечение линии видимости означает открытость учреждения образования к сетевому взаимодействию, уход или появление новых участников, отличающихся друг от друга и поэтому взаимно полезных, обладающих определенными ограниченными ресурсами. Управление отношениями позволяет достичь синергетического эффекта за счет специфического вклада каждой организации в достижение результатов, отвечающих интересам всех партнеров, которые при этом проявляют и сохраняют свои различия. Многие исследователи маркетинга взаимоотношений утверждают, что стоимость и коллективное конкурентное преимущество создаются в процессе кооперации. Конечным результатом маркетинга взаимоотношений является построение уникальных нематериальных активов системы ДОПР – корпоративной деловой сети, обеспечивающей конкурентоспособность и устойчивое развитие экосистемы дополнительного образования педагогических работников.

Сетевое взаимодействие выступает одной из продуктивных форм интеграции внутренних и внешних ресурсов (образовательных, организационных, материально-технических, кадровых и др.), развития сетевых взаимоотношений в образовательной экосистеме дополнительного образования педагогических работников.

Маркетинговый подход включает в себя исследования нужд целевой аудитории, разработку стратегий продвижения образовательных программ для удовлетворения образовательных потребностей педагогов посредством использования традиционных и цифровых каналов коммуникации, создание положительного имиджа и устойчивого развития системы дополнительного образования педагогических работников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : с изм. и доп. принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2021 г. : в ред. Кодекса Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2024. – 308 с.
2. О вопросах реализации образовательных программ: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 31 авг. 2022 г. № 572 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22200572&p1=1> (дата обращения: 04.05.2024).
3. Жильцов, Е. Н. Экономика общественного сектора и некоммерческих организаций : учеб. пособие / Е. Н. Жильцов. – М. : МГУ, 2009. – 185 с.
4. Новаторов, Э. В. Сравнительный анализ теорий маркетинга услуг / Э. В. Новаторов // Вестник СПбГУ. – 2008. – Сер. 8. – Вып. 2. – С. 40–55.
5. Berry, L. Relationship marketing. In Emerging Perspectives of Service Marketing / L. Berry, G. Shostack, G. Upah [et al.] // American Marketing Association. – Chicago. – 1983. – IL. – P. 25–38.
6. Berry, L. Relationship Marketing of Services. Growing Interest, Emerging Perspectives / L. Berry // Journal of the Academy of Marketing Science. – 1995. – Vol. 23, № 4. – P. 236–245.
7. Morgan, Robert M. The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing / Robert M. Morgan, Shelby D. Hunt // Journal of Marketing. – 1994. – Vol. 58 (July). – P. 20–38.
8. Стаханов, Д. В. К вопросу об общей модели процесса маркетинга услуг / Д. В. Стаханов // Национальная ассоциация ученых (НАУ). – 2015. – Вып. 7 (12). – С. 124–127.
9. Неганова, В. П. О сущности маркетинга взаимоотношений / В. П. Неганова // Известия УрГЭУ. – 2012. – Вып. 2 (40). – С. 110–117.
10. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент. 15-е изд. / Ф. Котлер, К. Л. Келлер. – СПб : Питер, 2018. – 848 с.
11. Щетинина, Е. А. Корпоративная деловая среда и маркетингово-экосистемный подход / Е. А. Щетинина, Е. С. Красноперова // Ресурсосбережение. Эффективность. Развитие : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Донецк, 29 окт. 2021 г. / Донецкий нац. технич. ун-т, 2021. – С. 640–645.

12. Исследование профессиональных компетенций и образовательных запросов педагогических работников : монография / И. А. Дзюба, В. Г. Реут, А. Д. Сойко ; под общ. ред. канд. социол. наук, доц. В. Г. Реут ; Акад. последиплом. образования. – Минск : АПО, 2024. – 137 с.

Материал поступил в редколлегию 07.10.2024.

O. V. SEMASHKO,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy
and Management of Education
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

A MARKETING APPROACH IN ADDITIONAL EDUCATION OF
TEACHING STAFF AS A CONDITION FOR IMPROVING THE
INFRASTRUCTURE OF NETWORK INTERACTION

Summary

The article discusses the theoretical aspects of networking in the additional education of teachers, their relationship with marketing tools. The author suggests using a marketing approach to solve the problems of improving the infrastructure of network interaction in optimizing joint efforts to ensure the effectiveness and quality of additional education for teaching staff.

Keywords: network interaction, network infrastructure, marketing model, additional education of teaching staff, educational service, educational programs.

УДК 378.046.4.

І. М. СЛЕСАРАВА,

**дацэнт кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі,
кандыдат педагогічных навук, дацэнт**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія адукацыі»,
г. Мінск, Беларусь

ПРАЦЭС ДЫВЕРСІФІКАЦЫІ І КУЛЬТУРА ЗНОСІН У ПРАСТОРЫ ІНТЭРНЭТ ВА ЁМОВАХ ПАВЫШЭННЯ КВАЛІФІКАЦЫІ ПЕДАГОГАЎ

У артыкуле разглядаюцца асноўныя сэнсавыя значэнні паняцця «дыверсіфікацыя»; раскрываюцца магчымасці працэсу дыверсіфікацыі ў культуры зносін увогуле і ў прасторы інтэрнэту ва ўмовах павышэння кваліфікацыі педагогаў як спосабу ўдасканалення этычнай і моўнай культуры слухачоў і іх вучняў, спосабу выбару формы моўных зносін.

Ключавыя словы: дыверсіфікацыя; культура зносін; культура зносін у прасторы інтэрнэту; моўны этыкет; павышэнне кваліфікацыі; прафесійнае развіццё.

У галіне адукацыі тэрмін «дыверсіфікацыя» стаў ужывацца адносна нядаўна: у канцы 60-х – пачатку 70-х гадоў XX стагоддзя яго пачалі выкарыстоўваць спачатку ў Заходняй Еўропе, а потым і ў нас. Першапачаткова гэты тэрмін сэнсавы звязваўся пераважна з эканомікай, фінансамі, бізнесам, таму зместавыя тлумачэнні паняцця і суадносіліся пераважна з названымі кірункамі эканамічнай і фінансавай дзейнасці: «Дыверсіфікацыя – гэта ўкладанне сродкаў у розныя праекты з мэтай мінімізацыі рызыкі страт» або ўвогуле «спосаб мінімізацыі рызыкі». Аднак хутка паняцце набыло больш шырокае значэнне і пачало распаўсюджвацца ў іншых сферах чалавечай і грамадскай дзейнасці. Так, дыверсіфікацыя прыйшла ў адукацыю, дзе набыла свае адметныя рысы. Яна стала своеасаблівым прынцыпам структуравання адукацыйнай сістэмы, які забяспечвае магчымасць варыятыўнасці адукацыйных паслуг і праграм, спрыяе ўвядзенню новых напрамкаў навучання, прадметаў, курсаў, стварэнню міждысцыплінарных праграм і тэм. Дыверсіфікацыя ў адукацыі адразу была скіравана на стварэнне аптымальных умоў для задавальнення разнастайных адукацыйных патрэб, інтарэсаў з мінімальнымі часавымі затратамі.

Дыверсіфікацыя (ад *лац.* *diversus* – розны, варыяцыйны) дапускае разнастайнасць, рознабаковасць адукацыйнага працэсу ва ўстанове адукацыі і арыентуе на яе, раскрывае шматлікія ўзроўні і формы інтэграцыі і атрымання ведаў, заклікае пашыраць магчымасці культурнага і прафесійнага самаўдасканалення, самарэалізацыі асобы.

Такім чынам, дыверсіфікацыя ў адукацыі – гэта спосаб рознабаковага развіцця чалавека, працэс пранікнення ў новыя, раней невядомыя або малавядомыя сферы педагогічнай дзейнасці [7]. Педагогічны слоўнік (2008) дае кароткае, але вельмі ёмістае азначэнне гэтаму тэрміну: «Дыверсіфікацыя – гэта адыход ад аднастайнасці».

Дыверсіфікацыя забяспечвае гнуткасць адукацыйнай сістэмы, яе мабільнасць з улікам узростаючых патрабаванняў грамадства. Таму натуральна, што адным з кірункаў развіцця дыверсіфікацыйных працэсаў у адукацыі з’яўляецца мадэрнізацыя зместу, тэхналогій навучання, удасканаленне практычнай падрыхтоўкі спецыялістаў у адпаведнасці з павевамі часу.

З працэсам дыверсіфікацыі ў адукацыі дарослых мы сутыкаемся і ў Акадэміі адукацыі, дзе павышаюць сваю кваліфікацыю (або праходзяць перападрыхтоўку) педагогічныя работнікі [1, с. 217]. Вектар гэтага працэсу ў нашай установе скіраваны ў бок гуманізацыі і дэмакратызацыі адукацыйных сістэм, на развіццё ў педагога такіх якасцей, як творчая актыўнасць, праблемнае мысленне, культура зносінаў. На павышэнне кваліфікацыі адводзіцца даволі кароткі час, што прымушае памяншаць аб’ём матэрыялу для вывучэння. Але пры гэтым варта сачыць, каб з-за ціска праграмы не былі страчаны пэўныя веды.

У якасці прыкладу прапануем разгледзець вельмі актуальнае і часам балючае пытанне культуры зносінаў, і асабліва культуры зносінаў у прасторы інтэрнэту [2; 3; 5]. Шчыльны расклад курсаў не дае магчымасці адвесці на разгляд гэтай праблемы шмат часу. Безумоўна, мы не хочам і не маем права папракаць курсантаў у адсутнасці такой кампетэнцыі. Аднак слухачы самі засяроджваюць увагу на адной з праблем сучаснай навучальнай установы – праблеме культуры маўлення, культуры зносінаў у асяроддзі іх навучэнцаў.

Таму лічым мэтазгодным на занятках па тэме «Культура зносін ў прасторы інтэрнэту» разам са слухачамі і абапіраючыся на іх вопыт (бо гэта таксама механізм дыверсіфікацыі зместу навучання) паразважаць аб магчымасцях працэсу дыверсіфікацыі ў культуры зносін увогуле і ў прасторы інтэрнэту ў прыватнасці.

Сёння назіраецца ўздым моўнай камунікатыўнай актыўнасці. Звязана гэта з шырокім распаўсюджваннем у жыцці сучаснага чалавека новых тэхнічных сродкаў і магчымасцей. Камп'ютарная прастора становіцца ўсё больш актыўным сродкам сацыялізацыі і самарэалізацыі асобы. З'явіліся новыя віды дзелавога супрацоўніцтва: непасрэднае і апасродкаванае, прамое і ўскоснае, кантактнае і дыстанцыйнае. Асабліва ўплывовым гэта супрацоўніцтва стала ў сферах так званай павышанай моўнай актыўнасці – педагогіцы, навучы, журналістыцы. Таму натуральна узрастаюць патрабаванні да культуры маўлення ў гэтых сферах, захавання лексічных і граматычных норм, моўнага этыкету [4; 5]. У той жа час узнікае праблема: як гаварыць правільна, калі сёння з'явілася шмат моўнага негатыву, сімвалаў замест слоў? Што дапаможа ўстанавіць віртуальны, але паважлівы кантакт з суб'едамі, аўдыторыяй, як утрымаць увагу, як пачаць або завяршыць размову – пытанні, якія паўстаюць перад кожным культурным, выхаваным чалавекам. Але каб грунтоўна разабрацца ў іх, катка спынімся на гісторыі культуры маўлення.

Звяртаем увагу, што ва ўсе часы, пачынаючы ад культуры Старажытнай Грэцыі і Старажытнага Рыма, паўставала праблема культуры мовы як асновы развіцця чалавецтва. У Старажытнай Грэцыі, калысцы еўрапейскай цывілізацыі, пачынаюць ужывацца хітрасплеценыя тактыкі пераканання, прыцягальныя для слухачоў прамоўніцкія манеры, традыцыі. Як сведчаць культурныя помнікі, рытарычная культура развівалася і ў краінах Старажытнага Усходу: Егіпце, Вавілоне, Індыі, Кітаі.

Вытокі старажытнагрэчаскага красамоўства знаходзім у паэмах Гамера: найлепш гэта відаць у «Адысеі». Ужо тут аўтар звяртае ўвагу на неабходнасць пачынаць зварот да аўдыторыі з паўзы – вы-

домага прыёма ў культуры зносін і сёння. Менавіта ў Старажытнай Грэцыі з'яўляюцца лагаграфы – людзі, што складалі прамовы на заказ, сафісты – прафесійныя платныя настаўнікі красамоўства, якія займаліся рытарычнай гімнастыкай: даказвалі або абвяргалі адно і тое ж. Апазіцыяй сафістам сталі Сакрат і Платон. Так, Сакрат умела ставіў навадныя пытанні, чалавек расслабляўся, становіўся больш адкрытым, страчваў пільнасць, увагу, і яго было лёгка пераканаць (Д. Карнэгі назваў гэты прыём «Сакрэт Сакрата»). Асаблівай увагі заслугоўвае аратарская дзейнасць Дэмасфена, які рэкамендаваў выступоўцу ніколі не спадзявацца на імправізацыю, а глыбока і сур'ёзна рыхтавацца да прамовы; стараўся не ўжываць ніводнага лішняга слова. Пра гэтага дзеяча гаварылі: калі да Цыцэрона нічога нельга дадаць, то ў Дэмасфена нічога нельга выкінуць, закрэсліць. Ён увёў у практыку так званыя сінанімічныя падваенні, якія ўпрыгожвалі, ажыўлялі мову і якімі шырока карыстаюцца прамоўцы і сёння. «Бог красамоўства» Цыцэрон напісаў некалькі трактатаў пра аратараў і для аратараў.

Відавочна, што нават такі невялікі гістарычны экскурс у культуру маўлення сведчыць пра незвычайную актуальнасць праблемы, корань якой шукалі яшчэ ў старажытныя часы. Стан сучаснай культуры маўлення хвалюе пісьменнікаў, навукоўцаў, журналістаў, а асабліва – педагогаў. Чаму так важна сёння валодаць культурай мовы, перадаць гэтыя веды і ўменні сваім вучням? Напэўна, перш за ўсё таму, што мова – гэта гістарычная памяць народа, уласобная ў слове, паказчык адукаванасці, агульнай культуры чалавека, яго інтэлігентнасці. Мова фарміруе асобу, падтрымлівае стабільнасць ведаў, перадае ад пакалення да пакалення этнасацыякультурныя нормы (пераемнасць пакаленняў), з'яўляецца сродкам рэгулявання дзейнасці і паводзін людзей. Менавіта таму кожны чалавек, які лічыць сябе культурным, адукаваным, павінен гаварыць правільна, суадносіць кожнае слова з канкрэтнай сітуацыяй, карыстацца ім далікатна і прадумана. Пра гэта неабходна памятаць у штодзённай жыццёвай практыцы. Натуральна, базавыя прынцыпы камунікацыі ў сеткавай прасторы тыя ж самыя, як і пры традыцыйным спосабе.

Таму і правілы паводзін тут аналагічныя паводзінам у рэальным жыцці: без абраз, граматы і выключна па справе, захоўваючы субардынацыю і прытрымліваючыся этычных норм. Аднак камунікацыя ў інтэрнэце мае сваю спецыфіку і адметныя атрыбуты, асобнае месца сярод якіх займае непасрэдна этыкет.

У камунікацыйным асяроддзі сусветнай павуціны дзейнічаюць асобыя правілы, мадэлі паводзін, формы зносін, адменныя ад тых, што існуюць у рэальным жыцці. Таму ў сярэдзіне 80-х гадоў узнікла паняцце «сеткавы этыкет», або «сетыкет», або «нетыкет» (ад *англ. net і фр. etiquette*). У 1994 годзе Вірджынія Шы выдала кнігу «Etiquette», дзе прывяла 10 правіл паводзін у сеціве. З іх вынікае, што этыкет класічны і нетыкет (сетыкет) маюць сэнсавую агульнасць, але адрозніваюцца ў тэрміналогіі і змесце правіл паводзін [4; 6]. Узнікае паняцце сеткавага этыкету як «нарматыўна-этычнага рэгулятара камунікацыйнага ўзаемадзеяння, якое развіваецца ў новай інфармацыйнай рэальнасці» [5, с. 208]. Гэтыя правілы фармулююцца прыкладна так:

1. Будзьце ветлівымі, уважлівымі, вы кантактуеце з людзьмі.
2. Ужывайце словы прывітання, выказвайце падзяку ўдзельнікам перапіскі.
3. Пазбягайце непатрэбных фраз або слоў.
4. Удзельнікі тэматычнага мерапрыемства павінны быць вытрыманымі, уважлівымі.
5. Не адпраўляйце бязграматычныя электронныя пісьмы.
6. Не «вучыце» субяседніка.
7. Не ігнаруйце паведамленні знаёмых і незнаёмых людзей: максімум на наступны дзень трэба даць адказ або папярэдзіць пра неабходнасць перанесці размову на іншы час.
8. Адстойвайце ўласныя думкі, але не дапускайце ў сваёй аргументацыі знявагі, абразы, здзеклівага стаўлення да меркавання іншых людзей.
9. Дапамагайце іншым удзельнікам камунікацыі: вы калісьці таксама гэтаму вучыліся.

10. Прытрымлівайцеся стандартаў рэальнага жыцця, помніце пра чалавека, з якім вы камунікуеце: стаўцеся да яго так, як бы вам хацелася, каб ставіліся да вас. Дзяліцеся ведамі, не губляйце кантроль над тым, пра што гаворыце.

Абмеркаванне гэтых правіл са слухачамі курсаў павышэння кваліфікацыі прывяло да шырокіх высноў: этыкет камунікацыі ў сённяшнім патрабуе пунктуальнасці: нельга прымушаць удзельнікаў інтэрнэт-зносін чакаць вас. Не варта гаварыць лішняга, пераказваць штосьці пачутае, але недакладнае, нявыверанае. Заўсёды неабходна захоўваць ветлівасць і добразычлівасць, паважаць меркаванні тых, з кім даводзіцца кантактаваць. Важна зразумець, чаму яны, магчыма, думаюць па-іншаму. Калі нехта ставіць пад сумненне вашы меркаванні, якаясь праца, стрымана, але настойліва пакажыце, што вы цэніце думкі і вопыт іншых, але маеце свой погляд на праблему. Правільнасць сваёй пазіцыі і сваіх ведаў можна даказваць з дапамогай далікатнага ўнушэння, прыкладаў даверу да вас або да аўтарытэту, інтэлектуальнай перавагі іншага чалавека. Як правіла, такія падыходы этычна апраўданы, ён паніжае градус напружанасці ў працэсе камунікацыі.

Па сутнасці, усе педагогі прыйшлі да высновы, што пералічаныя вышэй праблемы неабходна абмяркоўваць з вучнямі. Гэтага вымагае моўная культура, а асабліва культура зносін у прасторы інтэрнэту.

Часцей за ўсё інтэрнэт-камунікацыя – гэта дыялагічная форма зносін, гутарка, і тут таксама варта ўлічваць спецыфічныя камунікацыйныя формы ўзаемадзеяння. Так, вельмі важна ўмець слухаць субяседніка, а не толькі даносіць сваё меркаванне. Гаварыць трэба так, каб кожны ўдзельнік размовы мог лёгка ўключыцца ў яе і выказаць сваю думку. Недапушчальна агрэсіўна рэагаваць на чужы пункт гледжання, гарачыцца, павышаць голас – спакой пераконвае лепш. Нельга забываць, што за нядобразычлівай спрэчкай ідзе абраза, варожасць, а за варожасцю – проигрыш абодвух бакоў, абодвух удзельнікаў камунікацыі. Нядобра перабіваць таго, хто гаворыць, хаця далікатна зрабіць заўвагу (напрыклад, калі нехта забірае на сваё паведамленне зашмат часу) можна. Нельга дазваляць сабе і

іншым крытыку ў адрас адсутных, называць людзей толькі па прозвішчы, дапускаць выказванні ў бок нацыянальных або рэлігійных асаблівасцей або поглядаў.

Сёння правілы сеткавага этыкету (сетыкету, нетыкету) не з'яўляюцца ўсеагульнымі і жорстка рэгламентаванымі. Звычайна яны зыходзяць з мэт, якія стаяць перад удзельнікамі камунікацыі, прынятага стылю зносін, тэхнічных магчымасцей, аднак у любым варыянце патрабуюць граматычнага правапісу, пазбягання ўжывання ў дзелавой перапіскі смайлаў (гэта дазваляецца толькі пры добрым веданні камунікантамі адзін аднаго). Няварта для напісання звычайнага тэксту выкарыстоўваць верхні рэгістр – вялікія літары: гэта расцэньваецца як крык і ўспрымаецца з негатывам.

У прасторы інтэрнэту знаходзяцца жывыя людзі, і ставіцца да іх трэба з павагай. Варта не забываць, што празмернае выкарыстанне сеткавага этыкету можа прывесці да несфарміраванасці камунікатыўнай культуры, паколькі змяншаюцца рэальныя моўныя кантакты, зніжаюцца ўзровень і якасць зносін. А гэта, у сваю чаргу, прыводзіць да памылак у вымаўленні, збедненасці ў словаўжыванні, няўмення выкарыстоўваць выразныя моўныя сродкі. Часта ў сваёй гаворцы мы ўжываем жарганізмы, неапраўданы запазычанні, блытаем блізкія па гучанні, але розныя па значэнні словы (паранімы), злоўжываем плеаназмамі, карыстаемся зніжанай лексікай, шырока трансліруем моўныя штампы, словы-паразіты, таўталогію (стары ветэран, першы дэбют, свабодная вакансія, свая аўтабіяграфія і інш.). Таму сучаснаму чалавеку проста неабходна валодаць культурай зносін, культурай мовы, ведаць правілы работы ў інтэрнэце. Гэта дапаможа пазбегнуць слоўнай неахайнасці, бязграматычнасці як нібыта стыльнай асаблівасці пэўных суб'ектаў.

Такім чынам, функцыя сетыкету, як і традыцыйнага моўнага этыкету, перш за ўсё рэгулятыўная: ён прадугледжвае пэўныя прадвызначаныя і забаронныя правілы, выкананне якіх робіць сеткавую камунікацыю камфортнай для ўсіх удзельнікаў. Камунікатыўнай ветлівасці тут адводзіцца галоўная роля. Таму варта помніць, што культура жывых зносін, маўлення і паводзін непасрэдна ўздзейні-

чае на культуру зносін у інтэрнэце. Уменне этычна паводзіць сябе ў працэсе жывой камунікацыі дазволіць і ў прасторы інтэрнэту быць добразычлівым і ветлівым, гаварыць і пісаць добрай мовай, умець слухаць.

