

ISSN 2310-273X

3⁽²⁴⁾
2018

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2018 3⁽²⁴⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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

3(24)
2018

ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ

Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук... 3

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

Русецкий В. Ф. Разработка критериев и показателей национальной системы оценки качества образования в свете ведущих международных тенденций ... 7

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Михайлова Н. В. Системный подход и проблемы философии математического образования в техническом университете 14

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Джигя Н. Д. Взаимосвязь личностных свойств субъекта образования с его профессиональной направленностью (на материале подготовки студентов-психологов) 22**Левитто Е. А.** Профессиональное самосознание как интегральная характеристика личности педагога системы специального образования 28

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Гелясина Е. В. Задачный подход к конструированию содержания педагогического образования 35**Кутыш А. З.** Разработка содержания взаимосвязанного обучения будущих учителей информатики технологиям программирования 44

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

Волкович Т. А. Принципы аксиологического подхода и их реализация в содержании учебных программ по русской литературе для учреждений общего среднего образования 53**Турова О. В.** Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов неязыковых учреждений высшего образования: критерии, уровни и показатели 60**Мумрикова Н. А.** Формирование у студенческой молодёжи мотивации к занятиям физической культурой и спортом 67**Харазян Л. Г.** Повышение тактильной чувствительности стопы у детей с нарушениями зрения на основе применения тренажёрного устройства 72

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зайцев И. С. Потенциальные возможности социального развития детей с нарушениями речи в аспекте позитивной психологии и педагогики. 80**Валькович О. Ф.** Особенности социальной адаптации к школе детей с тяжёлыми нарушениями речи 88

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Никашина Г. А. Методические аспекты опережающего развития детей дошкольного возраста при решении проблемно-игровых ситуаций эвристического характера 96**Адрес редакции:**ул. Короля, 16, 220004, г. Минск
Тел.: (017) 200 54 09
Факс: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 17.09.2018.

Формат 60x84^{1/8}
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 5080

Номер подготовили:

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

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

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

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

© Национальный институт образования, 2018

Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук

(Апрель – июнь 2018 года)

**Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
и редколлегия журнала «Педагогическая наука и образование»
совместно с Высшей аттестационной комиссией Республики Беларусь
поздравляют учёных, которым присуждены учёные степени доктора и
кандидата наук за научные разработки в области педагогики и психологии!**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

**ЗЕЛЯНКО
Вольга
Уладзіміраўна**

Лінгваметадычная сістэма навучання беларускай арфаграфіі ва ўзаемасувязі з развіццём культуры маўлення вучняў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі (5–11 класы).

Спецыяльнасць: 13.00.02 — тэорыя і метадыка навучання і выхавання (беларуская мова).

Месца выканання дысертацыі: навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.

Савет па абароне дысертацый: Д 02.23.01 пры навукова-метадычнай установе «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

**КАМОЦКИЙ
Михаил
Владимирович**

Формирование культуры повседневности молодежи села средствами социально-культурной деятельности.

Специальность: 13.00.05 — теория, методика и организация социально-культурной деятельности.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

Совет по защите диссертаций: К 09.03.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

- ТАРАСЕНКО
Марина
Анатольевна** **Обучение студентов письменному переводу с использованием модульной технологии (на материале англоязычного и русскоязычного дипломатического дискурса).**
Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки).
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет».
Совет по защите диссертаций: К 02.22.01 при учреждении образования «Минский государственный лингвистический университет».
- МАЛАХОВ
Сергей
Владимирович** **Индивидуализация обучения плаванию детей 4–5 лет на основе метода полифункционального показа.**
Специальность: 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры».
Совет по защите диссертаций: Д 23.01.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет физической культуры».
- МАСЛОВСКАЯ
Юлия
Ивановна** **Построение занятий по учебной дисциплине «Физическая культура» с использованием соревновательного метода.**
Специальность: 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.
Совет по защите диссертаций: Д 23.01.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет физической культуры».
- ГАО ГЭ** **Методические основы развития обучающегося-пианиста в условиях актуализации принципа единства художественного и технического.**
Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (музыка).
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
- ЧЖОУ
ШЭННАНЬ** **Развитие общего музыкального образования в Китае (1950–2014 гг.).**
Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
- КИЖЛО
Инга
Владиславовна** **Формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях.**

Специальность: 13.00.03 — коррекционная педагогика (логопедия).
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
Совет по защите диссертаций: К 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

ДУБЕШКО
Наталья
Григорьевна

Мониторинговые механизмы управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.
Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.
Место выполнения диссертации: государственное учреждение образования «Академия последипломного образования».
Совет по защите диссертаций: Д 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

ЦЫРУЛИК
Надежда
Степановна

Коррекционно-педагогическая работа по формированию способностей счётно-вычислительных действий у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
Специальность: 13.00.03 — коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
Совет по защите диссертаций: К 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

СОЛОВЬЁВА
Ольга
Алексеевна

Формирование готовности педагогов учреждений профессионально-технического образования к инклюзивному обучению учащихся с особенностями психофизического развития.
Специальность: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования».
Совет по защите диссертаций: К 02.10.01 при учреждении образования «Республиканский институт профессионального образования».

СУЧКОВ
Андрей
Константинович

Повышение уровня физической подготовленности студентов посредством вариативного компонента учебной дисциплины «Физическая культура» (на примере учреждений высшего образования аграрного профиля).
Специальность: 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры».
Совет по защите диссертаций: Д 23.01.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

БАРАНОВ
Дмитрий
Викторович

Эффективность применения подводящих упражнений на этапе спортивного совершенствования боксёров.
Специальность: 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Совет по защите диссертаций: Д 23.01.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

КРАУС

**Елена
Сергеевна**

Специфика выражения мыслей в иноязычной речи в зависимости от их репрезентации в сознании.

Специальность: 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет».

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

КРУГЛИК

**Анастасия
Викторовна**

Влияние пространственного интеллекта на академические достижения обучающихся подросткового возраста.

Специальность: 19.00.07 — педагогическая психология.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.03 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

САПЕГО

**Екатерина
Ивановна**

Психологические интердетерминанты профессиональной деформации личности педагогов.

Специальность: 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

ВОРОНКО

**Елена
Валентиновна**

Минимизация вторичной алекситимии студентов в образовательном процессе учреждений высшего медицинского образования.

Специальность: 19.00.07 — педагогическая психология.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.03 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

ФАБРИКАНТ

**Маргарита
Сауловна**

Психологические ресурсы и механизмы конструирования национальной идентичности в индивидуальных историях граждан Республики Беларусь.

Специальность: 19.00.05 — социальная психология.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.19 при Белорусском государственном университете.

Разработка критериев и показателей национальной системы оценки качества образования в свете ведущих международных тенденций*

В. Ф. Русецкий,

начальник научно-методического центра
Национального института образования,
доктор педагогических наук, доцент

Рассматриваются особенности разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования для единой национальной системы оценки качества образования в свете Целей устойчивого развития, закреплённых в итоговом документе ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», а также обусловленные принципами, на которых построены международные программы оценки качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS и др.).

Ключевые слова: Цели устойчивого развития, национальная система оценки качества образования, дошкольное образование, общее среднее образование, специальное образование, критерии, показатели, международные программы оценки качества образования.

Features of the development of criteria and indicators for assessing the quality of pre-school, general secondary and special education for a unified national system for assessing the education quality in the light of sustainable development goals, enshrined in the UN final document «Transformation of Our World: an Agenda for Sustainable Development for the Period until 2030» are considered in the article, as well as conditioned by the principles on which international programs for assessing the education quality are built (PISA, TIMSS, PIRLS, etc.).

Keywords: sustainable development goals, national system for assessing the education quality, preschool education, general secondary education, special education, criteria, indicators, international programs for assessing the education quality.

Одной из важных особенностей создания национальной системы оценки качества образования в современных условиях является формирование её как целостного единства.