Культура зносін у інтэрнэце, як і ў жыцці, патрабуе выканання этычных і моўных норм. Так, заўсёды неабходна перачытаць тэкст перад адпраўкай, каб пазбегнуць магчымых тэхнічных недакладнасцей, праверыць правільнасць расстаноўкі знакаў прыпынку. Абавязкова трэба прывітаць чалавека або развітацца з ім, падзякаваць за атрыманую інфармацыю. Нельга адпраўляць свае пасланні ноччу або вельмі рана: гэта можа непрыемна ўразіць таго, да каго вы звяртаецеся. У жыцці этычнай нормай лічыцца магчымасць тэлефанаваць чалавеку з 9 да 21 гадзіны (выключэннем могуць быць толькі нейкія надзвычайныя сітуацыі або абставіны). Было б нядрэнна вытрымліваць гэту норму і падчас зносін у інтэрнэце. Не забывайце даваць назвы пісьмам, якія адпраўляеце. Пішыце каратка, абмяжоўвайце аб'ём інфармацыі. Не паддавайцеся спакусе адказваць хутка, асабліва ў канфліктнай сітуацыі: лепш хвілінку падумаць. Памятайце пра словы «дзякуй», «калі ласка», «з павагай» у канцы тэксту.

Удасканальваючы культуру маўлення, асоба развівае свой культурны, сацыяльны, а магчыма, і эканамічны патэнцыял. Вырашэнне праблемы развіцця культуры зносін як у жыцці, так і ў прасторы інтэрнэту, можа ператварыцца ў магутны фактар паскарэння эканамічнага развіцця краіны, паколькі будзе спрыяць больш эфектыўнай падрыхтоўцы высокакваліфікаваных спецыялістаў, здольных забяспечыць устойлівы рост дабрабыту нашага грамадства і дзяржавы.

У час абмеркавання дадзенай праблемы на занятках мы перайшлі ад пазіцыі «выкладчык-інфарматар» да пазіцыі «выкладчык-інтэгратар ведаў», які забяспечвае цэласнае развіццё слухачоў. На першае месца ў такой дзейнасці выйшлі індывідуальны вопыт курсантаў, актыўны дыялог выкладчыка і слухачоў. Асновай заняткаў стаў не ведавы падыход, не перадача сухой інфармацыі,

а фарміраванне базы ведаў і развіццё здольнасці да самастойных пошукаў і вывадаў, выбару мадэляў культурных зносін. Такая работа дала магчымасць пераканацца, што дыверсіфікацыя пры вырашэнні агучнай праблемы – гэта свядомае камбінаванне двух кірункаў культуры зносін: жывых і ў інтэрнэт-прасторы, пры якім дасягаецца не толькі разуменне іх разнастайнасці, але і відавочнай узаемасувязі і ўзаемазалежнасці. Мэта дыверсіфікацыі ў дадзеным выпадку – набыццё, пашырэнне (або актуалізацыя) ведаў па разнастайных відах культуры зносін, неабходных у педагогічнай дзейнасці.

Такім чынам, дыверсіфікацыя ў галіне культуры зносін (як у жыцці, так і ў інтэрнэце) дае магчымасць павышаць узровень функцыянальнай граматынасці, прафесіяналізму педагогічных работнікаў, іх культурны і сацыяльны статус у вачах калег і вучняў [8]. Сучаснай школе патрэбен адукаваны спецыяліст з высокім узроўнем пазнаваўчых здольнасцей, які ўмее пераканаць у сваіх поглядах і меркаваннях, дасягнуць станоўчых вынікаў у навучанні і выхаванні дзяцей і стаць для іх прыкладам у пабудове камунікацыі на розных узроўнях.

Працэс дыверсіфікацыі на занятках актуалізаваў такія паняцці, як «стыль зносін», «моўны імідж», «сумесная (карпаратыўная) культура», «прафесійнае педагогічнае супрацоўніцтва». Усё гэта дазволіла пераканацца, што працэс дыверсіфікацыі ва ўмовах аналізуемай праблемы – гэта спосаб свабоднага выяўлення і рэалізацыі здольнасцей і сацыяльных дасягненняў індывіда. Бясспрэчна, асваенне інфармацыі, прапанаванай педагогам на курсах павышэння кваліфікацыі, паспрыяе якасным змяненням у сферы іх дзейнасці, культуры працы і зносін з калегамі і вучнямі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Громкова, М. Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 497 с.
2. Езова, С. А. О нетикете, цифровом этикете и новой этике в учебном процессе // Культура: теория и практика. – 2021. – № 1 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-netikete-tsifrovom-etikete-i-novoy-etike-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 25.09.2024).
3. Карабань, Н. А., Дикарева, А. В. Сетикет, или Правила речевого поведения в сети Интернет // Филология : научные исследования. – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setiket-ili-pravila-rechevogo-povedeniya-v-seti-internet> (дата обращения: 10.10.2024).
4. Костилова, Н. А. Особенности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся в электронной образовательной среде // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-obuchayuschih-sya-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 25.09.2024).
5. Коммуникативная компетентность учителя : уч.-метод. пособие / Сост.: Ф. Г. Степанов, О. Э. Щукина ; под ред. Ф. Г. Степанова. – Изд-е 2-е, перераб. – Москва : Прометей, 2020. – 224 с.
6. Мосейко, А. А. Особенности и отличия интернет-этикета от традиционного речевого этикета // Известия ВГПУ. – 2019. – № 5 (138). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-otlichiya-internet-etiketa-ot-traditsionnogo-rechevogo-etiketa> (дата обращения: 14.10.2024).
7. Ситдикова, Г. Р. Диверсификация системы ПК преподавателей иностранного языка в контексте международной образовательной интеграции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ситдикова Гульназ Ринатовна. – М. : 2018.
8. Ямщикова, Г. Проблема формирования сетевого этикета и профессионально-этических качеств педагогов в информационной среде // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-setevogo-etiketa-i-professionalno-eticheskikh-kachestv-pedagogov-v-informatsionnoy-srede> (дата обращения: 03.09.2024).

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 18.10.2024.

I. N. SLESAREVA,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management of
Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

THE PROCESS OF DIVERSIFICATION AND COMMUNICATION
CULTURE IN THE INTERNET SPACE IN THE
CONTEXT OF TEACHER TRAINING

Summary

The article examines the main semantic meanings of the concept of «diversification», reveals the possibilities of the process of diversification in the culture of communication in general and in the Internet space in the conditions of advanced training of teachers as a way to improve the ethical and linguistic culture of listeners and their students, a way to choose the form of linguistic communication.

Keywords: diversification, communication culture, communication culture in the Internet space, language etiquette, advanced training, professional development.

УДК 37.017.4

С. Н. СОКОЛОВА,

**профессор кафедры психологии, содержания и методов воспитания,
доктор философских наук, доцент**

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

ВОСПИТАНИЕ И ДУХОВНАЯ ПАЛИТРА ЧЕЛОВЕКА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются вопросы воспитания и многомерность духовной палитры человека, которая трансформируется под влиянием токсичной медиасферы. Особый интерес данная тема представляет в контексте нравственной регуляции поведения личности, сохранения исторической памяти, традиционных ценностей белорусского народа в информационном обществе. Актуальность выбранной проблематики продиктована необходимостью более эффективной системной работы педагогических коллективов по продвижению идей белорусской государственности в процессе воспитания и обучения молодого поколения в учреждениях образования современной Республики Беларусь.

Ключевые слова: воспитание; государственная идеология; духовная палитра человека; традиционные ценности белорусского народа.

Человек – это то, во что он верит.

А. П. Чехов

В начале нового столетия в информационном обществе начинает доминировать токсичная медиасфера, влияющая на экономические, политические, социокультурные тенденции развития многополярного мира, что обусловлено аксиологической запутанностью, изменяющей духовно-нравственный потенциал личности в условиях современных вызовов [1, с. 156]. На фоне негативной и постоянно нарастающей ценностной эклектики особенно заметной становится информационно-психологическая агрессия евроатлантического альянса, сопровождающаяся попытками информационного воздействия на общественное сознание с целью замены традиционных ценностей белорусского народа «суррогатом духовности». Это,

в свою очередь, актуализирует вопросы, касающиеся воспитания и духовной палитры человека в информационном обществе.

Акцентуация педагогов на современных технологиях конструирования воспитательного процесса, который в последнее время частично вытесняется интенсивным потоком информационно-психологического апгрейда обучающихся, привела к тому, что воспитание становится формальным взаимодействием с субъектами образовательных отношений, ориентированным на реализацию структуры компетентностей (социальных готовностей, способностей) [2, с. 121].

Важно учитывать тот факт, что педагогический компонент социализации предполагает комплексные, целенаправленные действия наставников по созданию условий для всестороннего развития личности в учреждениях образования Республики Беларусь. Однако сегодня сделан акцент на технологизацию воспитания и обучения, а информационная загруженность педагогических коллективов, родителей и обучающихся превращает информационные технологии в панацею. В такой неоднозначной ситуации педагогам необходимо помнить: технологии – всего лишь инструмент для реализации воспитательных задач в учреждениях образования. Как показывает педагогическая практика, обучающиеся и их родители не всегда принимают активное участие в воспитательных мероприятиях, и в потоке информации возникает формализм.

Напомним, что основополагающим ориентиром наиболее эффективной реализации педагогического процесса является конструирование деятельности (анализ, диагностика, прогнозирование, проектирование). Это предполагает постановку и решение педагогической задачи совместно с обучающимися, их родителями или законными представителями (субъектами образовательных отношений). Соответственно, технология конструирования педагогического процесса предполагает комплексную воспитательную работу учителя, направленную на формирование личности гражданина, патриота, семьянина, труженика в учреждении образования (конструктивно-содержательная, конструктивно-материальная, конструктивно-операциональная деятельность). Результативность

реализации стратегических, тактических и оперативных задач, как правило, обусловлена качеством данной технологии, ее ориентированностью на интересы обучающихся, их родителей (законных представителей), совместная деятельность с которыми обязательно должна иметь ценностное значение.

Сегодня в информационном обществе распространяются идеи эгоистического патриотизма, гендерного равенства, половой раскрепощенности, рекламируется свобода выбора гендера, что совершенно не способствует сохранению таких традиционных ценностей белорусского народа, как миролюбие, трудолюбие, доброжелательность, бережное отношение к земле, родному дому, уважение права и законопослушание, веротерпимость, справедливость без насилия, разумный компромисс, рассудительность, толерантность, любовь к Родине, забота о сохранении национальной культуры и приумножении богатства своей страны. Именно духовная палитра во многом предопределяет социальную рефлексию личности, формируя здоровьесберегающую и нравственно-правовую культуру белорусского общества. При этом особое внимание важно уделять проектированию воспитательной работы на основе государственной идеологии, сохранению исторической памяти, традиционных ценностей белорусского народа [3, с. 58].

В информационном обществе духовная палитра человека активно изменяется под воздействием «войны смыслов», которой характерно использование различных цифровых инструментов при осуществлении информационных «вбросов» и кибератак [4, с. 61]. Целенаправленно-деструктивная пропаганда суррогатных ценностей в современном мире представляет собой генерируемый комплекс угроз национальной безопасности. Лейтмотивом же идеологии является идея самобытной Родины, консолидирующая белорусский народ и власть, способные в своем единстве защитить суверенитет государства, гарантировать его экономическую стабильность, территориальную целостность, обеспечить социальную справедливость.

Как правило, в современных информационных реалиях государственная идеология представляет собой концептуально оформленные общепринятые нормы морали, характеризующие деятельность

государственных институтов и пути социально-экономического развития. Это базовый уровень общественного сознания, где социальная реальность отражается человеком осознанно с помощью научных понятий, активного мышления, оформленного концептуально (система политических, экономических, социально-философских, религиозных идей), и тем самым фиксирует его отношение к социальным институтам, государству и белорусскому обществу.

Государственная идеология не возникает стихийно – она целенаправленно формируется педагогами, идеологами, политиками, учеными, реализуется в культурно-историческом и социально-политическом творчестве народа, конкретизируя моральный кодекс нравственного поведения человека и форматируя его духовную палитру. Идеологию можно рассматривать как базовый ориентир, сохраняющий историческую память, преемственность семейных традиций и ценностей.

Духовная палитра – это трансцендентальная аксиологическая константа, которая во многом предопределяет отношение человека к согражданам, к власти и своей стране, объединяя общество [5, с. 97]. Как свидетельствует международная практика, деструктивный медиаконтент общества инициирует неотерроризм, который «растворяет» духовную палитру человека в процессе аксиологической деактивации, нарастающего конфликта интерпретаций и семантической эклектики. Поэтому сейчас так остро стоит вопрос об идее белорусской государственности, суверенитете, национальном интересе и безопасности [6, с. 32]. Аксиологический вакуум, создаваемый в результате влияния токсичной медиасферы, дезинтегрирует социум. Расслоение общества, пропаганда асоциальных эталонов гедонистического поведения представляют наибольшую опасность и негативно влияют на духовный суверенитет Республики Беларусь [7, с. 11]. Социальная практика свидетельствует о том, что духовная палитра человека в информационном обществе характеризуется, как правило, настроениями групп, регламентируемыми моральными принципами, стереотипами поведения, и самочувствием личности в быстроменяющихся социально-экономических и морально-этических условиях [8, с. 16].

Духовная палитра современного человека включает комплексные, интегрированные факторы: экономический (источник стабильности общества), политический (адресность информации, электоральная культура), социальный (стимул для созидания, позитивных преобразований, альтруистические тенденции нравственного поведения личности), культурный (ценность информации, традиционные семейно-брачные отношения, разумный паритет личных и общественных потребностей, приоритет национальных интересов своей страны), технологический (количество коммуникации, качество медиакоммуникации, виртуальная реальность, информационные технологии, кибербезопасность). В связи с этим важно акцентировать внимание на формировании активной, созидающей, профессионально ориентированной и трудолюбивой личности, умеющей применять полученные знания на практике, уважающей символы Республики Беларусь, неукоснительно соблюдающей законы своей страны, способной к самоопределению, саморазвитию, самоконтролю и саморегуляции.

При этом педагоги ежедневно сталкиваются с трудностями, возникающими по причине аксиологической неопределенности в информационном обществе. Международный опыт последних лет доказывает: постоянно обновляющийся формат медиаконтента, как правило, связан с доминированием токсичной медиасферы и трансформацией системы воспитания и обучения молодого поколения в современных реалиях [9, с. 475]. Следовательно, важно сконцентрироваться на роли и особой миссии родителей и педагогов, стимулировании идейно-этического, эстетического, нравственного содержания воспитательной работы в учреждениях образования. Диалектика воспитания и духовной палитры человека в современных условиях также предполагает развитие медиаграмотности, критического мышления с применением образовательных ресурсов, методик, направленных на анализ позитивного медиаконтента цифровых платформ, социальных сетей для вовлечения молодого поколения в социально значимую деятельность. При этом необходимо акцентировать внимание на формировании патриотических чувств обучающихся, разработке и внедрении идеологически ориентиро-

ванных методик воспитания, способствующих реализации устойчивых морально-этических, гражданских установок в процессе применения инновационных технологий (VR, AR, искусственный интеллект, робототехника и т. п.).

Таким образом, деструктивные парадоксы существующей реальности, влияющие на социально-экономическое и политическое развитие современных государств, детерминируют содержание медиасферы, во многом определяя ее токсичный характер, что является так называемым «информационным нападком», направленным на разрушение традиционных ценностей белорусского народа, во многом определяющих духовную палитру человека в обновленных информационных реалиях [10, с. 151]. Педагогам в учреждениях образования необходимо всемерно содействовать укреплению межпоколенческих отношений, нацеливая обучающихся и их родителей (законных представителей) на здоровьесберегающую и нравственно-правовую культуру. В современных условиях надо сосредоточиться, во-первых, на системном противодействии деструктивным информационным потокам, призванным сформировать у человека антропоцентрическую систему ценностей и чужеродную культуру, основанных на суррогатно-доминантных приоритетах англосакского индивидуализма и американского прагматизма.

Во-вторых, для позитивного социального самочувствия субъектов образовательных отношений, консолидации белорусского общества в кратчайшие сроки необходимо преодолеть идеологический диссонанс и аксиологическую запутанность.

В-третьих, важно инициировать более действенный контроль за внедряемыми научно-педагогическими разработками, методиками, применяемыми педагогическими технологиями конструирования педагогического процесса, обеспечивая тем самым компетентное и своевременное научное сопровождение инновационных проектов в государственном учреждении образования «Академия образования».

Резюмируя, уточним, что в условиях информационного общества, доминирования токсичной медиасферы и достаточно интенсивного «цифрового апгрейда» национального образования особенно остро стоит вопрос о качестве воспитания, духовной

палитре человека, неразрывно связанный с проблемой сохранения исторической правды, преемственности семейных традиций, духовным суверенитетом нашей страны, патриотизмом и традиционными ценностями белорусского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронюк, Д. С., Соколова, С. Н. Духовно-нравственный потенциал личности в условиях современных вызовов / Социальное знание в современном обществе: проблемы, закономерности перспективы : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 9–10 ноября 2023 г. / ред. кол. : Мысливец Н. Л. (гл. ред.) [и др.]; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск : Донарит, 2023. – С. 156–159.
2. Степанов, П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // *Siberian Pedagogical Journal*. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
3. Аверков, А. Н. Государственная идеология и основа проектирования воспитательной работы в учреждениях образования / А. Н. Аверков // *Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук.* – 2022. – № 2. – С. 58–64.
4. Соколова, С. Н. Информационная война в многополярном мире / С. Н. Соколова // *Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук.* – 2023. – №2. – С. 61–68.
5. Соколова, А. А., Соколова, С. Н. Техногенная цивилизация: токсичная медиасфера и духовность человека / *Proceedings of the International University Scientific Forum «Practice Oriented Science: UAE – RUSSIA – INDIA»*. January 7, 2024. – С. 97–106.
6. Соколова, С. Н. Духовность и психосоциальное измерение человека в информационном обществе / С. Н. Соколова // *Вестн. Полес. гос. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук.* – 2023. – № 1. – С. 32–37.
7. Аверков, А. Н. К вопросу о стратегических ориентирах патриотического воспитания учащихся в современной Республике Беларусь / А. Н. Аверков // *Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі*. Вып. 21 / рэдкал.: А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск: АПА, 2023. – С. 11–19.
8. Слука, О. Г. Система воспитания молодежи в процессе консолидации общества / О. Г. Слука // *Высшая школа.* – 2021. – № 2. – С. 16–21.
9. Томильчик, Э. В. Трансформация системы воспитания в информационном обществе: история и современность / Э. В. Томильчик // *Зборнік*

навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 21 / рэдкал.: А. В. Дзячэнка (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2023. – С. 475–485.

10. Соколова, С. Н. Нравственная регуляция поведения и воспитание человека / С. Н. Соколова // Сборник научных статей «Теория и методика профессионального образования». Выпуск 10. – Минск : РИПО, 2023. – С. 151–158.

Материал поступил в редколлегия 24.09.2024.

S. N. SOKOLOVA,
Professor of the Department of Psychology, Content and Methods of
Education, Doctor of Philosophy, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

EDUCATION AND HUMAN SPIRITUAL PALETTE OF A PERSON IN THE INFORMATION SOCIETY

Summary

The article examines the issues of upbringing and the multidimensional nature of a person's spiritual palette, which is transformed under the influence of a toxic media sphere. This topic is of particular interest in the context of the moral regulation of personal behavior, the preservation of historical memory, and the traditional values of the Belarusian people in the information society. The relevance of the chosen issue is dictated by the need for more effective systematic work of teaching staff to promote the ideas of Belarusian statehood in the process of educating and educating the younger generation in educational institutions of the modern Republic of Belarus.

Keywords: education; state ideology; spiritual palette of a person; traditional values of the Belarusian people.

УДК 37.015.324-053.4

Т. М. СОЦЕНКО,

**заведующий лабораторией дошкольного образования,
кандидат психологических наук**

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

А. В. ЕЛУПАХИНА,

**доцент кафедры методик дошкольного образования,
кандидат психологических наук**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Беларусь

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

В статье представлены результаты эмпирического исследования характеристик социального, предметно-пространственного и технологического компонентов образовательной среды учреждения дошкольного образования. Выделены наиболее значимые средовые параметры, обуславливающие показатели детского психологического благополучия.

Ключевые слова: образовательная среда; социальный компонент среды; предметно-пространственный компонент среды; технологический компонент среды; психологическое благополучие ребенка; учреждение дошкольного образования.

Необходимость создания условий для полноценного возрастного развития личности ребенка в ее целостности и уникальности, а также обеспечения равных стартовых возможностей для воспитанников закреплена в ряде нормативных документов Республики Беларусь [1; 2]. В современных научных исследованиях для обозначения совокупности условий формирования личности ребенка, а также ресурсов для его благополучного развития все чаще используется понятие «образовательная среда» (И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Ю. Н. Кулюткин, Е. Б. Лактионова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, А. В. Хуторской, О. А. Шиян, В. А. Ясвин и др.).

Осмысление научных интерпретаций сущности образовательной среды позволяет отметить ее многомерность и гетерогенность в связи с различными структурно-содержательными характеристиками, обеспечивающими определенные возможности для детского развития и саморазвития [3; 4; 5; 6; 7; 8].

В психологической литературе российскими учеными дифференцированы различные компоненты образовательной среды для формирования личности ребенка: социальный, пространственно-предметный, технологический (В. А. Ясвин); коммуникативный и деятельностный (В. И. Панов); пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный (С. В. Тарасов); социальный, дидактический, психологический, коммуникационно-организационный (И. А. Баева); пространственно-предметный, организационно-управленческий, психодидактический, социально-психологический и субъектный (Е. Б. Лактионова).

В зарубежной исследовательской практике выделяют структурный (материальная оснащенность, уровень профессионального образования, стаж педагога и др.) и процессуальный (взаимодействие педагога и детей, психологический климат, доминирующий способ общения, методы обучения и др.) компоненты образовательной среды.

В психолого-педагогических исследованиях используются как диагностические, так и экспертные методы оценки образовательной среды [3; 4; 6]. Диагностические методы (тесты, опросники и др.) применяются для содержательного изучения составляющих средовых компонентов, исходными критериями измерения которых являются стандартные нормативы, полученные ранее на статистических выборках. Экспертные методы (анкетирование, структурированное наблюдение, оценочные шкалы, схемы наблюдений) предполагают субъективный анализ обследуемого средового компонента квалифицированными специалистами и включают в себя количественные и/или качественные оценки суждений, обработку их результатов с целью принятия решений.

Сегодня в Республике Беларусь в рамках государственных программ научных исследований разрабатывается научно-методическое обеспечение оценки деятельности учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования, определяются критерии и показатели оценки качества образования (научный руководитель В. Л. Пашко, кандидат педагогических наук, доцент) [9].

В современных зарубежных исследованиях наиболее авторитетным и распространенным диагностическим инструментарием считаются шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R [10]. Российские ученые также признают их валидизированным инструментом с высокой степенью надежности и достоверности. Теоретическую базу показателей шкалы и индикаторов их оценки составляют научные положения культурно-исторического подхода о возрастнo-психологических особенностях и потребностях детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что особенности образовательной среды учреждений дошкольного образования в последние десятилетия активно изучаются отечественными и зарубежными учеными (О. В. Алмазова, А. К. Белоуцкая, Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса, М. Н. Гаврилова, Т. Е. Титовец, И. Б. Шиян, О. А. Шиян, A. Brunsek, R. M. Clifford, R. A. Gordon, B. K. Hamre, T. Harms, R. C. Pianta, K. Sylva и др.). Вместе с тем научные результаты влияния образовательных условий на полноценное возрастное развитие детей и их психологическое благополучие недостаточны и разрозненны. Проведенные исследования раскрывают влияние отдельных средовых компонентов на формирование определенных способностей ребенка (Л. Н. Башлакова, Е. В. Бондарчук, Н. Д. Епанчинцева, Я. Л. Коломинский, А. К. Нисская, Е. А. Панько, Е. О. Смирнова, О. В. Солдатова, О. В. Суворова и др.). Таким образом, накопленный теоретико-эмпирический материал свидетельствует о необходимости дальнейших теоретических и практических изысканий в области детерминации психологического благополучия ребенка условиями образовательной среды.

Авторы статьи ставят своей целью изучение структурно-содержательных характеристик образовательной среды учреждения дошкольного образования как совокупности условий психологического благополучия ребенка.

Исследование проводилось на базе 20 старших групп 11 учреждений дошкольного образования Минской области, г. Минска, г. Гродно, г. Могилева. Образовательный процесс в группах, которые регулярно посещали 409 детей старшего дошкольного возраста (208 мальчиков и 201 девочка), реализовывали 32 педагогических работника – женщины в возрасте от 20 до 65 лет, имеющие профессиональное образование по профилю «Педагогика детства».

Для решения задач исследования использовались следующие методы: организационные (сравнительный метод), эмпирические (наблюдение, опрос), интерпретационные (комплексный, системный), количественные и качественные методы обработки данных.

В настоящей работе в качестве структурных характеристик образовательной среды учреждения дошкольного образования рассматриваются ее социальный, предметно-пространственный и технологический компоненты как наиболее распространенные в теоретико-эмпирических исследованиях разных авторов (М. Н. Гаврилова, Н. Д. Епанчинцева, А. К. Нисская, О. В. Солдатова, О. В. Суворова и др.).

Эмпирическое исследование *социального компонента* образовательной среды учреждений дошкольного образования включало в себя:

- изучение педагогической направленности воспитателей (отношение);
- изучение личностно ориентированного взаимодействия педагогов с воспитанниками в образовательном процессе (поведение).

Для исследования педагогической направленности воспитателей использовалась авторская анкета, категориями анализа в которой выступили содержательно-процессуальные (положительное отношение к детям, образовательной работе, ее результатам, субъективное

переживание призвания к выполняемой деятельности), организационные (прагматическое отношение к условиям труда: длительный трудовой отпуск, удобный график рабочего времени, территориальная близость места работы к месту жительства), ценностно-личностные (переживания чувства собственной ценности, значимости профессиональной деятельности, возможности профессиональной самореализации и самосовершенствования) характеристики отношения к работе [11].

В исследовании установлено, что у 45,4 % воспитателей положительное отношение к работе обусловлено содержательно-процессуальными характеристиками профессиональной деятельности, тогда как у 36,4 % и 18,2 % педагогов – организационными и ценностно-личностными характеристиками соответственно. Таким образом, педагогическая направленность воспитателя, отличающаяся выраженностью содержательно-процессуальных характеристик, может рассматриваться как условие психологического благополучия ребенка.

Изучение личностно ориентированного взаимодействия педагогов с детьми старшего дошкольного возраста осуществлялось с использованием диагностического инструментария «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R» [12]. Для наблюдения были отобраны показатели подшкал «Взаимодействие», «Речь и мышление», «Присмотр и уход за детьми».

Показатели подшкалы «Взаимодействие» ($\bar{m} = 3,36$) свидетельствуют, что во время режимных моментов, занятий, игр, самостоятельной деятельности воспитанников в группе и на прогулке педагогические работники осуществляют присмотр за детьми, учитывая их возраст и требования безопасности, помогают включаться в деятельность, держат в фокусе внимания всю группу.

Вместе с тем воспитатели редко поддерживают спонтанные интересы детей и обсуждают с ними идеи для игр. В профессиональном поведении педагоги предпочитают занимать активную позицию

и руководить игровой деятельностью воспитанников. Установлено, что лексика инициативных высказываний педагогических работников включает в себя преимущественно прямые указания, советы, замечания. Кроме того, анализ обращений воспитателей показал явное преобладание их направленности на регуляцию поведения детей, тогда как личностно ориентированное взаимодействие предполагает обращение к субъектному опыту ребенка, оказание индивидуальной поддержки со стороны взрослого, поощрение ситуаций проявления детской инициативы и самостоятельности [13; 14].

Суммарный индекс подшкалы «Речь и мышление» ($\bar{x} = 3,28$) указывает на проблемную область образовательной работы педагогов, связанную с социально-коммуникативным развитием детей. В диалогах со старшими воспитанниками у абсолютного большинства воспитателей преобладают закрытые вопросы. Открытые вопросы о взаимосвязи объектов, причин, закономерностей, сущности явлений, выражающие предположение, аргументацию своей точки зрения (почему? для чего? зачем? а что, если? и др.), используются значительно реже. Подобная организация взаимодействия депривирует переживание интеллектуальных эмоций у детей (Л. М. Кларина), может приводить к угасанию их познавательного интереса.

Полученные результаты показателя «встреча/прощание» ($\bar{x} = 3,9$) подшкалы «Присмотр и уход за детьми» характеризуются преимущественно средними значениями и свидетельствуют о доброжелательном отношении воспитателей к детям в момент встречи и прощания. Педагогические работники помогают ребенку, пришедшему в группу, во взаимодействии со сверстниками и выборе интересной деятельности.

Таким образом, исследование социального компонента образовательной среды учреждений дошкольного образования показало: личностно ориентированное взаимодействие педагогов и воспитанников, а также содержательно-процессуальная направленность профессиональной деятельности работников сферы обеспечивают широкие возможности для психологического благополучия детей. Вместе с тем преобладание в профессиональном поведении вос-

питателя активной позиции, редкое обращение к личному опыту ребенка, ограничение проявления детской инициативы и самостоятельности могут рассматриваться как риски для этого благополучия.

Предметно-пространственный компонент образовательной среды выступает организующим агентом разнообразной самостоятельной деятельности ребенка, важным условием проявления его субъектности (А. В. Запорожец, Н. А. Короткова, С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, Н. Н. Поддяков, Е. О. Смирнова, Е. И. Смолер, Т. Е. Титовец и др.). Он включает в себя пространственную организацию и соответствующее предметное наполнение.

Экспертная оценка предметно-пространственного компонента образовательной среды учреждений дошкольного образования проводилась с использованием шкал комплексного оценивания ECERS-R. Для оценки пространственной организации образовательной среды были определены показатели подшкалы «Предметно-пространственная среда», для изучения ее содержательной насыщенности и доступности – показатели подшкал «Виды активности» и «Структурирование программы».

Анализ показателей подшкалы «Предметно-пространственная среда» ($\bar{m} = 3,30$) выявил как позитивные, так и негативные тенденции и дефициты пространственной организации образовательной среды в учреждениях дошкольного образования. Высокие и средние значения «мебель для повседневного ухода, игр и учения» ($\bar{x} = 4,97$), «обустройство пространства для игр» ($\bar{x} = 3,91$), «внутреннее помещение» ($\bar{x} = 3,62$) характеризуют структурно-функциональное устройство предметно-пространственного компонента образовательной среды групп как создание оптимальных возможностей для реализации образовательного процесса с воспитанниками, обеспечения безопасных и здоровьесберегающих условий во время их пребывания в учреждении дошкольного образования.

Низкие значения показателей «мебель для отдыха и комфорта» ($\bar{x} = 2,59$), «места для уединения» ($\bar{x} = 2,12$), «связанное с детьми

оформление пространства» ($\bar{x}=2,56$) свидетельствуют о недостаточной ориентированности предметно-пространственного компонента образовательной среды групп на обеспечение индивидуального комфорта ребенка и удовлетворение его потребностей в активности. Невозможность уединиться в условиях длительной интенсивной нагрузки на сенсорную и эмоциональную сферу депривирует потребность воспитанников в отдыхе, обуславливает возникновение психологического напряжения, эмоционально-поведенческих проблем (Г. М. Бреслав, А. И. Захаров, Е. И. Изотова, Г. Г. Филипова и др.) и может рассматриваться как риски для их психологического благополучия.

Анализ эмпирических данных подшкалы «Виды активности» ($\bar{x}=2,95$) показал, что во всех обследованных группах центры активности оснащены материалами, соответствующими возрасту воспитанников. В то же время выявлена недостаточная содержательная насыщенность игрового оборудования, вследствие чего ограничены вариативность и разнообразие его использования.

Наиболее значимыми представляются результаты по показателю «ролевые игры» ($\bar{x}=3,32$) подшкалы «Виды активности», которые отражают содержательное обеспечение ведущей линии развития ребенка в дошкольном возрасте – самостоятельной игровой деятельности. Полученные данные свидетельствуют, что наполнение тематических наборов в образовательной среде в большинстве случаев однообразно. Они включают в себя преимущественно натуралистические (уменьшенные копии реальных предметов) и образные (куклы, фигуры животных и персонажей детской субкультуры) игрушки, маркеры роли (предметы, помогающие перевоплотиться в игровую роль: шапки, маски, халаты и др.), тогда как маркеры игрового пространства (ширмы, мягкие модульные конструкции, чехлы, условные обозначения игровых сюжетов и др.), полифункциональные предметы и неструктурированные материалы (коробки, отрезки ткани, ленты и др.) представлены в меньшей степени. Это может приводить к воспроизведению детьми заданных сюжетов,

шаблонности, в некоторой степени препятствовать развитию игровой деятельности.

Результаты оценки показателя «свободная игра» ($\bar{x} = 3,78$) подшкалы «Структурирование программы» позволяют заключить, что во временные отрезки, отведенные для самостоятельных игр, педагоги отдают предпочтение организованным играм детей, их использованию в дидактических целях. Отсутствие достаточного количества времени для того, чтобы придумать сюжет, организовать игровое пространство, договориться со сверстниками и воплотить игровые замыслы, может рассматриваться риском психологического благополучия детей, тормозящим становление их ведущей деятельности в старшем дошкольном возрасте. Как отмечают Е. Е. Кравцова и Е. О. Смирнова, для разворачивания полноценной сюжетно-ролевой игры воспитанникам необходимо от одного до полутора часов непрерывного времени [13; 15].

Таким образом, выявленные особенности содержательного наполнения и доступности предметно-пространственного компонента образовательной среды в группах не в полной мере способствуют реализации детьми своих возможностей в специфических видах деятельности и могут выступать как риски для психологического благополучия. В то же время в качестве возможностей предметно-пространственного компонента образовательной среды для психологического благополучия ребенка могут рассматриваться доступность выбора игровых материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, поддержка спонтанной игры, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

Совместная деятельность, направленная на активное познание окружающего мира, необходима для полноценного и своевременно развития ребенка. В связи с этим особую значимость приобретает *технологический компонент* образовательной среды, содержание которого представлено в исследованиях формами, методами и средствами организации образовательного процесса (И. А. Баева, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и др.). При этом эффектив-

ность организации образовательного процесса зависит от реализуемой педагогом модели обучения (содержательно-дидактической, личностно ориентированной), т. е. особого способа обучения с опорой на выделяемую доминирующую группу используемых педагогических инструментов.

Эмпирическое исследование технологического компонента образовательной среды групп осуществлялось на основании изучения характеристик специально организованной деятельности воспитанников как одной из основных форм реализации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Для этого использовался метод прямого невключенного наблюдения. Объектом наблюдения выступили занятия с воспитанниками (специально организованная деятельность). На основании теоретического анализа единицами наблюдения определены знания и умения воспитателя по целевому, содержательному, организационному, коммуникативному аспектам педагогической деятельности, отражающие его направленность на содержательно-дидактическую или личностно ориентированную модель обучения.

Результаты оценки целевого аспекта педагогической деятельности выявили статистически значимое преобладание параметров «обобщенность и формальность программных задач», «обучающая направленность программных задач» ($\chi^2 = 10,94$, при $p < 0,01$). Качественный анализ полноты формулировок программных задач занятий свидетельствует о трудностях декомпозиции и конкретизации задач учебной программы дошкольного образования в диагностируемых образовательных результатах воспитанников, показывает несистемную ориентацию воспитателей на реализацию развивающего и воспитательного потенциала занятия. Выявленные особенности целеполагания воспитателей также могут рассматриваться как риски для психологического благополучия детей, так как препятствуют проектированию возрастосообразного содержания занятий и выбору оптимальных педагогических действий для реализации поставленных задач.

Эмпирический анализ содержательного аспекта определил преобладание параметров содержательно-дидактической модели обучения: «сообщение цели деятельности педагогом», «нарушение логики структуры занятия и смысловой нагрузки его начала, хода и окончания» ($\chi^2 = 11,78$, при $p < 0,01$). Полученные данные показывают, что педагогические работники ориентированы на реализацию когнитивного потенциала (трансляция определенной совокупности представлений), тогда как эмоционально-ценностный (мотивация, личный смысл) и деятельностный (непосредственные действия детей) аспекты содержания учитываются ими значительно реже.

Данные по показателю «Соблюдение структуры занятия» свидетельствуют, что педагогические работники структурируют материал занятий. Тем не менее начало, ход и окончание занятия не всегда выполняют свои специфические функции («Нарушение логики структуры занятия и смысловой нагрузки его начала, хода и окончания», $N = 183$).

Так, начало занятия традиционно используется воспитателями для организации внимания дошкольников и сообщения им цели предстоящей деятельности. Однако в контексте личностно ориентированной дидактики важно, чтобы ребенок самостоятельно открывал свою «детскую» цель: освоить программу взрослого он может в меру того, насколько она станет его собственной программой (Л. С. Выготский).

Ход занятия организуется педагогами в виде прямой передачи нового или закрепления уже известного детям содержания (представления, способы действий). Это позволяет утверждать, что детский поиск не стимулируется и не рационализируется некоторыми педагогами, а демонстрируется ими. Наряду с этим действие по собственному замыслу позволяет ребенку получить новый субъектный опыт, способствуя его саморазвитию.

Экспертная оценка окончания занятий в большинстве случаев свидетельствует о его формальном характере и ориентации воспитателей на повторение пройденного материала, обобщенную оценку

результатов детской деятельности и воспитанников в целом, редкое привлечение детей к рефлексии и стимулирование их самооценки. Это может препятствовать осознанию ребенком собственной деятельности и присвоению приобретенного опыта, получению личностно значимых образовательных результатов.

Экспертная оценка организационного аспекта определила преобладание параметров содержательно-дидактической модели обучения на занятии: «доминирующая активность педагога», «единые практические задачи и регламентация способов их решения», «ориентация на репродуктивный характер деятельности, подражание, следование образцу, соблюдение требований», «стимулирование познавательной деятельности детей с помощью конкретных вопросов» ($\chi^2 = 69,44$, при $p < 0,01$). Полученные результаты показывают, что взаимодействие воспитателей и детей при освоении последними основных элементов содержания занятий часто характеризуется неоптимальным соотношением педагогического руководства и самостоятельной деятельности воспитанников, смыслозадающей инициативой взрослого и исполнительской активностью ребенка.

Анализ степени самостоятельности воспитанников позволяет заключить, что при проведении занятий педагоги ориентированы на доминирующую позицию в обучении ($N = 255$). Однако реализация принципов личностно ориентированного обучения предполагает такие способы организации совместной деятельности детей и взрослого, когда субъектными характеристиками будет обладать в первую очередь сам ребенок [13; 14]. В связи с этим актуализируется проблема активизации познавательной деятельности и стимулирования инициативности дошкольников на занятии.

Изучение коммуникативного аспекта обучения на занятии показывает значимое преобладание параметров личностно ориентированного обучения: «положительная личностная оценка», «оптимальный эмоциональный фон на занятии», «адекватные способы поддержки дисциплины» ($\chi^2 = 36,29$, при $p < 0,01$). Качественный анализ результатов наблюдения позволяет заключить, что, наряду

с положительными личностными, деятельностными и результативными оценками, адекватными способами поддержания дисциплины, педагоги могут использовать отрицательные личностные ($N = 103$) и недифференцированные оценки ($N = 202$), грубый тон и императивные требования ($N = 78$), негативные спецификации обращений к воспитанникам ($N = 94$). Подобные отрицательные воздействия влияют на общепсихологическую атмосферу занятия, ее комфортность для детей.

Таким образом, при исследовании технологического компонента образовательной среды были выявлены следующие риски для психологического благополучия воспитанников: доминирующая ориентированность воспитателей на реализацию регламентированного содержания при проведении специально организованной деятельности воспитанников (занятий), имеющего когнитивную направленность; демонстрация образцов действий и репродуктивный характер взаимодействия с детьми. Отметим, что подобное обучение может обуславливать трудности личностного развития ребенка, несформированность его психологической готовности к переходу на следующий возрастной этап, ограничивать способности к творчеству. В то же время личностно ориентированное обучение позволяет педагогу пробуждать и поддерживать детскую инициативу, обращаться к ребенку как к носителю субъектного опыта, обеспечивать избирательность к объектам познания и видам деятельности, наравне взаимодействовать со взрослыми и сверстниками и, соответственно, может рассматриваться как возможность для формирования психологического благополучия детей [16].

Проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволяет заключить: в условиях реализации развивающего потенциала образовательной среды в учреждении дошкольного образования есть определенные риски для благополучного развития воспитанников. В их числе – педагогическая направленность воспитателя, отличающаяся выраженностью организационных и ценностно-личностных характеристик; дефицитарный характер при-

нения и проявления эмоциональной поддержки педагогов во взаимодействии с детьми, недостаточная компетентность в использовании методов и приемов личностно ориентированного взаимодействия с воспитанниками. Характер отношений ребенка и взрослого обусловлен их системой взаимодействия; спектр отрицательных переживаний указывает на деструктивный характер образовательных ситуаций и является риском для детского благополучия.

Посещение группы с низким уровнем содержательной насыщенности и доступности игрушек, дидактических материалов обедняет опыт общения детей и негативно сказывается на уникальной индивидуальной системе межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, отношении к себе, определяет дефицит возможностей для проявления субъектной позиции в разных видах деятельности и формирования возрастных психологических новообразований.

Вместе с тем личностно ориентированное взаимодействие воспитателя и детей, опосредующее воздействие на последних внешних условий и регулирующее их отношения с миром; содержательно насыщенная и доступная образовательная среда, существенно определяющая условия развития специфически детских видов деятельности и способствующая проявлению субъектности ребенка; личностно ориентированная модель обучения, обеспечивающая полноценное формирование возрастных психологических новообразований, рассматриваются как возможности обеспечения психологического благополучия воспитанников. Можно предположить, что позитивные изменения средовых условий будут обеспечены в результате специального оптимизирующего воздействия на характеристики социального, предметно-пространственного и технологического компонентов образовательной среды учреждения дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года : одобр. протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь от 2 мая 2017 г. № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь : [сайт]. – URL: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR/NSUR-2030.pdf> (дата обращения: 12.10.2022).
2. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 29 янв. 2021 г. № 57. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057> (дата обращения: 12.10.2022).
3. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 270 с.
4. Гаврилова, М. Н. Связь качества образовательной среды дошкольного учреждения и психического развития ребенка: теоретический обзор / М. Н. Гаврилова, А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2018. – № 433. – С. 135–145.
5. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2007. – 347 с.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
7. Child-care structure, process, outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // Psychol. Science. – 2002. – Vol. 13, № 3. – P. 199–206.
8. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills / A. J. Mashburn [et al.] // Child Development. – 2009. – Vol. 79, № 3. – P. 732–749.
9. Русецкий, В. Ф. Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования / В. Ф. Русецкий // Пед. наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 16–23.
10. Шиян, И. Б. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы / И. Б. Шиян [и др.] // Вестн. МГПУ. Сер. : Педагогика и психология. – 2016. – № 2. – С. 77–92.

11. Елупахина, А. В. Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / А. В. Елупахина // Пед. наука и образование. – 2019. – № 2. – С. 74–80.
12. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер ; пер. с англ. : И. Ю. Облачко, И. Е. Федосова. – М. : Нац. образование, 2016. – 128 с.
13. Кравцов, Г. Г. Психология и педагогика обучения дошкольников : учеб. пособие / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : Мозаика-Синтез, 2013. – 261 с.
14. Панько, Е. А. Детство как самоценность : пособие / Е. А. Панько. – Минск : Мин. обл. ин-т развития образования, 2009. – 68 с.
15. Смирнова, Е. О. Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников / Е. О. Смирнова, Е. С. Молина-Гарсия // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 72–82.
16. Соценко, Т. М. Анализ качества условий благополучного развития ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / Т. М. Соценко, А. В. Елупахина, Ж. В. Богданович // Пралеска. – 2020. – № 1. – С. 9–14.

Материал поступил в редколлегию 08.10.2024.

T. M. SOTSENKO,
Head of the Laboratory of Preschool Education,
Candidate of Psychological Sciences
State Education Institution «Academy of Education»,
Minsk, Belarus

A. V. ELUPAKHINA,
Associate Professor of the Department of Preschool Education Methods,
Candidate of Psychological Sciences
Education Institution «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL EDUCATION
INSTITUTION: OPPORTUNITIES AND RISKS FOR THE
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A CHILD

Summary

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the social, spatial, subject and technological components of the educational environment of a preschool educational institution. The most significant environmental parameters determining indicators of children's psychological well-being are highlighted.

Keywords: educational environment; social component of the environment; object-spatial component of the environment; the technological component of the environment; psychological well-being of the child; preschool education institution.

УДК 373.2.015

Н. С. СТАРЖИНСКАЯ,

профессор кафедры методик дошкольного образования,

доктор педагогических наук, профессор

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,

г. Минск, Беларусь

В. Н. ШЕБЕКО,

профессор кафедры методик дошкольного образования,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,

г. Минск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих педагогических работников дошкольного образования к организации инновационной здоровьесберегающей деятельности в учреждении дошкольного образования. Обращается внимание на специфические цели, основные направления подготовки будущего специалиста и структуру его профессиональной деятельности, представленной тремя взаимосвязанными компонентами: когнитивным, деятельностным, профессионально-личностным.

Ключевые слова: инновационная культура; здоровье ребенка; здоровьесберегающая деятельность; профессиональная подготовка; профессионально значимые функции специалиста; учебная дисциплина.

Прогресс в образовательных и информационных технологиях приводит к необходимости применения в вузах инновационной системы преподавания, адаптированной к новым требованиям времени. Под инновационными процессами понимаются обновление, изменение, введение новизны. В Республике Беларусь, как и на всем постсоветском пространстве, развернулась активная инновационная деятельность на всех ступенях образования, осуществляются

разработка и апробация нового содержания образования, новых образовательных технологий, шире используется зарубежный педагогический опыт.

Инновационное развитие отмечается по двум направлениям работы. Первое ориентировано на создание новых знаний, второе – на диффузию инноваций (распространение знаний). Для Беларуси особенно актуальна ориентация на распространение знаний и ускоренное освоение инноваций, т. е. обеспечение второго направления инновационного развития. Это касается производства в целом и сферы образования в частности. По мнению специалистов, выпускники вузов, не имеющие специальной подготовки, вливаясь в производственную, научную и предпринимательскую деятельность, практически не влияют на развитие инновационной деятельности, так как не готовы ее организовать [1]. Успешное продвижение инноваций в экономике должно быть обеспечено эффективной системой мотиваций и предпосылок к внедрению достижений научно-технического прогресса в производство. Для этого необходимо формировать в государстве и обществе инновационную культуру как ценностную основу инновационной деятельности, которая позволит повысить ее эффективность, создаст в экономике благоприятную среду для развития науки и инноваций.

Под инновационной культурой в широком смысле слова понимается «исторически сложившаяся устойчивая система норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни общества, характерная для данной социокультурной общности» [2]. Различают по меньшей мере две наиболее общих разновидности инновационной культуры – инновационную культуру общества и инновационную культуру личности. Инновационная культура общества – это специфический интеллектуальный актив, который способен обусловить возникновение уникальных конкурентных преимуществ общества и участвовать в создании национального богатства [3]. Инновационная культура личности отражает целостную ориентацию человека на инновационную деятельность. Эта ориентация проявляется в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также в образах и нормах поведения [4].

В целом инновационная культура рассматривается сегодня в мире в качестве стратегического ресурса XXI века. Она включает знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего освоения инноваций во всех сферах жизнедеятельности человека, формирует отношение общества к ним как к особо значимой социальной ценности. В то же время она способствует ускорению и повышению эффективности внедрения результатов научных изысканий, раскрытию инновационного потенциала личности и его реализации, оптимизирует соотношение между традициями и обновлением, стимулирует творение нового при соблюдении принципа преемственности [2].

Информация о новых педагогических технологиях является общедоступной, однако новизна, оригинальность педагогических идей сама по себе еще не гарантирует позитивного влияния инновации на образовательную систему школы или учреждений дошкольного образования. Причины низкой продуктивности реализации новаций зачастую обусловлены неспособностью педагогических работников применять имеющиеся данные. В связи с этим значение приобретает проблема повышения качества обучения студентов в условиях быстрого развития инновационных процессов в сфере образования. Профессиональная подготовка педагогических работников должна быть фундаментальной и в то же время быстро реагирующей на изменения запросов общества. Важное место в решении обозначенной проблемы занимает формирование профессионально-личностных качеств будущего педагогического работника, совокупность которых образует инновационную культуру как основу его готовности к инновационной деятельности.

Исследования проблемы формирования инновационной культуры педагогического работника стали активно проводиться в последние два десятилетия [2; 3; 4; 5]. На данном этапе разработаны критерии уровней инновационной культуры личности (начальный – проактивный – активный – инновационный – устойчивого развития) на основе Международного стандарта ИСО 9000. Исследованы детерминанты, условия и факторы, способствующие инновационному развитию дошкольного образования в условиях

информационного общества, источники и ресурсы такого развития. Выявлены причины появления инновационных технологий в дошкольном образовании (проводимые научные исследования, потребность дошкольных учреждений в новых педагогических системах, творческая вариативность педагогов, заинтересованность родителей в достижении положительной динамики в развитии детей).

В Республике Беларусь понятие инновационной культуры педагога наиболее полно исследовано И. И. Цыркуном [5]. Автор исходит из философской трактовки понятия «культура», позволяющей рассматривать ее в единстве с человеком и его деятельностью. Если культура в целом есть совокупный способ и продукт человеческой деятельности, то инновационная культура, по мнению И. И. Цыркуна, есть совокупный способ и продукт инновационно-педагогической деятельности инноватора, т. е. совокупность того, что инноватор создает и как он это создает и реализует в своей сознательно направленной, свободно и постоянно совершенствующейся инновационно-педагогической деятельности.

Однако названные выше исследования касаются проблемы формирования инновационной культуры учителя средней школы, в частности учителя-предметника. Исследований в сфере изучения проблем инновационной культуры как основы готовности педагогического работника дошкольного образования к инновационной деятельности в науке недостаточно. В немногочисленных работах по подготовке студентов к инновационной деятельности проблема формирования инновационной культуры затрагивается лишь косвенно [6]. Между тем в настоящее время обозначилась социальная потребность в качественной подготовке будущих специалистов дошкольного образования с позиций формирования их инновационной культуры, которая предполагает глубокое понимание сущности и закономерностей инновационных процессов в области дошкольной педагогики, обладание творческим педагогическим мышлением, позволяющим незамедлительно реагировать на потребности быстро развивающегося социума. Вместе с тем в педагогическом вузе речь может идти лишь о формировании начал инновационной культуры личности студента – будущего педагогического работника учрежде-

ния дошкольного образования. В данном случае задачей подготовки студентов к инновационной деятельности является развитие у студентов интереса к технологическим инновациям, формирование знаний об инновационных технологиях, понимания целей инновационной деятельности в педагогике дошкольного образования, знаний современных инноваций в практике работы с детьми дошкольного возраста. Остальные компоненты – способности видеть индивидуально-типологические особенности детей дошкольного возраста и выстраивать инновационные программы в соответствии с особенностями каждого ребенка; способность к поиску и оценке инноваций, разработке, внедрению и использованию инновационных технологий в педагогической работе с детьми дошкольного возраста; способность к решению сложных проблем средствами инновационной деятельности – требуют от педагогического работника опыта практической работы в учреждении дошкольного образования и постоянного самообразования.

Наиболее важным направлением совершенствования профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования с точки зрения формирования их инновационной культуры является обогащение нормативных педагогических учебных дисциплин материалом, раскрывающим тему внедрения инновационных образовательных технологий, современных форм и методов обучения в образовательный процесс учреждения дошкольного образования. В этом плане особенно значима проблема формирования *здоровья* ребенка, поскольку здоровье – одна из главных ценностей образования дошкольного периода детства и важнейшая характеристика оценки его качества [7; 8].

Сегодня в Республике Беларусь отмечается неблагоприятная тенденция к ухудшению состояния здоровья детей дошкольного возраста. В структуре заболеваемости наибольший удельный вес занимает патология органов дыхания (34,2 %); второе место – нарушения опорно-двигательного аппарата (30,2 %); третье – отклонения в работе сердечно-сосудистой системы (17,6 %). Далее следуют нарушения со стороны нервной системы (14,2 %), заболевания кожи и ее придатков (10,7 %), около 4,5 % составляет патология

желудочно-кишечного тракта. В структуре хронических заболеваний ведущие позиции занимают болезни костно-мышечной системы (51,4 %), затем идут болезни органов дыхания (43,1 %), психические расстройства и расстройства поведения [9].

Ослабленным детям (детям, подверженным частым инфекционным, соматическим заболеваниям вследствие ослабленной иммунной системы) уделяется повышенное внимание со стороны разных специалистов, что обосновывает потребность в реализации системного педагогического и медицинского сопровождения данной категории воспитанников. Определенный опыт такой работы уже накоплен, но выявление и внедрение наиболее эффективных методов, форм и методик, связанных с организацией здоровьесберегающей деятельности, остается актуальной задачей.

Под здоровьесберегающей деятельностью, или здоровьесбережением, большинство исследователей понимают целенаправленную работу по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, предполагающую определенные преобразования, прежде всего интеллектуально-эмоциональных сфер личности, и направленную на формирование ценностного отношения как к собственному здоровью, так и к здоровью окружающих [10]. Здоровьесбережение – сбережение здоровья, т. е. его охрана и защита. Ряд авторов считает более приемлемым использование таких выражений, как «здоровьесозидание» и «здоровьеформирование», которые подразумевают достижение человеком более здорового состояния по сравнению с предыдущим [11; 12]. Но, учитывая неблагополучную ситуацию, складывающуюся со здоровьем детей дошкольного возраста в Республике Беларусь, в качестве первоочередных задач следует выдвигать создание условий, позволяющих сохранить имеющийся уровень здоровья и в дальнейшем оказывать содействие в улучшении самочувствия воспитанников. Учебная дисциплина «Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании», включенная в цикл основных образовательных дисциплин факультета дошкольного образования, нацеливает будущих педагогических работников на решение этих важных проблем.

В качестве основных направлений образовательной деятельности студентов выступают:

- сообщение студентам знаний, раскрывающих особенности создания в учреждении дошкольного образования развивающей оздоровительной среды, повышающей функциональные возможности организма ребенка, укрепляющей его здоровье;
- формирование умений практической реализации усложняющихся учебно-профессиональных и реальных педагогических задач, заключенных в инновационных методиках и технологиях здоровьесбережения;
- овладение методами диагностики состояния здоровья воспитанников, что помогает прогнозировать и использовать в образовательном процессе программы индивидуально-дифференцированного обучения, создающие оптимальные условия для раскрытия лучших качеств и задатков каждого;
- формирование ценностных ориентаций, здоровьесберегающей компетентности студента к использованию доступных средств, методов и форм управления собственным здоровьем.

Структура здоровьесберегающей деятельности будущего специалиста дошкольного образования представлена тремя взаимосвязанными компонентами: когнитивным, деятельностным, профессионально-личностным. В них объединены ценности содержания, процесса и результата педагогической деятельности [13; 14].

Когнитивный компонент отражает степень владения студентами теоретическими основами здоровьесберегающей деятельности, предполагающей определенные преобразования (прежде всего интеллектуально-эмоциональных сфер личности обучаемого), направленные на формирование ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих.

В рамках изучения учебной дисциплины студенты выявляют: сущность и предназначение ключевых понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», «культура здоровья», «здоровьесберегающая деятельность», «здоровьесбережение»; знакомятся с нормативными правовыми документами, регламентирующими процесс оздоровления детей в учреждении дошкольного образования; определяют

принципы организации здоровьесберегающей деятельности, вызывающие у воспитанников интерес к познанию, повышающие эффективность оздоровительного процесса; анализируют содержание развивающей предметно-пространственной среды, направленной на укрепление физического и психического здоровья ребенка; знакомятся с методиками оценки состояния здоровья детей, составляют характеристики индивидуальных особенностей физического развития, состояния здоровья воспитанников; обосновывают современные взгляды на содержание и организацию здоровьесберегающих технологий с учетом национальных традиций и ценностей белорусского народа.

Деятельностный компонент построен на овладении будущим специалистом практическими навыками сохранения и укрепления здоровья детей. На занятиях студенты разрабатывают и представляют в проектах щадящий режим закаливания и двигательной активности детей с ослабленным здоровьем; составляют конспекты физкультурно-оздоровительных мероприятий с использованием современных методик здоровьесбережения и индивидуальных методов работы; овладевают содержанием коррекционной работы, направленной на формирование правильной осанки и стопы ребенка, устранения нарушений в их построении; учатся оценивать психологический микроклимат в коллективе сверстников и применять полученные знания в оздоровительной работе с детьми; прогнозируют сотрудничество с родителями воспитанников по проблемам здоровья детей.

Профессионально-личностный компонент обеспечивает формирование нравственно-психологической готовности будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности и отражает степень компетентности студента в использовании средств, методов и форм самоуправления здоровьем. Типичными характеристиками профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности выступают: четкие теоретические знания и прочные убеждения в области теоретико-методических проблем оздоровления; устойчивые привычки

к регулярным занятиям физическими упражнениями, сознательное к ним отношение; сформированность достаточно прочных нравственных, правовых, эстетических чувств в свете понятий здоровьесбережения. На этой основе формируется Я-концепция личности, обеспечивается устойчивое здоровьесберегающее поведение в разнообразных условиях жизнедеятельности, определяющее заботу человека о поддержании в норме и сохранении своего физического здоровья.

Дальнейшая реализация профессиональных знаний и умений студента находит воплощение в профессионально значимых функциях специалиста в области дошкольного образования: исследовательской, конструктивной, организаторской, коммуникативной [15].

Исследовательская функция заключается в диагностике и прогнозировании состояния здоровья детей, проектировании и разработке организационно-методических основ оздоровительной деятельности, написании научного проекта по теме оздоровления, обобщении собственного опыта по данной проблеме.

Конструктивная функция связана с планированием оздоровительных мероприятий в учреждении дошкольного образования. Она отражает умение специалиста в области дошкольного образования строить здоровьесберегающую деятельность как целостный процесс с учетом интеграции различных областей научных знаний о ребенке, инновационных направлений в оздоровительной работе. К конструктивному виду деятельности относится составление планов-конспектов коррекционных оздоровительных занятий, а также их рациональное построение, характеризующееся логической последовательностью учебного материала и соответствием задач и содержания цели оздоровления воспитанников.

Организаторская функция заключается в практической реализации проектов оздоровления и предполагает выбор средств, форм и методов оздоровительной работы с детьми с целью реализации учебной программы дошкольного образования (подраздел программы «Культура здоровья детей»). Главными составляющими проектов оздоровления, определяющими содержание образовательного

процесса в учреждении дошкольного образования, выступают: ценностное отношение ребенка к здоровью; начальные представления и знания о здоровье, правилах здоровьесберегающего поведения; умения и навыки здоровьесберегающей деятельности; начальная здоровьесберегающая компетентность. Организаторская функция также включает в себя создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей все составляющие оздоровительного процесса.

Коммуникативная функция связана с общением специалиста по дошкольному образованию с детьми, коллегами, родителями детей. С помощью педагогического общения передаются знания и умения, изменяются условия оздоровления воспитанников, устанавливается взаимопонимание. Одним из составляемых педагогического общения является культура речи, прежде всего – грамотность построения фраз. Грамматически правильное построение речи обеспечивает ее содержательность, логическую последовательность, понятность. Важные составляющие культуры речи – простота и ясность изложения материала, интонация голоса, темп речи, словарное богатство, образность, дикция. Культура речи связана также с правильным использованием специальной терминологии здоровьесберегающей деятельности, что облегчает общение и взаимопонимание педагогического работника с детьми.

Таким образом, инновационная культура педагогического работника дошкольного образования в области здоровьесбережения – это показатель его общей культуры, динамическое состояние, позволяющее выбирать такие формы активности, которые основаны на высокой субъективной значимости ценности здоровья и осознании его в качестве предпосылки реализации жизненных задач; понимание педагогическим работником методов и средств сохранения здоровья, его улучшения с учетом своей индивидуальности; наличие знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности; способность применять здоровьесберегающие технологии в образовательной практике, передавать накопленные знания в вопросах здоровьесбережения окружающим.

Формированию инновационной культуры педагогического работника дошкольного образования в области здоровьесбережения способствует комплекс научно организованных педагогических условий, включенных в образовательный процесс педагогического вуза, формирующий у будущего специалиста дошкольного образования содержательные и структурные компоненты педагогической компетентности в сфере здоровьесбережения. Дальнейшая профессиональная здоровьесберегающая деятельность педагогического работника дошкольного образования предусматривает необходимость творческого саморазвития и самоопределения относительно ценностей здоровья детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитенко, П. Г. Стратегия развития национальной инновационной системы Беларуси / П. Г. Никитенко // Проблемы управления. – 2007. – № 1 (22). – С. 27–41.
2. Иванюк, И. А. Инновационная культура общества – стратегический ресурс развития рыночной экономики инновационного взаимодействия / И. А. Иванюк, О. А. Воротилова // Современная экономика: проблемы и решения. 2010. – № 2 (2). – С. 55–63.
3. Николаев, А. Инновационное развитие и инновационная культура // А. Николаев // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 2. – С. 57–63.
4. Сидоров, С. В. Сущность и основные компоненты инновационной культуры учителя / С. В. Сидоров // Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». – URL: http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2010/1 (дата обращения: 19.09.2024).
5. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.
6. Цыганов, А. В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А. В. Цыганов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2010. – № 136. – С. 136–143.
7. Богина, Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях : метод. пособ. / Т. Л. Богина. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 112 с.

8. Борисова, Т. С. Современные подходы к оценке и прогнозированию состояния здоровья детей / Т. С. Борисова, М. М. Солтан, Е. В. Колбина // Современные перинатальные медицинские технологии в решении проблем демографической безопасности : сб. науч. тр. / М-во здравоохран. Респ. Беларусь, Респ. науч.-практ. центр «Мать и дитя» ; редкол. : К. У. Вильчук [и др.]. – Минск : ГУ РНМБ, 2013. – Вып. 6. – С. 96–102.

9. Ажаронак, І. Д. Установы дашкольнай адукацыі і педагогічныя кадры ўстаноў дашкольнай адукацыі Рэспублікі Беларусь па стане на пачатак 2019/2020 навучальнага года / І. Д. Ажаронак. – Мінск : Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 2019. – 209 с.

10. Журавлева, И. В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / И. В. Журавлева. – М., 2005. – С. 61–80.

11. Гаркуша, Н. С. Современное понимание феномена «культуры здоровья» / Н. С. Гаркуша // Среднее проф. образование. – 2006. – № 11. – С. 59–61.

12. Диканова, Е. Г. Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младших школьников в условиях педколледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Диканова. – Волгоград, 2004. – С. 14–42.

13. Куксова, Н. А. Создание здоровьесберегающей системы в дошкольном учреждении как условие повышения качества дошкольного образования / Н. А. Куксова // Современное образование Витебщины. – 2015. – № 1 (7). – С. 29–32.

14. Павлова, М. А. Здоровьесберегающая система дошкольного образовательного учреждения: модели программ, рекомендации, разработки занятий / М. А. Павлова, М. В. Лысогорская. – 2-е изд., испр. и доп. – Волгоград : Учитель, 2016. – 183 с.

15. Яркина, Н. Т. Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере здоровьесбережения дошкольников / Н. Т. Яркина // Научно-педагогическое обозрение. – Вып. № 2 (4). – 2014. – С. 51–58.

Материал поступил в редколлегию 30.09.2024.

N. S. STARZHINSKAYA,
Professor of the Department of Methods of Preschool Education,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Education Institution «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

V. N. SHEBEKO,
Professor of the Department of Methods of Preschool Education,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Education Institution «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

FORMATION OF AN INNOVATIVE CULTURE OF THE FUTURE
TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PRACTICE
OF HEALTH SAVING

Symmary

The article deals with the problem of professional training of future teachers of preschool education for the organization of innovative health-saving activities in a preschool education institution. Attention is paid to the specific goals, the main directions of training of a future specialist and the structure of his professional activity, represented by three interrelated components: cognitive, activity, professional and personal.

Keywords: innovative culture, child's health, health-saving activities, professional training, professionally significant functions of a preschool education specialist, academic discipline.

УДК 37.017

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

**профессор кафедры риторики и методики преподавания языка
и литературы, доктор педагогических наук, доцент**

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

ЛИЧНЫЙ ДНЕВНИК КАК ИНСТРУМЕНТ ГАРМОНИЗАЦИИ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В статье обосновываются конкретные предложения, связанные со структурно-содержательным наполнением и построением методической системы внедрения в учебный комплекс факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» для 10–11 классов нового рефлексивно-результатирующего компонента «Дневник духовного роста».

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; патриотическое воспитание; факультативные занятия; учебно-методический комплекс; рефлексивно-результатирующий компонент; личный дневник.

В качестве неотъемлемых компонентов духовно-нравственного воспитания обучающихся, особенно на старших ступенях обучения, выступают самооценивание, самомотивация, самопознание, самовоспитание. Эффективным инструментом, содействующим данным процессам, признается ведение личного дневника.

Традиция ведения дневниковых записей имеет богатую историю. Считается, что первые известные науке дневники появились в XI веке. До наших дней дошло достаточно большое количество образцов, введенных в публичный оборот. Например, по данным М. Мельниченко, руководителя интернет-проекта «Прожито», только корпус личных дневников XIX–XX веков насчитывает около 5–6 тысяч экземпляров). Необходимо подчеркнуть также многообразие целей, объемов такого рода документов, способов их создания и ведения. Более того, широкое использование технических возможностей для записи текста вносит свои коррективы: порой дневник перестает быть заметками, зафиксированными на бумаге, и выступает в качестве аудиотекста или текста, напечатанного на компьютере. В такой ситуации становится очевидным

отсутствие единого общепринятого определения того, что такое личный дневник, несмотря на достаточно широкое использование и четкое бытовое представление об этом жанре.

Осмысливая основные особенности личных дневников, исследователи отмечают, что эти записи хотя и являются фрагментарными, но образуют своего рода совокупность, ведутся, как правило, регулярно и чаще всего сопровождаются указанием даты. В качестве постоянного признака личного дневника называется искренность, поскольку пишущий ведет его исключительно для себя и стремится уберечь его от прочтения другими лицами. Однако исследователи все же не исключают, что даже самые приватные тексты такого рода предполагают наличие некоего адресата, на которого и ориентируется автор, порой сам того не осознавая (например, дневники С. А. Толстой). Характеризуя стиль дневниковых записей, можно отметить свободу выражения мыслей, индивидуализированность записываемого ради создания неприкосновенного личностного пространства.

Перечисленные характеристики заставляют задуматься о том, насколько целесообразно включать личный дневник в состав учебно-методического комплекса духовно-нравственной направленности, осознавать этот жанр как общественно значимое явление, когда в основе его заложена идея конфиденциальности и сугубой добровольности. Реально ли говорить о личном дневнике как объекте обучения, если его ведение напрямую связано с особенностями индивида?

Так, ведение дневника способствует становлению духовно-нравственного мира человека через попытки разобраться в себе, анализ своего внутреннего состояния, умение понимать себя, исследовать собственные чувства, мысли, стремления, формулировать смыслы жизни и ее ценности. Личный дневник – это автопортрет человека в контексте его существования, фиксация движения, происходящего в сознании. Ведение таких записей особо важно в наше стремительное время, когда явления, события, впечатления калейдоскопично

сменяют друг друга и человек не всегда успевает их осмыслить, подумать о собственной жизни, ее духовном наполнении.

В работах, посвященных изучению дневниковых записей, встречается немало интересных сравнений и метафор, подчеркивающих значимость такого рода занятия: «практика осознанности душевного движения», «процесс наведения порядка во внутреннем мире», «судовой журнал жизненного плавания», «инструмент для гармонизации жизни человека», «камертон собственной “внутренней правды”», «квантовый скачок в развитии» и под. Как отмечает Д. А. Кутузова, дневник «становится своего рода портфолио личностного и духовного развития, отражающей поверхностью, на которой проявляется форма тонких душевных движений, и их специфика и направление становятся видимыми для человека. Жизненные события оказываются связанными с нашими ценностями, намерениями, желаниями и т. п. во временной последовательности нашей предпочитаемой истории. Пересматриваются также события прошлого. По мере этой работы в жизни появляется дополнительный смысл, нечто большее» [1].

В рамках факультативного курса «Основы духовно-нравственного и патриотического воспитания» именно ведение личного дневника способно выступить рефлексивно-результатирующим компонентом духовно-нравственного развития, способом осознания обучающимися своего духовного роста, реализации возможностей на основе такого осознания осмыслить и очертить индивидуальную духовную траекторию на ближайшую и долгосрочную перспективу, ориентируясь на сформированные идеалы, ценности, смыслы, принципы.

Необходимо отметить также, что согласно исследованиям важность гармонизации духовного состояния особо возрастает в переходный период, когда один важнейший этап жизни человека завершается, а новый вызывает у него сомнения, опасения и чувство неопределенности. Ситуация еще больше осложняется необходимостью самому сделать некий решающий выбор. Несомненно, что такого рода трудности испытывают в преддверии завершения

обучения в общеобразовательной школе многие старшеклассники, и в этот момент объективное самоисследование, логический анализ своих возможностей, потребностей, намерений, предпринимаемые в рамках ведения дневника, способны оказать действенную помощь. Следует ориентироваться и на тот факт, что ведение личных дневников в социальных сетях становится у современной молодежи популярным увлечением, трендом.

Очевидно, что введение личного дневника в качестве компонента учебно-методического комплекса духовно-нравственной направленности для учащихся 10–11-х классов возможно и целесообразно. Иное дело, что в связи с конфиденциальностью жанра, отсутствием образовательной традиции необходимо определить, какой именно должна быть сама обучающая работа (как учить?). Требуется ответ и на не менее существенный вопрос «чему учить?», какой именно вариант ведения личного дневника должен стать предметом рассмотрения. Другими словами, необходимо построение определенной методической системы внедрения указанного компонента учебного комплекса в структуру факультативного курса.

Сразу же отметим, что в силу неперспективности принуждения к ведению личных дневниковых записей акцентным является создание соответствующей *мотивации* обучающихся. Помимо аргументации, представленной выше и подтверждающей влияние ведения дневника на духовный рост человека, целесообразно опираться на авторитет известных личностей, дневниковые записи которых широко известны (например, А. А. Блока, И. А. Бунина, Р. Вагнера, Дж. Вашингтона, Л. Кэрролла, Т. Манна, императора Николая II (Романова), М. М. Пришвина, С. С. Прокофьева, А. А. Тарковского, А. Т. Твардовского, Л. Н. Толстого, У. Черчилля, А. П. Чехова и др.). Важно подчеркнуть также, что для истории важны дневники любого человека. Они отражают специфику времени, жизненные приоритеты, идеалы, ценности, т. е. становятся фрагментом общей картины в летописи целого поколения. В качестве примера можно привести дневниковые записи жителей блокадного Ленинграда во

время Великой Отечественной войны (известно более 450 таких документов). Их авторы стремились зафиксировать трагедию блокады и героизм ленинградцев, оставить истинную и достоверную память для потомков. В то же время дневник становился способом нравственного самосохранения и поддержки, возможностью оставаться человеком в самых сложных обстоятельствах. Потенциал позитивного воздействия переосмысленных мыслей, чувств, стремлений подчеркивается и современными психологами. Учащимся целесообразно представить перечень основных задач, которые поможет решить ведение личного дневника. К их числу можно отнести следующее:

1) дневник помогает познать себя, понять свое поведение и желания, выразить чувства и порывы, увидеть достижения и проблемы;

2) благодаря ежедневному анализу появляется ощущение осознанности и осмысленности происходящего, возможность вновь обратиться к зафиксированному прошлому, спроектировать будущее;

3) ведение личного дневника позволяет быть предельно откровенным и раскрепощенным, делиться чувствами и эмоциями; с его помощью можно снять эмоциональное напряжение, понять, что происходит во внутреннем мире личности, мобилизовать собственные внутренние ресурсы;

4) чувства, переживания и сомнения превращаются в текст на бумаге, что позволяет посмотреть на ситуацию как бы со стороны, спокойно обдумать, произвести рефлекссию;

5) ведение дневника – один из действенных способов справиться со стрессом: делающий записи формулирует свои тревоги, размышляя, анализируя, описывая, переходя из позиции переживателя в позицию наблюдателя и тем самым уменьшая уровень внутренних переживаний;

6) дневник позволяет прожить заново, воскресить лучшие моменты жизни, а также забыть или сделать менее острыми и болезненными многие негативные вещи;

7) ведение записей помогает бороться с одиночеством: дневник становится тем доверенным собеседником, который открывает духовную перспективу отрешиться от суетного мира и создает безопасное психологическое пространство.

Как правило, среди учащихся есть те, кто ведет личный дневник. Этим ребятам можно предложить перечислить те плюсы ведения личного дневника, которые они считают особо важными для себя. Естественно, что среди посещающих факультативные занятия окажутся сомневающиеся в необходимости фиксировать свои мысли и чувства на бумаге. Их важно убедить, что доводы против ведения личного дневника стереотипны. Построить такое пропедевтическое переубеждение можно с помощью приема «спор с воображаемым оппонентом», приводя на каждое предполагаемое возражение соответствующие доводы.

- Личный дневник – только для детей и подростков, которые неуверены в себе, в окружающих и мире в целом. ↔ Дневники ведут и зрелые люди (можно сослаться на известных личностей), поскольку находят это важным и значимым для своего совершенствования, фиксации событий, упорядочения внутреннего мира.

- Личный дневник – только для тех, кто любит писать и делает это грамотно. ↔ Собственный дневник – снисходительный и понимающий собеседник, главное в общении с ним – искренность, доверительность и открытость, которым не должны мешать ошибки.

- Личный дневник могут прочитать посторонние. ↔ Для записи сокровенного можно использовать шифр или самые мелкие буквы, которые постороннему прочитать не удастся.

- Личный дневник отнимает нужное для полезных дел время. ↔ Ведение личного дневника – также полезное дело, пользуясь тайм-менеджментом, всегда возможно установить регламент временных затрат (например, пишем 15–20 минут в день), поставив таймер.

На факультативных занятиях целесообразно познакомить учащихся и с некоторыми полезными советами, которые помогут

усилить позитивное воздействие и привлекательность ведения личного дневника. В частности, следует подчеркнуть, что записи в дневнике носят произвольный характер, могут быть краткими или развернутыми, связными или отрывочными, различной может быть и их регулярность. Можно воспользоваться так называемым фрирайтингом (от англ. *free writing* – свободное письмо), то есть несистематизированной записью любых приходящих в голову мыслей (наподобие мозгового штурма).

Ведение дневника не исключает проявлений художественного творчества (вклейки иллюстраций, создания рисунков, композиций, тематических разворотов; ведения записей в одной цветовой гамме либо стиле; включения, помимо описания реальных событий, элементов собственных сочинений или строк, принадлежащих перу других авторов и под.). Пишущий дневник может вообразить себя в определенной роли (например, создающего сценарий собственной жизни либо описывающего ее от другого лица), обратиться к «капсуле времени», адресовав текст самому себе в будущем, а позже сверить сбывшееся с представляемым.

Нередко авторы обращаются к своему дневнику как к реальному собеседнику, вступают с ним в своеобразный диалог. Считается полезным задавать в дневнике вопросы самому себе, отвечать на них или оставлять открытыми для раздумий, размышлений (делиберативными). Это поможет поддержать и структурировать поток мыслей [2; 3].

В личный дневник могут включаться планы на предстоящий день и более длительные периоды, анализ их выполнения и выводы. Полагаем значимым порекомендовать обучающимся вести записи в личном дневнике от руки. Исследователи полагают, что это лучше влияет на активизацию полушарий головного мозга и концентрацию внимания, чем другие варианты фиксации мыслей (компьютерном наборе, аудио- или видеозаписи). Следует подчеркнуть также, что записи в личном дневнике не должны обсуждаться и оцениваться без желания автора, оставаясь его интеллектуально-духовной собственностью.

Завершением мотивирующего этапа работы может стать создание синквейна, посвященного ведению дневника и обобщающего полученную на факультативных занятиях информацию, возникшие мысли и чувства. Его содержание может также выполнить функцию своеобразной экспресс-диагностики готовности старшеклассников к ведению личного дневника.

Так как личные дневники могут вестись в различных формах и иметь различные цели, важно определить, какой именно вариант ведения записей можно предложить в качестве компонента учебно-методического комплекса. В соответствии с общими целями программы факультатива «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» важнейшей направленностью дневника является содействие духовному росту обучающегося. На наш взгляд, это важно отразить в титульном наименовании – «Дневник духовного роста». С учетом того, что в качестве ключевой задачи работы выдвигаются формирование и проявление умений самопознания, самооценивания, самомотивации, самовоспитания, целесообразно предоставить подросткам не только пространство для самовыражения, но и содержательно и структурно обозначить важнейшие ориентиры этого пространства. Убедительным доводом в пользу такого решения является научно обоснованная в конце 60-х годов прошлого века и оправдавшая себя на практике разработка структурированного дневника А. Прогоффа (данная разработка касалась внутренних процессов личности человека). Структурированный дневник аттестуют как гипертекст в бумажном варианте и в качестве его основных особенностей отмечают необходимость ответа на вопросы, охватывающие важнейшие сферы жизни, наличие рубрик, в которых внутренний мир человека как бы поделен на условные «отсеки». Нелинейный по своему характеру дневник должен быть устроен так, чтобы можно было свободно добавлять листы в любой раздел [1].

Несомненно, что перечень разделов «Дневника духовного роста» и входящие в них вопросы определяются целью и задачами

факультативного курса «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма». Количество таких разделов должно систематизировать гипертекст дневника, но не сковывать свободу личностного выражения пишущего, а заострять, акцентировать внимание на наиболее существенных направлениях духовного роста.

Сложность и вариативность вычленения структурных компонентов «Дневника духовного роста» очевидна. Основываясь на рассмотрении прецедентной литературы, анализе и обобщении действующих учебных программ и существующего опыта проведения факультативных занятий в 5–9-х классах, целенаправленном наблюдении, беседах с педагогами, полагаем возможным предложить для планируемого в качестве входящего в инвариантный компонент учебного комплекса 10–11 классов «Дневника духовного роста» следующую примерную структуру:

- «Лента времени». Ежедневное настоящее. Важные события жизненной истории. Пути и перепутья. Вектор будущего.

- «Диалоги». Диалог с собой. Диалог с другими. Диалог с обществом. Диалог с прочитанным, осмысленным, увиденным. Диалог с прошлым и будущим.

- «Размышления». Внутренняя мудрость. Цели и ценности. Выводы и правила. Личностные смыслы.

- «Духовная опора». Духовные ситуации. Духовный опыт. Вечные законы. Дорога добродетели. План духовного развития.

В качестве направляющих при осмыслении жизненных событий можно рекомендовать старшеклассникам наборы вопросов-ориентиров, к примеру: *Что важного и значимого произошло? *Какая возможность для улучшения замечена? Какое действие совершено мною для ее реализации? *Какое событие стало самым важным? Какие последствия оно может иметь? *Что было самым лучшим из происшедшего со мной сегодня? *Чему важному я сегодня научился? Какой опыт приобрел? *Общение с каким человеком явилось самым значимым для меня? Почему я так считаю? *Какие действия были ошибочными? В чем была причина ошибки?

Что можно сделать, чтобы исправить последствия? *Что можно было сделать проще, эффективнее и лучше? *Что я считаю своим достижением? и под.

Проводимую посредством ведения дневника работу по духовному росту обучающихся целесообразно поддержать рубрикой типа «Цитата дня», где следует размещать афористические высказывания известных личностей, обладающие соответствующим потенциалом, в том числе цитаты патриотического содержания.

Полагаем, что наши предложения относительно структурно-содержательных особенностей и внедрения «Дневника духовного роста» в качестве рефлексивно-результатирующего компонента учебно-методического комплекса факультативных занятий «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма» следует дополнительно апробировать в образовательном процессе. В то же время не вызывает сомнений значимость личного дневника как эффективного инструмента духовно-нравственного воспитания, необходимого для осмысления настоящего в контексте прошлого и будущего, формирования перспективной способности к усовершенствованию духовного мира современного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кутузова, Д. А. Ведение «структурированного дневника» по методу Айры Прогоффа / Д. А. Кутузова // Консультативная психология и психотерапия. – 2009. – Т. 17. – № 1. – С. 121–135.
2. Король, А. Д. Вопросы активности в контексте построения эвристического полилога. Сущность понятия «вопросание» и его значимость для организации познания / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Нар. асвета. – 2024. – № 6. – С. 10–13.
3. Король, А. Д. Вопросы активности в контексте построения эвристического полилога. Сущность понятия «вопросание» и его значимость для организации познания / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Нар. асвета. – 2024. – № 7. – С. 6–8.

Материал поступил в редколлегию 20.09.2024.

I. V. TAYANOVSKAYA,

Professor of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language and Literature, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Belarusian State University,
Minsk, Belarus

A PERSONAL DIARY AS A TOOL FOR HARMONIZING THE STUDENT'S SPIRITUAL DEVELOPMENT

Summary

The article substantiates specific proposals related to the structural and substantive content and the construction of a methodological system for the introduction of optional classes «Fundamentals of spiritual and moral culture and patriotism» into the educational complex for grades 10-11 of the new reflexive-resultant component «Diary of spiritual Growth».

Keywords: spiritual and moral education; patriotic education; optional classes; educational and methodical complex; reflexive and resultant component; personal diary.

УДК 159.9

Д. Ф. ФИЛАТОВА,

**старший преподаватель кафедры психологии, содержания и методов
воспитания, исследователь в области педагогической психологии**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Раскрывается сущность системного подхода к формированию психологической культуры законных представителей ребенка в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) и обосновывается его необходимость.

Ключевые слова: психологическая культура; семья; родители; дети раннего возраста с особенностями психофизического развития; обучение; развитие; формирование.

Семья и внутрисемейные отношения являются связующим звеном между личностью и социумом. Для полноценного и гармоничного развития ребенку необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и внимания. Особенно это важно для детей с особенностями психофизического развития [1]. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, к данной категории относятся дети, имеющие «нарушения в физическом и (или) психическом развитии, которые ограничивают ... социальную деятельность и требуют создания специальных условий для получения образования» [2, с. 5].

Во многом степень социализации и адаптации, будущее и социальное благополучие ребенка определяют личностные характеристики его родителей. Поэтому в работе с семьями, воспитывающими особых детей, важна возможность оказания им своевременной психологической помощи. Задача педагогов-психологов –

включить родителей в активный процесс социальной адаптации и реабилитации на самых ранних этапах онтогенетического развития детей. В дальнейшем эти меры позволят каждому ребенку адекватно социализироваться с учетом индивидуальных особенностей и потребностей. В данном контексте важно осознание родителями социализации как сложного и многогранного процесса, специфика протекания которого зависит от постоянных усилий всех участников образовательного процесса [3].

Значимым аспектом структурирования и проявления родительских компетенций является высокий уровень психологической культуры.

Согласно современным исследованиям, психологическая культура является частью общей культуры родителя, включающей в себя знания об особенностях развития детей, способах и приемах построения конструктивных детско-родительских отношений; адекватное восприятие себя, своего ребенка и отношений внутри семьи; безоценочное принятие ребенка таким, какой он есть; умение общаться с ребенком, учитывая его потребности, индивидуальные и возрастные особенности; умение управлять своим эмоциональным состоянием; следование в семье ценностям и нормам, принятым в обществе [6].

Низкий уровень развития психологической культуры не позволяет родителям эффективно реализовывать задачи семейного воспитания, что может опосредовать социальное неблагополучие ребенка с особенностями развития [5]. Данный факт обуславливает актуальность деятельности педагогов-психологов в первую очередь в условиях службы ранней комплексной помощи ЦКРОиР – первичной структуры, где родителю оказывается целенаправленная психологическая помощь, а ребенку раннего возраста с ОПФР – коррекционно-педагогическая.

С целью разработки и реализации на практике мероприятий по формированию психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с особенностями психофизического развития, в условиях службы ранней комплексной помощи ЦКРОиР автором статьи было проведено пилотажное исследование. В числе его основных задач выделим следующие:

- 1) проанализировать, как в современных исследованиях отражена проблема формирования психологической культуры родителей;

- 2) изучить специфику формирования и структурирования психологической культуры у родителей, воспитывающих детей с ОПФР, в процессе практической деятельности;

- 3) определить и реализовать приоритетные направления работы по формированию психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОПФР, в рамках разработанной модели;

- 4) разработать модель формирования психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОПФР.

ЦКРОиР – первичное звено в структуре образовательных институтов, вступающих в непосредственное взаимодействие с родителями особых детей. В связи с этим значимой составляющей работы педагога-психолога должна стать психологическая помощь семьям в принятии особенностей ребенка. Данный аспект будет способствовать определению эффективных способов взаимодействия родителей и детей, осознанию индивидуальной динамики и траектории развития последних, дальнейшей реализации адекватного образовательного маршрута, что непосредственно обусловлено формированием и развитием психологической культуры взрослых [4].

Эмпирический этап исследования проводился на базе ГУО «ЦКРОиР № 2 Фрунзенского района г. Минска». Выборка составила 12 семей. Возраст родителей варьировался от 28 до 43 лет, детей – от 1 года 5 месяцев до 2 лет 10 месяцев.

На подготовительном этапе изучались научные исследования по формированию психологической культуры личности (А. В. Гумницкая, Е. А. Овсянникова, В. В. Семикин и др.). Затем было проведено первичное эмпирическое изучение сформированности компонентов психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОПФР и обратившихся в службу ранней комплексной помощи. На данном этапе (до проведения диагностики) осуществлялось прямое и косвенное взаимодействие с каждой семьей; изучались анамнестические данные, заключения медико-психолого-педагогической комиссии, в которых отражен

диагноз ребенка; разрабатывались индивидуальные программы работы с детьми в рамках их индивидуальных и психофизических особенностей, обусловившие направления в рамках адекватного структурирования и развития когнитивного компонента психологической культуры родителя.

В контексте работы с родителями в качестве наиболее приемлемого был использован следующий диагностический инструментарий:

- методика О. И. Моткова «Психологическая культура личности» [5];

- анкетирование «Родительские потребности»;
- мини-сочинение «Мой ребенок».

Данные методики, по сути, взаимодополняемы, так как у родителей и их детей с нарушениями в развитии отмечается симбиотическая взаимосвязь: самовосприятие и самоощущение ребенка непосредственно связано с реализацией родительских компетенций в семье. Диагностическая процедура проводилась с каждым родителем индивидуально. В исследовании приняло участие по одному представителю от каждой семьи (преимущественно мамы).

Полученные результаты позволили сделать вывод о недостаточной сформированности у родителей когнитивного компонента психологической культуры, что, с одной стороны, свидетельствует о дефиците знаний о специфике взаимодействия с ребенком, имеющим психофизиологические особенности, с другой – знаний для собственного саморазвития и самосовершенствования, а также творческой самореализации.

Наиболее выраженным у родителей оказался ценностно-смысловой компонент психологической культуры. Для всех участвующих в исследовании взрослых ребенок являлся безусловной ценностью. Следовательно, для приоритетной части родительской выборки характерны выраженный интерес и положительное ценностное отношение к уникальности внутреннего мира другого человека. В то же время аффективный и поведенческий компоненты психологической культуры представлены на среднем и низком уровнях, высокий уровень у респондентов выборки не отмечался (рисунки 1, 2).

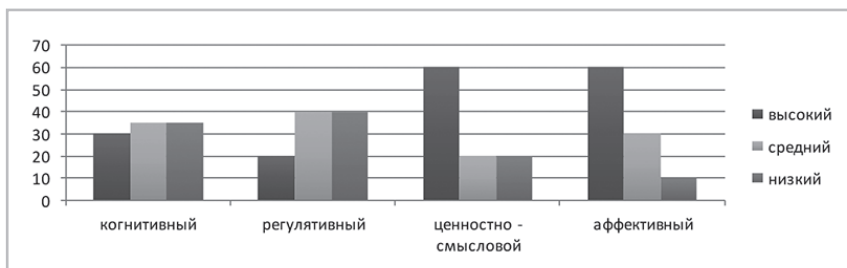


Рисунок 1 – Результаты структурированности компонентов психологической культуры родителей (эмпирический этап)

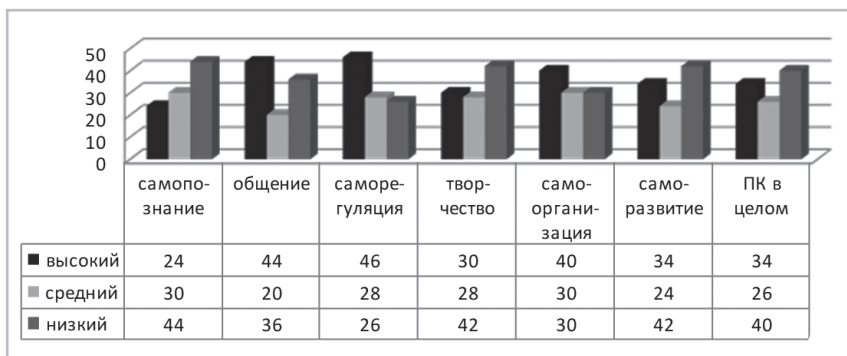


Рисунок 2 – Результаты показателей проявления психологической культуры родителей (эмпирический этап)

Анализ мини-сочинений и анкет позволил оценить уровень развития отдельных структурных компонентов психологической культуры родителей, проявляемых по отношению к детям (когнитивный, регулятивный, ценностно-смысловой, аффективный). Полученные данные фиксировались в протоколе диагностического исследования и оценивались по пятибалльной шкале. Оценочная шкала рассчитывалась на основе показателей общей выборки и закона нормального распределения переменных: 4,0–5,0 баллов – высокий уровень психологической культуры; 2,6–3,9 – средний; 1–2,5 балла – низкий.

Качественный анализ полученных эмпирических данных позволяет заключить: большей части родителей, принявших участие в исследовании, не хватает специальных умений для грамотного и компетентного координирования своего социального взаимодействия с ребенком в контексте его особенностей и потребностей (например, носят на руках ребенка с ДЦП, способного передвигаться самостоятельно, боятся эффективно реагировать на детскую истерику и т. п.).

Выявленные факты позволяют сделать вывод о том, что родители нуждаются в развитии механизмов личностного и социального самоконтроля, а также рефлексивной составляющей, способствующих как стабилизации их эмоционального состояния, так и профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов.

Следует подчеркнуть, что отсутствие в выборке показателей высокого уровня выраженности аффективного компонента психологической культуры свидетельствует о настороженном отношении большинства респондентов к своему социальному окружению. Данные проявления соответствуют «фазе шока», в которой зачастую находятся родители, воспитывающие детей раннего возраста с ОПФР. У 25 % опрошенных обозначенные обстоятельства негативно сказываются на мотивационно-потребностной сфере: сфокусировавшись на проблемах ребенка, они не проявляют достаточно заботы и внимания к своим близким, ответственность за произошедшее с ним пытаются переложить на окружающих. Все это негативно сказывается на стратегии целеполагания. Такие родители не могут адекватно оценить индивидуальные перспективы развития ребенка с ОПФР, радоваться его даже минимальным успехам и достижениям. Данные установки отрицательно влияют не только на эмоциональное состояние респондентов, но и на детско-родительское взаимодействие в целом.

Таким образом, проведенная диагностика позволила определить приоритетные направления работы по формированию психологической культуры родителей, эффективные методы и приемы согласно значимым составляющим данного конструкта (рисунок 3).



Рисунок 3 – Модель структурированности компонентов психологической культуры родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОПФР

В практической работе по формированию психологической культуры родителей использовались достаточно распространенные формы взаимодействия. Так, например, *просветительская деятельность* была непосредственно связана с когнитивным компонентом в психологической культуре взрослого. В данном контексте большое внимание уделялось оформлению стендов для родителей, размещению информации в мессенджерах и интернет-источниках: рекомендаций по взаимодействию с особым ребенком на основании медицинского анамнеза (синдром Дауна, ранний детский аутизм и др.), ожидаемых результатов обучения и развития ребенка от

года до 3 лет согласно образовательным стандартам дошкольного образования.

При размещении данной информации акцент делался на представлениях и умениях детей раннего возраста согласно условной возрастной норме. Это было опосредовано специфическими вопросами родителей касательно организации коррекционной работы, результатов наблюдений за ее процессом. Так, например, на занятиях с ребенком с интеллектуальной недостаточностью Лешей С. использовалась дидактическая игра «Найди и подбери». Мальчику необходимо было соотнести муляж фрукта с тождественным картинным материалом. В рамках имеющихся нарушений ребенок не справлялся с заданием, однако, по мнению мамы, это задание попросту было для него легким и неинтересным. В результате диагностики у родительницы был определен низкий уровень психологической культуры: и когнитивной составляющей, и поведенческой. Как следствие, она не принимала проблему сына, считала, что задание не соответствует его возрасту, и поэтому он с ним не справляется.

Еще одним актуальным направлением работы с родителями стало *индивидуальное психологическое консультирование*. Данная форма использовалась при формировании оптимально структурированных аффективного и регулятивного компонентов психологической культуры взрослых, а также в рамках развития их рефлексивно-перцептивных способностей. В контексте развития когнитивной составляющей родителям транслировались знания о том, как правильно реагировать на проявление тех или иных поведенческих особенностей ребенка. В результате такой работы был сформирован индивидуальный запрос родителей на оказание коррекционной помощи детям, выявилась их потребность в организации групповой работы, обозначилась тематика и приоритетная направленность таких встреч.

Для развития рефлексивных навыков в психологической культуре родителей на индивидуальном консультировании использовались арт-терапевтические техники «Цветок», «Девочка – девушка – женщина» (для актуализации личностной рефлексии мам) и др.

Формирующий этап исследования строился согласно разработанным для детей индивидуальным программам. Каждый родитель обязательно присутствовал на занятиях, наблюдая за деятельностью специалистов, реакциями и действиями своего ребенка.

Важным этапом в формировании психологической культуры родителей являлся переход от индивидуальной работы с ребенком к подгрупповой. Однако данный прием применялся лишь при наличии у детей схожих диагнозов, возрастных и психофизиологических особенностей и в процессе организации коррекционной работы – занятий для усвоения учебного материала. В этом случае свою эффективность показало использование игр-драматизаций, пальчикового театра, фланелеграфа и др.

В проведении таких занятий активное участие принимали родители, воспитывающие детей раннего возраста с ОПФР. Это способствовало развитию их творческой самореализации – важной структурной составляющей когнитивного компонента психологической культуры. В процессе такой деятельности у родителей формировалась адекватная поведенческая составляющая вышеобозначенного конструкта, проявляющаяся в игровом, дидактическом взаимодействии с собственным ребенком в специально-организованной игровой ситуации.

Для коррекционной помощи родителям в решении проблемных вопросов детско-родительского взаимодействия использовались различные групповые формы работы:

- групповые коррекционно-развивающие занятия «Познавая, познавай» (развитие регулятивного компонента психологической культуры);
- тренинг родительской компетентности (развитие когнитивной и аффективной составляющих психологической культуры);
- рефлексивный тренинг (использовался однократно для подведения итогов работы).

Основными задачами использования перечисленных форм работы стали:

- обучение родителей способам коммуникации с ребенком через ролевые игры;

- демонстрация эффективного общения с ребенком (психодраматические техники);
- овладение родителями техникой рефлексивной самооценки; развитие стрессоустойчивости;
- осознание родителями причин структурирования и изменения эмоционального состояния детей и пр.;
- оказание родителями взаимопомощи и поддержки в специально организованной групповой работе.

Отметим, что в групповой работе активно использовались элементы арт-терапевтических техник (гласс-арт, «волшебные краски», парное рисование и др.), видеотерапии (просмотр и обсуждение фильмов, видеороликов), кей-технологии и фототерапии (для развития регулятивного компонента психологической культуры).

На завершающем этапе исследования была проведена повторная диагностика психологической культуры родителей (как на диагностическом этапе) (рисунок 4).

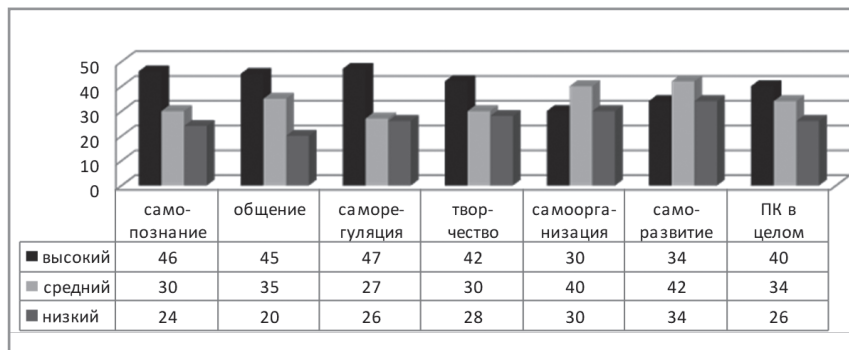


Рисунок 4 – Результаты показателей проявления психологической культуры родителей (контрольный этап)

По ее показателям можно сделать вывод, что в структурированности всех компонентов психологической культуры отмечается положительная динамика. Это прослеживается в количественном и качественном анализе полученных результатов (рисунок 5).

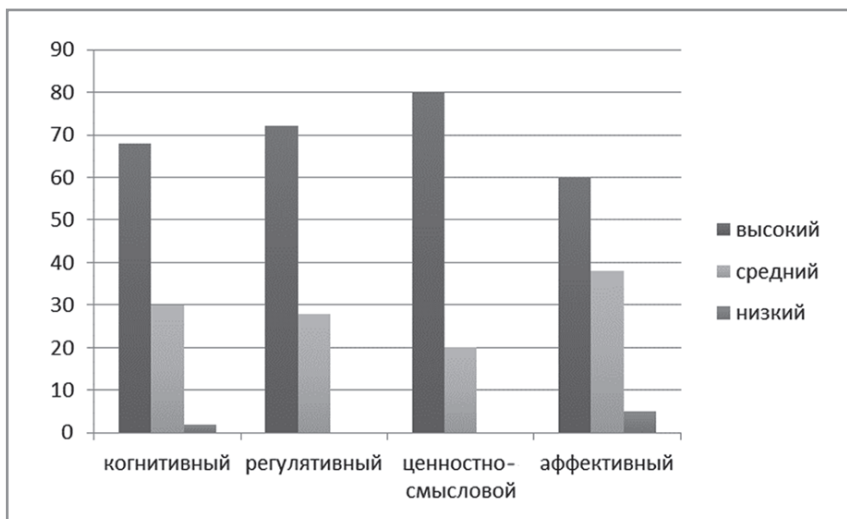


Рисунок 5 – Результаты структурированности компонентов психологической культуры родителей (контрольный этап)

В контексте наблюдений можно сделать вывод: положительные изменения отмечаются в *регулятивном* и *когнитивном* компонентах психологической культуры. Так, родители закрепляют дома материал, изученный с ребенком на занятии, открыто делятся его успехами, достижениями, говорят о возникающих трудностях в рамках конструктивного разрешения, что свидетельствует о развитой рефлексии в структуре психологической культуры.

В результате проведенной работы конструктивные изменения претерпел *аффективный* компонент психологической культуры в аспекте самоотношения матерей, участвовавших в групповой работе. Это нашло отражение в улучшении их внешнего вида, возникновении интереса к саморазвитию.

Ценностно-смысловой компонент изменился в контексте восприятия родителями своего ребенка: он по-прежнему является ценностью, отмечается повышенная ответственность взрослых за его воспитание. Однако изменилось само родительское мировоззрение, представления о возможностях и потребностях сына или

дочери (это также наблюдается в рамках контент-анализа сочинений родителей).

Таким образом, в сформированности компонентов психологической культуры родителей можно отметить качественное и количественное приращение, что свидетельствует о результативности и эффективности проводимой работы. Однако, чтобы эта деятельность приносила положительные результаты, педагог-психолог ЦКРОиР должен соблюдать ряд следующих условий:

- демонстрировать профессиональную компетентность в вопросе формирования компонентов психологической культуры родителей, навыки взаимодействия с различными категориями взрослых, тактичность;
- вести пролонгированную предварительную работу;
- использовать комплекс эффективных методов, приемов работы;
- занимать активную субъектную позицию в сотрудничестве с родителями на этапе их первоначального вовлечения в образовательный процесс для адекватного формирования структурных компонентов психологической культуры.

Таким образом, целенаправленная работа педагога-психолога позволит гармонизировать микросреду в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с ОПФР, поспособствует эффективной социализации каждого ребенка и его интеграции в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Специальная психология / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышэйшая школа, 2021. – 527 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
3. Винникова, Е. А. Принципы и технологии взаимодействия с семьей ребенка с особенностями психофизического развития / Е. А. Винникова // Специальная адукацыя. – 2010. – № 6. – С. 24–29.

4. Мотков, О. И. Личность и психика: сущность, структура и развитие / О. И. Мотков. – Самара : Бахрах-М, 2020. – 159 с.

5. Осипов, Е. Д. Педагогика семьи / Е. Д. Осипов ; под ред. А. Н. Сендер; Брест гос. ун-т им. А. С. Пушкина, каф. педагогики. – Брест : БрГУ, 2022. – 157 с.

Материал поступил в редколлегию 03.10.2024.

D. F. FILATOVA,
Senior Lecturer of the Department of Psychology,
Content and Methods of Education,
Researcher in the Field of Educational Psychology
State Education Institution «Academy Education»,
Minsk, Belarus

FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL CULTURE OF PARENTS
RAISING YOUNG CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS
OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

Summary

The article discusses the issues of forming the psychological culture of parents raising young children with special needs of psychophysical development. The article reveals the essence of a systematic approach to the formation of the psychological culture of the child's legal representatives in the conditions of the center for correctional and developmental education and rehabilitation and substantiates its necessity.

Keywords: psychological culture; family; parents; young children with special needs of psychophysical development; education; development; formation.

УДК 376.3

О. С. ХРУЛЬ,

заведующий лабораторией специального образования научно-исследовательского центра, доктор педагогических наук, доцент

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

О. П. КОЛЯДА,

старший научный сотрудник лаборатории специального образования научно-исследовательского центра, кандидат педагогических наук

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

В. Г. СТУКАНОВ,

заведующий лабораторией воспитания личности научно-исследовательского центра, доктор педагогических наук, профессор

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

Е. В. РАХМАНОВА,

ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-исследовательского центра, кандидат педагогических наук, доцент

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

МОДЕЛЬ РЕСУРСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлено авторское понимание модели ресурсного сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития с учетом реализации принципа инклюзии в образовании. Рассматриваются компоненты разработанной модели: адаптивно-социализирующий, организационно-кадровый, социально-психологический, предметно-пространственный, раскрываются направления их реализации.

Ключевые слова: модель; ресурсное сопровождение; учащиеся с особенностями психофизического развития; принцип инклюзии в образовании.

В психолого-педагогической литературе (А. В. Качалов и др.) процесс сопровождения развития личности рассматривается как движение вместе с ребенком, рядом, а иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути для развития и совершенствования [1]. Под сопровождением также понимают взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, призванное разрешить жизненные проблемы последнего, а также систему профессиональной деятельности педагога, направленную на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъект-субъектных отношений.

Сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу по раскрытию потенциальных возможностей ребенка, достижению им оптимального уровня развития. Отметим, что сопровождение – это не сумма методов коррекционно-развивающей работы, а комплексный способ поддержки ребенка, предполагающий взаимодействие с ним в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Представленная нами модель ресурсного сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) рассматривается как научно-методическая конструкция, отражающая структурные компоненты исследуемого процесса, воплощает ее авторское понимание. Все компоненты представленной структуры взаимосвязаны и взаимообусловлены: изменение содержания одного из них влечет изменение всей модели.

Разработанная нами модель по способу выражения является текстовой и схематической, по функции – структурной, по предназначению – инструментом прогнозирования и преобразования. По авторскому замыслу она будет формировать социально-образовательную инклюзию учащихся с ОПФР, которая признает возможным включение в совместный образовательный процесс каждого ребенка независимо от его возможностей, способностей, взглядов, воспи-

танности, обученности, обучаемости, социокультурного контекста развития, формирующего социально-нравственный опыт.

Разработанная модель ресурсного сопровождения учащихся с ОПФР представлена адаптивно-социализирующим, организационно-кадровым, социально-психологическим, предметно-пространственным компонентами (рисунок 1).

Ключевые понятия модели: учащиеся с ОПФР; толерантная инклюзивная культура; помогающее поведение; адаптивно-социализирующая образовательная среда; комплексное сопровождение; педагогическая коррекция; социализация и жизненные навыки. В статье 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании (2022) учащийся с ОПФР – это «лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий» [2]. Это определение заменило ранее широко употребительные формулировки «аномальные дети», «дети с дефектами в развитии», «дети с психофизическими недостатками». В современной трактовке фиксируются смещение акцентов в характеристике детей с недостатков и отклонений от нормы на общность развития с обычными детьми и особенности, характерные для всех детей с психофизическими нарушениями. Признается ошибочной ориентированность исключительно на лечение ребенка и врачебную помощь, важными становятся оказание комплексной коррекционно-педагогической поддержки, выявление потенциальных возможностей детей, проявление толерантного отношения к ним.

Толерантность на уровне государства и учреждения образования – это готовность общества и участников образовательного процесса к принятию детей с ОПФР, законодательное определение их социального статуса, отражение отношения к ним в нормативных правовых документах; готовность общества разделять личные проблемы ребенка с ОПФР, гарантируя трудоустройство во взрослой жизни и социальную защиту. Одностороннее, частичное решение проблем детей с ОПФР является формальной, декларируемой,

но неосуществляемой толерантностью. Можно сказать, что толерантность – это признание и уважение особой образовательной культуры детей с ОПФР, которая требует изучения, привнесения ее достижений в общество и распространение во всех сферах жизни, в том числе в системе образования среди всех участников образовательного процесса.

Основополагающие идеи разработанной модели заключаются в:

- переходе от дидактико-центрической системы обучения и воспитания учащихся с ОПФР к личностно-развивающей, учитывающей формирование человека не только знающего, но и социально активного и успешного;
- формировании и совершенствовании профессиональных компетенций педагогов;
- разработке организационно-содержательных аспектов ресурсного сопровождения учащихся с ОПФР;
- выявлении возможности организации адаптивно-социализирующей среды, специального взаимодействия обучающихся;
- определении требований коррекционно-развивающей направленности образовательного процесса, которые меняют отношение к знаниям, умениям и навыкам, становятся не самоцелью обучения, а средством формирования социально значимых качеств;
- усилении жизненной и практической направленности образования, прагматической ориентации.

Многоаспектность проблемы ресурсного сопровождения учащихся с ОПФР обусловила методологический плюрализм исследования: на различных уровнях (философском, общенаучном, конкретно научном, технологическом) рассматриваются подходы:

аксиологический – определяет ценностное отношение к каждому учащемуся (Б. М. Бим-Бад и др.);

системный – отражает комплексное рассмотрение объекта как единого целого с позиции взаимосвязи всех его элементов и изучение каждого элемента системы в общем процессе (Т. В. Анохина, В. В. Краевский и др.);

гуманистический – выражает толерантное, понимающее принятие детей (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и др.);

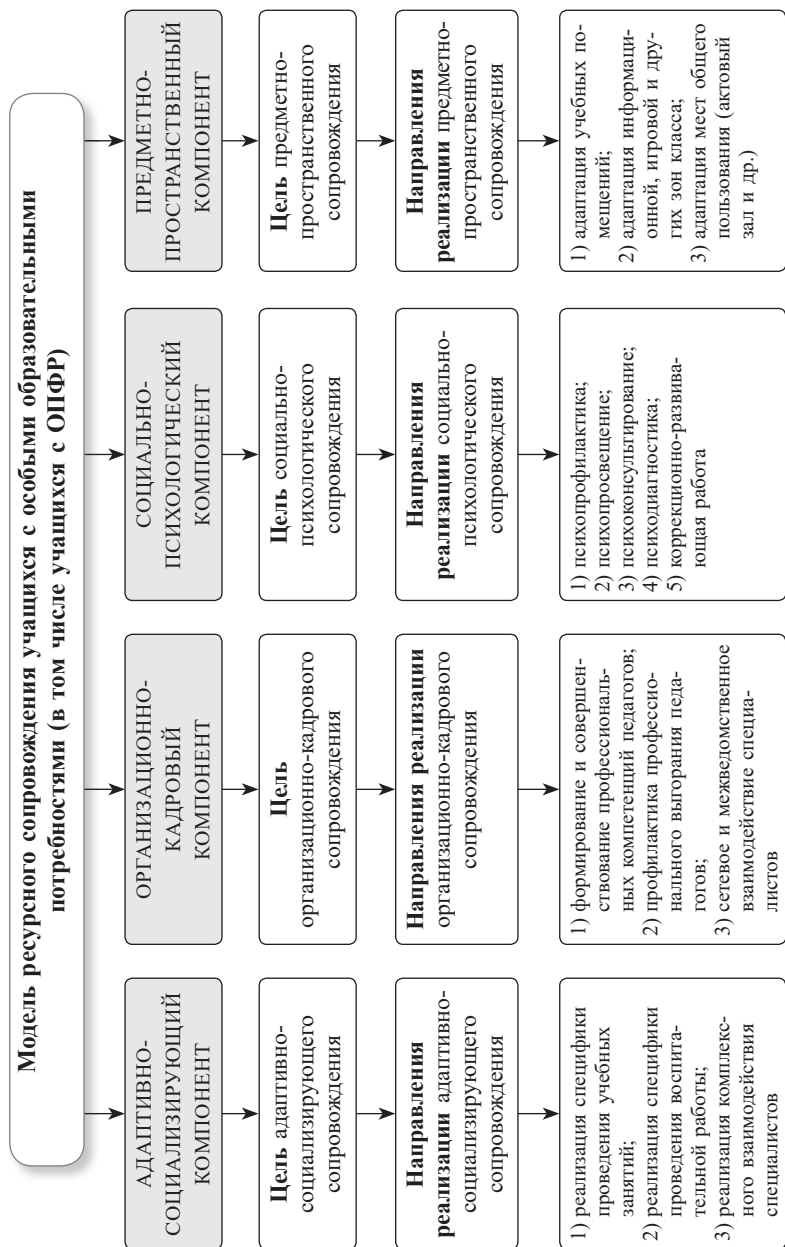


Рисунок 1 – Модель ресурсного сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями (в том числе учащихся с ОПФР)

культурологический – определяет необходимость учета социального опыта, интересов, культуры взаимодействия (С. Ю. Курганов, Д. М. Нгуен);

средовой – указывает, что человек развивается в обществе и через общество (С. Е. Гайдукевич, Ю. С. Мануйлов, Л. З. Сергеева);

интегративный – реализует принцип интеграции в любом компоненте педагогического процесса (М. Пак, К. В. Уфаев и др.);

лично-деятельностный – отражает нацеленность образования на развитие личности в процессе деятельности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и др.), акцентирует внимание на необходимости учета структуры деятельности и поэтапности формирования умственных действий (Н. Ф. Талызина и др.), указывает на роль мотивации деятельности в овладении ее действенным смыслом (В. В. Давыдов и др.);

компетентностный – означает овладение учащимися способами деятельности и готовность к их осуществлению (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, А. В. Хуторской и др.).

Ведущей тенденцией в современном образовании является признание ребенка высшей ценностью и необходимость включения каждого из них в образовательный процесс [3]. Наравне с гибкой образовательной программой важно использовать новые подходы к обучению с применением альтернативных средств, учитывая необходимость роста активности учащихся, реализации принципа обратной связи с учителем с позиции партнерского взаимодействия (общения между теми, кто имеет более высокий уровень знаний и опыта, и теми, кто их приобретает).

Педагогическим работникам тоже нужна помощь как в принятии учащегося с ОПФР, так и в понимании его учебных проблем, выборе эффективных механизмов налаживания сотрудничества с таким ребенком. Профессиональная компетенция направлена на готовность и способность педагога организовывать и осуществлять совместный учебно-воспитательный процесс, обеспечивать обучение детей с ОПФР «обходными путями», использовать специальное учебное оборудование, осуществлять коррекционную помощь.

Инклюзивное образование определяет новые социально-образовательные отношения и ориентирует участников педагогического процесса на характер открытого субъект-субъектного взаимодействия, учитывающего *приоритеты*, отражающие всеобщность обучения (отказ от ориентации на усредненного учащегося); обеспечение социальной направленности образовательного процесса (формирование социально одобряемого поведения – трудолюбия, ответственности; развитие социально значимых качеств личности – доброты, чуткости, отзывчивости, тактичности); усиление жизненной и практической составляющих образования.

Средообразующая адаптационная деятельность обеспечивается идеями уважения к потребностям и потенциальным возможностям ребенка, ориентации на качество, доступность и полезность деятельности, учета субъектности и субъективности во взаимодействии, автономности неповторимой личности каждого ребенка, опережающего характера содержания обучения. Предполагается, что в такой среде должны быть созданы условия (предметно-пространственные, организационно-смысловые, социально-психолого-педагогические) для обучения, развития, социальной адаптации и социализации учащихся с ОПФР.

Научное исследование в рамках проекта ЮНИСЕФ «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка» позволило разработать модель ресурсного сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), в том числе учащихся с ОПФР. Рассмотрим содержание каждого из ее компонентов.

Адаптивно-социализирующий компонент модели ресурсного сопровождения.

Адаптивно-социализирующее сопровождение учащихся с ОПФР – это деятельность педагогических работников, которая направлена, с одной стороны, на сближение, объединение, углубление взаимодействия особых детей с участниками образовательного процесса путем взаимного сотрудничества в учреждении общего среднего образования, основанного на уважении, взаимопомощи,

принятии другой личности такой, какая она есть, с другой – на необходимость реализации требований к ресурсному обеспечению и дидактическим средствам, использования коррекционно-педагогических технологий помогающего обучения и включенной социализации, учитывающих индивидуальные образовательные траектории воспитанников гетерогенных групп, необходимость качественно-количественной адаптации и модификации учебного материала в соответствии с потребностями (познавательными, коммуникативными и др.), показаниями и противопоказаниями к различным видам нагрузок (сенсорных, двигательных и др.) с целью удовлетворения возможностей и способностей учащихся с особыми образовательными потребностями (в том числе учащихся с ОПФР).

Цель адаптивно-социализирующего сопровождения учащихся с ОПФР – обеспечение доступности и качества образовательных услуг, формирование готовности участников образовательного процесса к взаимодействию с учащимися с ОПФР.

Задачи:

- реализация специфики проведения учебных занятий;
- реализация специфики проведения воспитательной работы;
- реализация модели взаимодействия специалистов учреждения общего среднего образования в работе с ребенком с особыми образовательными потребностями (в том числе с ОПФР).

Направления реализации адаптивно-социализирующего сопровождения разработаны с учетом перечисленных выше задач.

1. Специфика проведения учебных занятий обеспечивается за счет:

- применения в образовательном процессе технологий помогающего обучения, что позволяет педагогу быть фасилитатором и организовывать работу каждого учащегося в удобном для него режиме и темпе, направлять его активность и самостоятельность, устранять перегрузки, отрицательные установки и негативное отношение к детям с ОПФР;
- использования специальных методов преодоления трудностей при овладении учебным материалом учащимися с ОПФР: адаптации

(сокращения объема заданий при сохранении уровня сложности; дополнительной визуализации инструкций; приспособления учебных инструментов и материалов к потребностям детей с ОПФР; изменения способа предоставления и записи информации) и модификации учебного материала (изменения содержания учебного материала; упрощения заданий; снижения требований к участию детей с ОПФР в работе; обеспечения разных уровней усвоения знаний, умений и навыков);

- использования на учебных занятиях алгоритмических предписаний, пиктограмм, картинок-символов, схем;

- введения пропедевтических периодов при изучении сложных тем (предварительного знакомства с текстовым и практическим материалом), формулирования доступных инструкций (включения в формулировки уточняющих слов, минимизации двоящихся вопросов и др.), максимального использования различных видов наглядности (изобразительной, натуральной, объемной, рельефной, символической и др.), включения практических заданий с элементами творчества (выполнения действий с предметами, жестовой интерпретации текста и др.);

- задействования социально привлекательных приемов (комплиментарных высказываний, безадресного упоминания об ошибках, одобрения, благодарности), создания ситуаций успеха для учащихся с ОПФР в групповых видах работы с целью обеспечения их положительного самочувствия, повышения социального статуса;

- использования коллективных форм обучения (объединения учащихся по взаимному выбору, случайным образом, по определенному признаку и др.) и индивидуальных (по желанию педагога, ребенка, родителей);

- сбалансированного соотношения на учебном занятии рациональных и аффективных воспитательных средств, создающих эмоциональный комфорт (обсуждение жизненных ситуаций, шуток, веселых минуток, притч);

- использования дифференцированной помощи учащимся с ООП (в том числе с ОПФР), учитывая уровень обученности, обуча-

емости и социализированности (поддерживающая помощь рассматривается как стимуляция для выполнения творческих и самостоятельных заданий (у тебя получится); побуждающая – предполагает поддержку в освоении учебного материала, углублении его содержания (придумай сам, удиви меня); при оказании содействующей помощи учащимся предпочтение отдается преодолению комплекса неполноценности (составь список своих учебных достижений и другое)).

2. Специфика проведения воспитательной работы обеспечивается за счет:

- обеспечения участия ребенка с ООП (в том числе с ОПФР) в происходящих событиях школьного социума;
- уважения ценностей разнообразия, создания дружественной обучающей среды посредством участия в классных и общешкольных мероприятиях на равных позициях;
- воспитания инклюзивной культуры во взаимосвязи трех составляющих: когнитивной (устранение разногласий и непонимания между одноклассниками за счет осмысления нормально развивающимися детьми нестандартного поведения, эмоциональных вспышек, агрессивности и других негативных проявлений у детей с ОПФР), эмоциональной (принятие одноклассниками потребностей, возможностей, особенностей различных категорий детей с ОПФР), поведенческой (включение учащихся с ОПФР в выполнение заданий, проведение совместных праздников, посещение выставок и др.);
- активизации деятельности учащихся с помощью приемов исполнения положительных и отрицательных ролей в играх, показов образцов поведения в конфликтных ситуациях;
- преодоления любых отрицательных установок, негативного отношения к людям с ОПФР.

3. Система взаимодействия специалистов учреждения общего среднего образования в работе с ребенком с ООП (в том числе с ОПФР).

Задачей, стоящей перед коллективом учреждения образования по формированию толерантной образовательной среды, является

повышение квалификации педагогических работников в направлении освоения технологий работы с особыми детьми и их родителями.

Организационно-кадровое сопровождение как компонент модели ресурсного сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями (в том числе с ОПФР).

Организационно-кадровое сопровождение – это многостороннее явление, включающее вертикальные и горизонтальные связи в системе взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, призванное стать интегрирующим ядром модели ресурсного сопровождения.

Организационно-кадровое сопровождение заключается в реализации комплекса мероприятий, способствующих формированию у педагогических работников готовности и опыта организации образовательного процесса с учащимися с ОПФР, в том числе при использовании сетевой и межведомственной формы взаимодействия специалистов.

Цель организационно-кадрового сопровождения – методическая, информационная, консультативная поддержка педагогических работников в процессе формирования и совершенствования профессиональных компетенций, направленных на обеспечение учащимся с ОПФР равных возможностей участия в образовательном процессе, социализации и развития у них функциональной грамотности.

Задачи организационно-кадрового сопровождения:

- развитие профессиональных компетенций педагогических работников в области диагностики личностных, метапредметных, предметных результатов учащихся с ОПФР;
- развитие способности и готовности педагогических работников осуществлять коррекционно-педагогическую помощь, обеспечивающую социализацию учащихся с ОПФР;
- формирование профессиональных компетенций педагогических работников по созданию условий для освоения учащимися с ОПФР содержания общего среднего образования;

- осуществление диагностики и социально-психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР;
- профилактирование профессионального выгорания педагогов;
- обеспечение сетевого и межведомственного взаимодействия специалистов в процессе освоения учащимися с ОПФР образовательных программ;
- содействие развитию инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса на уровне общего среднего образования.

Педагогические работники, обеспечивающие ресурсное сопровождение, в своей деятельности руководствуются Кодексом Республики Беларусь об образовании, иными нормативными правовыми актами, в том числе инструктивно-методическими документами и информационно-аналитическими материалами, Уставом учреждения образования, приказами руководителя, Положением о ресурсном центре и иными локальными документами.

Направлениями реализации организационно-кадрового сопровождения учащихся с ООП являются:

1. Формирование и совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников при организации обучения и воспитания учащихся с ООП (в том числе с ОПФР) на уровне общего среднего образования с учетом реализации принципа инклюзии в образовании.

Руководитель учреждения образования осуществляет общий контроль за организацией и реализацией ресурсного сопровождения.

Заместитель директора по основной деятельности или уполномоченное им лицо занимается планированием и сопровождением реализации мероприятий по методической, дидактической (информационной), консультативной поддержке педагогических работников, координацией взаимодействия педагогических работников, сетевым и/или межведомственным взаимодействием специалистов.

Учитель-дефектолог обеспечивает методическую, дидактическую (информационную), консультативную поддержку педагогиче-

ских работников в рамках своей профессиональной деятельности: консультирует по вопросам педагогической диагностики уровня развития учащихся с ОПФР как основы для оказания коррекционно-педагогической помощи, организации образовательного процесса (проведения учебных, коррекционных, факультативных и стимулирующих занятий с учащимися, мероприятий во время внеучебной деятельности и др.).

Учитель-предметник осуществляет методическую, дидактическую (информационную), консультативную поддержку педагогических работников, в рамках своей профессиональной компетенции консультирует по вопросам организации учебно-познавательной деятельности учащихся с ОПФР, их коммуникации, двигательной мобильности, самообслуживания.

Учитель физического воспитания консультирует коллег по вопросам оценки функционального двигательного развития учащихся, реализации программ их моторного развития и двигательной активности с учетом рекомендаций специалистов междисциплинарного взаимодействия, подбора, адаптации и использования специальных приспособлений, предметов окружающей среды с учетом особых образовательных потребностей ребенка.

Учитель музыки и пения может помочь в организации музыкальной деятельности учащихся, проведении мероприятий с участием не только школьников, но и членов их семей.

Педагог-психолог консультирует по вопросам психологической диагностики развития учащегося, создания в учреждении образования развивающей психологической среды с учетом особых образовательных потребностей детей, оценки качества взаимодействия законных представителей с ребенком с ОПФР.

Педагог социальный оказывает помощь в реализации социальной поддержки семей, воспитывающих особых детей, гарантируемой законодательством Республики Беларусь, информирует о деятельности государственных и общественных организаций, оказывающих необходимую помощь и услуги (просветительская работа).

Таким образом, обеспечение ресурсного сопровождения нацелено на развитие культуры поддержки педагогических работников и наращивание их профессионального ресурса.

2. Профилактика профессионального выгорания педагогических работников.

К важным факторам, вызывающим профессиональное выгорание, относится организационный (связан с организацией деятельности педагогических работников). На этом уровне в рамках профессиональной поддержки в педагогическом коллективе осуществляются:

- разработка рекомендаций для администрации учреждений образования по оптимизации взаимодействия участников образовательного процесса в условиях инклюзивного образования на уровне общего среднего образования (в том числе в электронной форме);
- разработка и реализация программ повышения готовности и способности к работе с детьми с ОПФР, формирования навыков конструктивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса в условиях инклюзивного образования на уровне общего среднего образования;
- создание эргономичной учебной предметной среды;
- внедрение практик повышения психологической, физической устойчивости к стрессу – техник сострадания и благодарности, правил, обеспечивающих нормализацию работоспособности, снижение тревоги, приемов самопомощи и релаксации, журналов самооценки, эффективных приемов самовосстановления.

3. Сетевое и межведомственное взаимодействие специалистов.

Сетевое взаимодействие способствует профессиональному развитию участников педагогического сообщества, обеспечивает доступность и непрерывность образовательного процесса. Оно предполагает сотрудничество учреждений образования с целью привлечения дополнительных ресурсов для организации образовательного процесса с учетом реализации принципа инклюзии, информирование законных представителей, реализацию мер по

формированию ответственного родительства. Среди форм взаимодействия специалистов можно выделить наблюдение, разработку рекомендаций, проведение учебных занятий, взаимное консультирование, супервизии, выступления на педсоветах, методических объединениях и иные.

Межведомственное взаимодействие специалистов реализуется с целью обеспечения качества сопровождения учащихся с ОПФР и выступает важным фактором организации, обеспечения эффективности образовательных услуг. Оно строится на основе комплексного подхода к процессу сопровождения учащихся с ОПФР на уровне общего среднего образования и может реализовываться в форме информационного обмена, проведения совместных мероприятий, разработки единого протокола действий по сопровождению учащихся.

Межведомственное взаимодействие предусматривает непрерывную совместную реализацию решений в процессе сопровождения учащихся с ОПФР. Вместе с тем на разных этапах сопровождения (медико-психолого-педагогической диагностики, оказания коррекционно-педагогической помощи) степень участия специалистов, организационные формы работы варьируются.

Социально-психологический компонент модели ресурсного сопровождения учащихся с ОПФР.

Социально-психологическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями обеспечивает создание условий для повышения их адаптационных возможностей и социальной активности, содействует развитию интеллектуальных процессов, раскрытию творческого потенциала, формированию ценностных установок и т. д.

Цель социально-психологического сопровождения – создание в учреждении образования оптимальной воспитывающей среды, обеспечивающей помощь в развитии личности учащегося с ОПФР, его предметных, метапредметных и личностных компетенций, помощь в адаптации к образовательному процессу.

Задачи социально-психологического сопровождения:

- предупреждение возникновения явлений социальной и психологической дезадаптации учащихся с ОПФР, возможных осложнений у них при переходе на следующую ступень общего среднего образования;
- приобщение педагогического коллектива, учащихся и их родителей (законных представителей) к психологической культуре, решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психологическим здоровьем учащихся с ОПФР;
- помощь в решении психолого-педагогических проблем, возникающих у субъектов образовательного процесса;
- определение индивидуальных особенностей детей с ОПФР, их возможностей в процессе обучения и воспитания, выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации в условиях школы;
- адаптация к условиям школы, коррекция дезадаптивного поведения, преодоление конфликтных ситуаций, развитие навыков социального взаимодействия, коммуникативных навыков, познавательной сферы, универсальных учебных действий, эмоционально-личностного развития и других направлений в зависимости от потребностей учащегося с ОПФР.

Направления реализации социально-психологического сопровождения учащихся с ОПФР.

1. Психологическая профилактика – это предупреждение возникновения явлений социальной и психологической дезадаптации учащихся с ОПФР, возможных осложнений при переходе на следующую ступень общего среднего образования; выявление и нейтрализация факторов, негативно влияющих на здоровье учащихся и педагогических работников; сохранение и укрепление психического и психологического здоровья детей; разработка рекомендаций родителям (законным представителям), учителям-предметникам, классным руководителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

Профилактическая работа направлена на создание дружелюбной обучающей среды, благоприятного социально-психологического климата в коллективе учащихся, предупреждение буллинга, в том числе в отношении учащихся с ООП, повышение (недопущение снижения) их социометрического статуса в классе.

2. Психологическое просвещение – формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса: нормотипичных детей, родителей (законных представителей), учителей-предметников, классных руководителей и других специалистов, работающих с учащимися с ОПФР.

Психологическое просвещение учащихся предполагает решение следующих задач: самоопределение (понимание собственных задач в конкретной ситуации, определение адекватной линии поведения, волевой выбор); самоорганизация (самостоятельность в планировании, самоконтроль, работоспособность, умение самостоятельно преодолевать собственные проблемы); обучение способам снятия психологических стрессов (приемы музыкотерапии, арт-терапии, аутотренинга, релаксации, спорт и др.); развитие навыков общения – умения слушать, умения адекватно выражать свои мысли и чувства; обсуждение роли родителей, референтной группы, значимых людей, кумиров в развитии жизненных ориентаций; тренировка умений вести переговоры, дискуссию, самопрезентацию.

Психологическое просвещение позволяет формировать у родителей (законных представителей) детей с ОПФР положительные установки к психологической помощи, расширять кругозор в области психологического знания. Формы психологического просвещения могут быть индивидуальные (беседа, консультация), групповые (работа с родительским комитетом, родительские клубы, дни открытых дверей, родительские чаты в социальных сетях), коллективные (лекция, родительское собрание, круглый стол, диспуты).

3. Консультирование (социально-психологическая поддержка).

Консультирование учителей-предметников, классных руководителей может содержать ряд вопросов сопровождения индиви-

дуальных образовательных траекторий, разрешения проблем, возникающих при взаимодействии с учащимися с ОПФР.

Индивидуальное консультирование касается оказания помощи в выявлении особенностей психического развития ребенка с ОПФР и создании условий для его развития. Групповое консультирование может быть посвящено вопросам психологической и педагогической готовности ребенка к школе, особенностям образовательного процесса для категории детей определенной нозологии с целью создания условий для их полноценной адаптации и социализации. При консультировании и просвещении родителей особое внимание необходимо уделять помощи родителям в принятии своих детей такими, какие они есть; вооружению родителей различными способами коммуникации; помощи в формировании адекватной оценки психологического состояния детей; снятию тревоги и страха отвержения; помощи в избавлении от комплекса вины и неполноценности себя, своей семьи.

Консультирование может включать мастер-классы, элементы тренинга, в том числе в детско-родительских группах (например, по развитию навыков общения, способов взаимодействия с ребенком, нормализации детско-родительских отношений).

4. Психолого-педагогическая диагностика предполагает определение индивидуальных особенностей детей с ОПФР, их возможностей в процессе обучения и воспитания, выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации в условиях школы, группы риска школьной дезадаптации, особенностей познавательного и личностного развития особого ребенка, его эмоционально-волевой сферы и поведения, уровня социализации; установление зоны ближайшего развития; контроль за динамикой развития и адаптаций в социуме.

В случае обнаружения трудностей в обучении учащегося с ОПФР проводится углубленная психодиагностика, направленная на выявление характера и причин этих трудностей. Исходя из полученных результатов, выбираются те области развития, психические функции, недостаточность которых в первую очередь влияет на

успеваемость школьника. Например, если специалисты в результате наблюдения, беседы и анкетирования родителей выявляют у учащегося трудности переработки слухо-речевой информации, то в фокусе их углубленного обследования должны стать особенности слухо-речевого внимания и памяти (педагог-психолог), фонематического слуха и понимания речи (учитель-дефектолог).

Конечная цель обследования специалиста – не общая и формальная характеристика всех психических функций, знаний, умений и навыков, поведения и эмоциональных особенностей учащегося, а установление характера и степени их негативного и позитивного влияния на успешность в учебе.

Диагностика определяется потребностями детей с ОПФР, запросами их законных представителей и педагогических работников. Данные, полученные по ее результатам, являются основой для организации и проведения коррекционно-развивающей работы, которая может быть индивидуальной, групповой, индивидуально-групповой. Групповая деятельность может быть организована в форме тренингов или занятий с элементами тренинга по следующим направлениям: профилактика школьной тревожности; повышение заинтересованности детей в учебной деятельности; формирование навыков эффективной межличностной коммуникации; развитие самоорганизации, формирование произвольной деятельности; обучение эффективным формам поведения в стрессовых ситуациях и т. д.

Коррекционно-развивающая работа может касаться проблем периода адаптации к условиям школы, коррекции дезадаптивного поведения, преодоления конфликтных ситуаций, развития навыков социального взаимодействия, коммуникативных навыков, познавательной сферы, универсальных учебных действий, эмоционально-личностного развития и других направлений в зависимости от потребностей ребенка.

Предметно-пространственный компонент модели ресурсного сопровождения учащихся с ОПФР.

Предметно-пространственный компонент модели ресурсного сопровождения учащихся с ОПФР представляет собой комплекс

мер, включающих адаптацию учебных материалов, оборудования и мебели и направленных на создание оптимальных условий для обучения и развития учащихся.

Цель предметно-пространственного сопровождения – создание оптимальных условий для разностороннего личностного развития каждого ученика и обеспечения качественного образования, которое будет способствовать социализации и улучшению качества жизни учащихся с ОПФР.

Задачи предметно-пространственного сопровождения:

- определить потребности учащихся с ОПФР в ресурсах и услугах образовательной системы;
- создать безбарьерную, адаптивную, развивающую и лично-стно ориентированную образовательную среду, которая будет способствовать реализации образовательных программ, проведению различных социально-коммуникативных мероприятий и занятий для социализации и адаптации учащихся с ОПФР;
- организовать специализированные образовательные зоны, которые будут развивать физические, когнитивные и социально-эмоциональные навыки учащихся с особыми образовательными потребностями;
- обеспечить доступность образовательной среды для учащихся с ОПФР, адаптировать оборудование и мебель с учетом индивидуальных и психофизических особенностей каждого из них.

Направления адаптации предметно-пространственной среды для учащихся с ОПФР:

- адаптация учебных помещений для учащихся с ООП в учреждениях общего среднего образования;
- адаптация информационной, игровой и других зон класса;
- адаптация мест общего пользования (актовый зал и др.).

Предметно-пространственная среда учреждения образования включает в себя здания и помещения школы (классы-кабинеты, спортзал, актовый зал и др.). В учреждении образования, в котором обучаются дети с ОПФР, необходимо адаптировать существующие помещения с учетом потребностей данной категории учащихся.

В классных комнатах предусматривается соблюдение стандартных требований к ширине проходов. Для детей с нарушениями слуха и зрения выделяются первые парты в ряду возле окна и в среднем ряду, для детей на инвалидных колясках – первые парты в ряду около входа в кабинет. Для слабослышащих учащихся устанавливаются индукционные системы, повышающие качество звука и передающие его на слуховые аппараты.

Кроме того, следует предусмотреть дополнительные специализированные помещения:

- кабинеты для учителей-дефектологов, в которых проводятся коррекционные занятия с учащимися с ОПФР; помещение для развития и коррекции сенсорных функций, снижения уровня тревожности и напряжения;

- школьный двор и прилегающее к школе пространство должны отвечать требованиям, предъявляемым к безбарьерной среде: ровное, нескользкое асфальтированное покрытие пешеходных дорожек, наличие пандусов, поручней, перил, широких дверных проемов, отсутствие порогов и ступеней; тактильная разметка, маркировка поверхностей яркой контрастной окраской, предупреждающие знаки о предстоящем препятствии для учащихся с нарушением зрения, организация игровых площадок и зон отдыха со специальными приспособлениями для физических упражнений и игр, а также тихих уголков для отдыха и релаксации.

- мебель и оборудование, в том числе технические средства, учебные материалы, а также интегрированные в единую систему информационно-компьютерные, коммуникационные и ассистивные технологии и иное;

- средства обеспечения санитарно-гигиенических условий (освещенность, температурный режим, чистота, вентиляция) и техники безопасности;

- элементы предметно-пространственной среды, являющиеся результатами работы самих субъектов педагогического процесса: выставки творческих работ учащихся, фото-, видеоматериалы из школьной жизни и иное;

- специальные элементы эстетического оформления, направленные на обогащение внутреннего мира учащихся, создание атмосферы психологического комфорта, поднятие настроения, предупреждение стрессовых ситуаций, формирование чувства вкуса и стиля.

Воспитывающее влияние осуществляется через такие формы работы с предметно-эстетической средой как использование в обучении и воспитании государственных символов Республики Беларусь (флага, герба, гимна) – символов народного единства, проявления патриотических чувств, принадлежности к белорусскому народу, стране с великой историей; создание воспитательной среды посредством организации школьных музеев, театров, спортивных клубов, центра детских инициатив, пространства ученического самоуправления и взаимодействия с детскими общественными объединениями, тематического оформления рекреаций;

- информационно-организующие элементы предметно-пространственной среды – место в классе, специально предназначенное для размещения информации (например, расписание занятий, объявления и иное).

Предметно-пространственная среда должна быть адаптирована под конкретный состав учащихся класса и отвечать нескольким важным требованиям:

- гармонично сочетаться с деятельностью учащихся и их потребностями;

- вызывать у всех участников процесса (учителя, учащихся и их родителей) эмоциональную удовлетворенность;

- способствовать повышению продуктивности и эффективности образовательного процесса;

- быть контролируемой и изменяемой: чем больше у учащихся возможностей самостоятельно адаптировать пространство класса под свои нужды, тем менее стрессовой и более комфортной будет для них эта среда;

- создавать условия для общения, когда учащиеся хотят взаимодействовать, и одновременно обеспечивать возможность уединения;

- помогать учащимся формировать свой образ, выражать индивидуальность и чувствовать свою принадлежность к данному пространству;
- создавать благоприятную атмосферу для успешной социализации и самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Качалов, А. В. Педагогическая поддержка развития познавательной активности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Качалов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 199 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 г. № 243-З. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 20.09.2024).
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608. – Минск, 2015. – 17 с.

Материал поступил в редколлегию 04.10.2024.

O. S. KHRUL,

Head of the Special Education Laboratory of the Research Centre,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

A. P. KALIADA,

Senior Researcher at the Special Education Laboratory of the
Research Centre, Candidate of Pedagogical Sciences

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

V. G. STUKANOV,

Head of the Laboratory of Personality Education of the Research Centre,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

A. V. RAKHMANAVA,

Leading Researcher at the Special Education Laboratory of the Research
Centre, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

A MODEL OF RESOURCE SUPPORT FOR STUDENTS WITH
SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT, TAKING
INTO ACCOUNT THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF
INCLUSION IN EDUCATION

Summary

The article presents the author's understanding of the model of resource support for students with special needs of psychophysical development, taking into account the implementation of the principle of inclusion in education. The components of the developed model are considered: adaptive-socializing, organizational-personnel, socio-psychological, subject-spatial; the directions for their implementation are revealed.

Keywords: model, resource support, students with special needs of psychophysical development, the principle of inclusion in education.

УДК 159.923

С. М. ШИРКО,

**доцент кафедры социальной и организационной психологии,
кандидат психологических наук**

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ИНДИВИДОВ, СКЛОННЫХ К ДИСПОЗИЦИОННОЙ ЖАДНОСТИ

Противоречивость подходов и неоднозначность в определении жадности как психологической категории стало основанием для эмпирического исследования индивидуально-психологических характеристик индивидов, предрасположенных к формированию этого свойства как устойчивой личностной черты. В результате сравнительного анализа были установлены половые различия в личностных характеристиках индивидов с высоким и низким уровнями диспозиционной жадности.

Ключевые слова: диспозиционная жадность; личностные характеристики; половые различия; индивиды.

Теоретический анализ исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме диспозиционной жадности позволяет констатировать, что до недавнего времени целостного изучения этого феномена не проводилось. Научный интерес исследователей имеет лишь косвенное отношение к рассматриваемому конструкту в контексте изучения его материального компонента: различных форм материализма (Р. Белк, К. В. Карпинский, М. Ричинс, В. А. Хашченко), отношения к деньгам (Г. А. Фофанова, А. В. Шперлинь, Ю. В. Щербатых, С. Г. Яновская), монетарного (Д. А. Баязитова, Л. М. Карамушка, Б. Клонц, А. Фернхэм), потребительского (Д. Берроуз, В. А. Истратов, Т. Кассер, О. И. Патоша) и экономического поведения (О. С. Дейнека, В. А. Хашченко, А. Б. Фенько).

Следует подчеркнуть, что в психологической науке термин «жадность» до сих пор не операционализирован. В настоящем исследовании мы определяем это свойство индивида как ненасытное желание и неограниченное стремление к приобретению большего

количества ресурсов, чем есть у него в настоящий момент. Жадность характеризуется неудовлетворенностью и неудовольствием от постоянной нехватки материальных (нематериальных) ценностей, неудовольством уровнем достатка и неуверенностью в возможности овладения недостающими ресурсами. Она проявляется в приобретении, сохранении и удержании всего имеющегося вне зависимости от используемых средств [1].

Анализ психологических исследований [2–5] позволил установить содержательные характеристики жадности: ненасытное желание приобретательства; неограниченное стремление к большему количеству сбережений; неудовлетворенность/неудовольствие от постоянной нехватки ресурсов; неспособность быть удовлетворенным; неуверенность в возможности овладения недостающими ресурсами и доступе к своим сбережениям; недовольство уровнем достатка; сохранение и удержание материальных ценностей вне зависимости от ситуации и используемых средств.

На основании вышеперечисленных содержательных характеристик и анализа существующих подходов в структуре жадности как комплексного психологического феномена были выделены следующие компоненты [1]:

- эмоционально-мотивационный;
- когнитивный;
- поведенческий.

Таблица 1 – Структурные компоненты жадности

Эмоционально-мотивационный: <i>(жадность как состояние)</i>	Когнитивный: <i>(жадность как отношение)</i>	Поведенческий: <i>(жадность как способ контроля)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ненасытное желание; • неограниченное стремление; • неудовлетворенность; • неудовольствие 	<ul style="list-style-type: none"> • недовольство; • неуверенность 	<ul style="list-style-type: none"> • приобретение; • сохранение; • удержание

Жадность традиционно связана с ненасытным желанием, неспособностью и неготовностью быть удовлетворенным [3; 4]. Определяя ее через категорию состояний, следует подчеркнуть, что *состояние* жадности характеризуется постоянным напряжением, неудовлетворенностью, ненасытным и чрезмерным стремлением как можно скорее удовлетворить свои потребности и желания [5; 6; 7]. В подобном состоянии индивиды сконцентрированы на приобретении как можно большего количества доходов и сбережений [4; 8].

Необходимо подчеркнуть, что жадность одновременно выступает в качестве эмоционального состояния, связанного с невозможностью насытиться, и мотивационного – когда индивиды отличаются устойчивой предрасположенностью к неограниченным приобретениям [3; 5; 7; 9]. Вне зависимости от ситуации индивиды, склонные к жадности, характеризуются высоким уровнем мотивации к накопительству различного рода ценностей.

Жадность может быть охарактеризована как *отношение*, вызванное пониманием и осознанием неудовлетворенности собой, собственным положением, полным отсутствием насыщения своих потребностей и желаний [2; 8]. Жадному индивиду свойственно постоянное чувство неуверенности и недовольства, несоответствие желаний возможностям. В результате подобное осознание приводит к изменению отношения к происходящему (убеждений, правил) и в целом к изменению поведения [1; 10].

В структуре жадности следует выделить *поведенческий компонент*, в рамках которого исследуемый феномен может быть определен как поведение, ориентированное на себя, и включать в себя мотивы приобретения, сохранения и удержания как материальных, так и нематериальных ценностей [3; 6; 11]. Как правило, жадный индивид характеризуется тем, что постоянно стремится увеличить свои сбережения и накопления и не хочет потерять то, что у него уже есть.

Анализ современных отечественных и зарубежных источников позволил предположить, что жадность может проявляться в форме эмоционального состояния в результате воздействия на индивида

конкретной ситуации. Но чаще всего индивиды, склонные к ней, обладают определенным набором индивидуально-психологических характеристик. В этом случае жадность может быть определена как устойчивая диспозиция [1; 2; 4; 5; 12].

В отличие от ситуативной, *диспозиционная жадность* – устойчивая личностная черта, отличающаяся постоянством и стабильностью по отношению к любым объектам и предметам вне зависимости от ситуации и используемых средств [1]. Согласно зарубежным исследованиям (G. Krekels, G. Lambie, Z. Liu, K. Masui, T. Seuntjens, M. Zeelenberg), жадность как устойчивая диспозиция имеет умеренную положительную связь с индивидуальными характеристиками в склонности к приобретениям [7; 8; 11; 13]. Эти индивидуальные черты стабильны в течение времени, позволяют прогнозировать характер жадности, ее различные проявления, а также последствия.

Следовательно, для выявления склонности индивида к диспозиционной жадности было решено провести эмпирическое исследование, цель которого – установление половых различий в личностных характеристиках индивидов с высоким и низким уровнями диспозиционной жадности. Методологическими основаниями определены модель личностных диспозиций Г. Олпорта, подходы к исследованию диспозиционной жадности P. Mussel, L. Veselka, G. Krekels, M. Pandelaere, T. Seuntjens, M. Zeelenberg и положения аффективно-динамического подхода И.А. Фурманова.

В исследовании приняли участие 188 мужчин и 210 женщин в возрасте от 24 до 67 лет. Для его проведения использовался следующий инструментарий: «Шкала диспозиционной жадности» (разработка И. А. Фурманова и С. М. Ширко); опросник «Алчность» (автор-составитель Ю. В. Щербатых); «Опросник измерения монетарных аттитюдов В. Klontz и Т. Klontz» (в адаптации Д. А. Базитовой и Т. А. Лапшовой); «Опросник диспозиционного материализма», разработанный К. В. Карпинским и Н. В. Кисельниковой; шкала «Альтруизма – эгоизма» (О. Ф. Потемкина); шкала «Невроtizма – психотизма» (В. М. Мельников и Л. Т. Ямпольский).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 13.0 и включала сравнительный анализ с применением t-критерия Стьюдента. С использованием метода Р. Кеттела производилась разбивка респондентов по уровням выраженности диспозиционной жадности: 91 респондент с высоким уровнем диспозиционной жадности (42 мужчины и 49 женщин) и 103 респондента с низким уровнем (45 мужчин и 58 женщин).

В ходе проведенного сравнительного анализа выявлены различия в диспозиционных характеристиках мужчин с высоким и низким уровнями жадности как устойчивой личностной черты (таблица 2).

У мужчин с высоким уровнем диспозиционной жадности выше показатели по следующим личностным чертам: скупость ($p = 0,004$), ненасытность ($p < 0,001$), алчность ($p < 0,001$), нещедность ($p = 0,017$), зависть ($p < 0,001$), собственничество ($p = 0,018$), материализм ($p < 0,001$), эгоизм ($p < 0,001$).

Полученные данные позволяют предположить, что мужчины с высоким уровнем жадности как устойчивой диспозиции сосредоточены на удержании материальных благ, отличаются неограниченной бережливостью, склонностью привязываться к предметам или объектам, приносящим прибыль и удовлетворение. Особую значимость такие индивиды придают материальным потребностям и желаниям, чаще ориентируются на удовлетворение своих интересов и потребностей без учета последствий для других. Данное предположение подтверждают ранее проведенные исследования [7; 11; 14; 15; 16].

Сравнительный анализ позволил установить различия в показателях монетарных установок как материальной составляющей у мужчин с высоким и низким уровнями диспозиционной жадности. У индивидов с высоким уровнем диспозиционной жадности выше значения по монетарным установкам «деньги как статус» ($p < 0,001$), «поклонение деньгам» ($p < 0,001$) и «обеспокоенность деньгами» ($p = 0,037$). Такие мужчины бдительны в отношении денег, так как именно они определяют уровень накоплений и являются показателем личных достижений.

Таблица 2 – Различия в личностных характеристиках мужчин с высоким и низким уровнями диспозиционной жадности

Наименование показателей	Высокий уровень		Низкий уровень		t-критерий	Достоверность различий, p
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)		
Скупость	4,79	2,21	3,56	1,64	-2,995	p = 0,004
Ненасытность	4,25	2,26	1,72	1,40	-6,336	p < 0,001
Алчность	9,04	3,84	5,28	2,50	-5,466	p < 0,001
Нешедрость	7,33	2,05	6,23	2,28	-2,430	p = 0,017
Зависть	5,29	2,07	3,60	0,90	-4,932	p < 0,001
Собственничество	8,06	2,06	6,95	2,32	-2,418	p = 0,018
Материализм	20,69	4,87	16,79	4,16	-4,080	p < 0,001
Альтруизм	4,75	2,57	5,42	2,23	1,318	p = 0,191
Эгоизм	4,33	2,20	2,30	1,46	-5,135	p < 0,001
Избегание денег	23,88	8,56	23,86	9,97	-0,007	p = 0,994
Деньги как статус	21,63	6,68	13,42	3,83	-7,080	p < 0,001
Поклонение деньгам	25,40	5,53	17,58	5,63	-6,671	p < 0,001
Обеспокоенность деньгами	24,71	5,70	22,21	5,54	-2,116	p = 0,037
Невротизм	4,75	2,42	3,93	2,14	-1,703	p = 0,092
Психотизм	4,13	2,56	2,30	1,41	-4,145	p < 0,001

У мужчин с высоким уровнем диспозиционной жадности выше показатели по индивидуально-психологической характеристике «психотизм» ($p < 0,001$). Это выражается в эмоциональной нестабильности, впечатлительности, легкой возбудимости, постоянном напряжении, склонности неадекватно воспринимать рекомендации и критику.

В результате сравнительного анализа установлены также различия в личностных характеристиках женщин с высоким и низким уровнями жадности как устойчивой диспозиции (таблица 3).

Женщины с высоким уровнем диспозиционной жадности характеризуются более выраженными показателями диспозиционных черт: скупость ($p < 0,001$), ненасытность ($p < 0,001$), алчность ($p < 0,001$), зависть ($p = 0,017$), собственничество ($p = 0,03$), материализм ($p < 0,001$), эгоизм ($p < 0,001$). Эти данные позволяют предположить, что для женщин высокий уровень жадности как устойчивой диспозиции обусловлен повышенным стремлением иметь как можно больше материальных и нематериальных благ с помощью любых средств, неспособностью делиться с другими. Женщины склонны к приобретению материальных ресурсов и обладанию ценностями, принадлежащим другим.

Более высокие значения характерны для женщин по монетарным установкам «деньги как статус» ($p < 0,001$) и «поклонение деньгам» ($p < 0,001$). Эти результаты согласуются с данными, полученными в ходе исследований отечественных авторов по выявлению различий в этих установках [17].

У женщин были установлены различия по индивидуально-психологическим характеристикам «невротизм» ($p = 0,06$) и «психотизм» ($p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что респонденты с высоким уровнем диспозиционной жадности характеризуются психической нестабильностью, высоким уровнем тревожности, раздражительностью, частой сменой настроения. Проведенные ранее исследования [11; 12] подтверждают наше предположение о наличии у женщин с высоким уровнем невротизма склонности к жадному и импульсивному потребительскому поведению и положительной связи диспозиционной жадности с психопатическими проявлениями личности [18].

Таблица 3 – Различия в личностных характеристиках женщин с высоким и низким уровнями диспозиционной жадности

Наименование показателей	Высокий уровень		Низкий уровень		t-критерий различий, р
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	
Скупость	4,53	1,82	3,30	1,52	-3,743 p < 0,001
Ненасытность	5,65	2,10	2,73	1,57	-8,061 p < 0,001
Алчность	10,19	3,35	6,03	2,31	-7,448 p < 0,001
Нешедрость	8,23	2,41	7,65	2,37	-1,222 p = 0,225
Зависть	6,09	1,99	4,12	1,17	-6,340 p < 0,001
Собственничество	8,84	2,08	7,52	2,22	-3,055 p = 0,003
Материализм	23,16	4,95	19,28	3,90	-4,444 p < 0,001
Альтруизм	5,65	2,58	5,50	2,21	-0,319 p = 0,750
Эгоизм	4,44	2,13	2,67	1,64	-4,773 p < 0,001
Избегание денег	22,19	8,21	22,98	8,42	0,479 p = 0,633
Деньги как статус	21,00	5,22	13,98	3,99	-7,725 p < 0,001
Поклонение деньгам	25,33	5,15	17,50	4,74	-7,964 p < 0,001
Обеспокоенность деньгами	24,86	5,20	23,60	4,95	-1,248 p = 0,215
Невротизм	7,00	2,35	5,72	2,23	-2,819 p = 0,006
Психотизм	4,56	2,57	2,75	1,58	-4,417 p < 0,001

Таким образом, проведенный сравнительный анализ позволил определить половые различия в личностных характеристиках индивидов с высоким и низким уровнями диспозиционной жадности. И мужчинам, и женщинам с высоким уровнем диспозиционной жадности свойственны более выраженные значения монетарных установок «деньги как статус», «поклонение деньгам», «избегание денег», к таким диспозиционным чертам, как алчность, скупость, ненасытность, собственничество, материализм, зависть, эгоизм, применима индивидуально-психологическая характеристика «психотизм». Различия наблюдаются по показателям «обеспокоенность деньгами», «нечестность» и «невротизм».

Полученные результаты можно использовать в практической работе психолога по развитию и совершенствованию у мужчин и женщин позитивных форм жадности, предупреждению различных форм монетарного и коррупционного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ширко, С. М. Личностные детерминанты диспозиционной жадности : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.01. / С. М. Ширко ; Белорус. гос. ун-т. – БГУ, 2023. – 27 с.
2. Фурманов, И. А. Разработка шкалы диспозиционной жадности / И. А. Фурманов, С. М. Ширко // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2020. – № 3. – С. 78–86.
3. Zeelenberg, M. The good, bad and ugly of dispositional greed / M. Zeelenberg, S. M. Breugelmans // *Current Opinion in Psychology*. – 2022. – № 46. – P. 1132–1140.
4. Lambie, G. W. Understanding greed as a unified construct / G. W. Lambie, J. S. Haugen // *Personality and Individual Differences*. – 2019. – № 141. – P. 31–39.
5. Krekels, G. Dispositional greed / G. Krekels, M. Pandelaere // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 74. – P. 225–230.
6. Фурманов, И. А. Феномен жадности: психологическая трактовка / И. А. Фурманов // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход : сб. науч. ст. / Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова ; под. ред. С. Л. Богомаза [и др.]. – Витебск, 2019. – С. 42–46.

7. Seuntjens, T. G. Dispositional greed / T. G. Seuntjens, M. Zeelenberg, N. Van de Ven, S. M. Breugelmans // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2015. – Vol. 108, № 6. – P. 917–933.

8. Dispositional Greed Scales / M. Zeelenberg [et al.] // *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. – 2022. – № 38. – P. 91–100.

9. Are greedy individuals more corrupt? / X. Li [et al.] // *Current Psychology*. – 2021. – № 41. – URL: <http://psycnet.apa.org/record/2021-13814-001> (date of access: 23.05.2021).

10. Greed as an adaptation to anomie: the mediating role of belief in a zero-sum game and the buffering effect of internal locus of control / X. Jiang [et al.] // *Personality and Individual Differences*. – 2020. – № 152. – P. 1095–1108.

11. Masui, K. The development of the Japanese version of the dispositional greed scale / K. Masui, T. Shimotsukasa, M. Sawada, A. Oshio // *Psychological Research*. – 2018. – Vol. 88, № 6. – P. 566–573.

12. Psychometric properties of the Chinese version of the Dispositional Greed Scale and a portrait of greedy people / Z. Liu [et al.] // *Personality and Individual Differences*. – 2019. – № 137. – P. 101–109.

13. Liu, Z. Scarcity or luxury: which leads to adolescent greed? Evidence from a large-scale Chinese adolescent sample / Z. Liu, X. Sun, L. Tsydypov // *Journal of Adolescence*. – 2019. – № 77. – P. 32–40.

14. Veselka, L. The Dark Triad and the seven deadly sins / L. Veselka, E. A. Giammarco, P. A. Vernon // *Personality and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 67. – P. 75–80.

15. Щербатых, Ю. В. Психология жадности / Ю. В. Щербатых // Социально-экономические, правовые и общенаучные аспекты модернизации российской экономики : межвузовский сб. науч. трудов / ВФ МГЭИ, Воронежский ЦНТИ филиал ФГУ «РЭА» Минэнерго РФ. – Воронеж, 2011. – С. 215–218.

16. Мілютіна, К. Л. Адаптація методики «Диспозиції жадібності» / К. Л. Мілютіна, А. Ю. Трофімов // *Організаційна психологія. Економічна психологія*. – 2019. – Т. 18, № 4. – С. 62–68.

17. Баязитова, Д. А. Адаптация опросника монетарных аттитюдов В. и Т. Клонц на русскоязычной выборке / Д. А. Баязитова, Т. А. Лапшова // *Петербургский психологический журнал*. – 2017. – № 19. – С. 112–132.

18. Sekhar, S. Dispositional greed and its dark allies: an investigation among prospective managers / S. Sekhar, N. Uppa, A. Shukla // *Personality and Individual Differences*. – 2020. – № 162. – P. 110–132.

Материал поступил в редколлегия 01.10.2024.

S. M. SHIRKO,
Associate Professor of the Department of Social and Organizational
Psychology, Candidate of Psychological Sciences
Belarusian State University, Minsk, Belarus

GENDER DIFFERENCES IN PERSONAL CHARACTERISTICS
OF INDIVIDUALS PRONE TO DISPOSITIONAL GREED

Summary

The inconsistency of approaches and ambiguity in the definition of greed as a psychological category became the basis for an empirical study of the individual psychological characteristics of individuals predisposed to the formation of this property as a stable personality trait. As a result of the comparative analysis, sex differences in the personal characteristics of individuals with high and low levels of dispositional greed were established.

Keywords: dispositional greed; personal characteristics; gender differences; individuals.

Навуковае выданне

**ЗБОРНИК НАВУКОВЫХ ПРАЦ
АКАДЭМІІ АДУКАЦЫІ**

Выпуск 22

Нач. рэдакцыйна-выдавецкага аддзела *С. П. Маляўка*

Рэдактары *І. М. Дабрыдзень, Г. Р. Ляткоўская*

Камп'ютарная вёрстка *Ю. М. Галавейка*

Карэктары *К. С. Стройлава, Р. Ф. Назаранка*

Падпісана да друку 20.05.2025. Фармат $60 \times 84 \frac{1}{16}$.

Папера афсетная. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 21,85.

Ул.-выд. арк. 18,1. Тыраж 40 экз. Заказ 3

Выдавец і паліграфічнае выкананне:

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія адукацыі».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/573 ад 22.02.2024.

Вул. Някрасава, 20, 220040, г. Мінск