Как отмечает один из основных идеологов такой работы в Российской Федерации В. А. Болотов, «создание общероссийской системы оценки качества образования и модернизация на её основе системы управления качеством образования будет способствовать повышению эффективности образования и созданию условий для формирования новой морали в этой области» [1]. «Под общероссийской системой оценки качества образования понимается совокупность организационных и функцио-

*Статья написана на основе материалов исследования, проведённого в рамках задания «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» (№ госрегистрации 20160811) подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (2016—2020 годы).

нальных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учётом запросов основных потребителей образовательных услуг» [2].

Таким образом, единая национальная система оценки качества образования строится на общих концептуальных основаниях; создаются соответствующие институты, обеспечивающие реализацию задач оценки качества образования. В рамках настоящей статьи рассматривается один из элементов научно-методического обеспечения оценки качества образования — критерии и показатели, разработка которых на единых концептуальных и методологических основаниях является важнейшим условием формирования единой национальной системы оценки качества образования.

В частности, учитывая глобализационные процессы в современном образовании, следует рассмотреть аспект создания критериев и показателей, связанный с ключевыми международными требованиями к образованию, сформулированных в Целях устойчивого развития, а также отражённых в международных системах оценки качества образования.

Критерии и показатели оценки качества образования в свете целей устойчивого развития.

В 2015 году государства — члены Организации Объединённых Наций приняли итоговый документ «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», содержащий 17 глобальных целей и 169 соответствующих задач, достижение которых запланировано на период с 2015 по 2030 год. Данные цели продолжают комплекс целей развития тысячелетия, работа по достижению которых велась с 2000 по 2015 год. Все цели представляют собой комплексное и неделимое единство. При этом каждая страна разрабатывает собственные стратегии, планы и программы по устойчивому развитию, составной частью которых являются созданные в соответствии с глобальными целями и обусловленными ими показателями национальные показатели. На-

циональный перечень показателей Целей устойчивого развития подготовлен Национальным статистическим комитетом Республики Беларусь [3].

Важность образования в устойчивом развитии подчёркивает цель № 4: обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

Поскольку Республика Беларусь успешно обеспечивает всеобщность и непрерывность образования для всего населения страны без социальных, экономических, возрастных, гендерных и иных ограничений, особую значимость в реализации указанной цели имеет дальнейшее неуклонное совершенствование качества образования. Следовательно, возрастает актуальность всех аспектов, связанных с его оценкой, включая разработку научных оснований построения национальной системы оценки качества образования и подготовку соответствующего научно-методического обеспечения.

С качеством образования непосредственно связаны следующие задачи, решение которых направлено на достижение цели № 4.

Задача 4.1. К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики завершили получение бесплатного, равноправного и качественного начального и среднего образования, позволяющего добиться востребованных и эффективных результатов обучения. Показатель, определённый на глобальном уровне, сформулирован следующим образом: 4.1.1. Доля детей и молодёжи, приходящихся на: а) учащихся 2—3 классов; б) выпускников начальной школы; и с) выпускников младшей средней школы, которые достигли, по меньшей мере, минимального уровня владения навыками i) чтения и ii) математики. В соответствии с данным глобальным показателем сформулирован следующий национальный показатель: соотношение численности детей в возрасте 7—14 лет, успешно выполнивших: а) три задания на основополагающие умения и навыки чтения; б) три задания на основополагающие умения и навыки счёта, к численности детей в возрасте 7—14 лет. Если рассматривать задачу 4.1 как комплексную целевую установку развития системы образования, то её решение предполагает определение упомянутых «основополага-

ющих умений и навыков», разработку инструментария их оценки, обучение проверяющих навыкам объективной проверки выполненных заданий.

Задача 4.4. К 2030 году существенно увеличить число молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства, получения достойной работы и занятий предпринимательской деятельностью. Показатель решения этой задачи, определённый на глобальном уровне: 4.4.1. Доля молодёжи/взрослых, обладающей/обладающей навыками в области информационно-коммуникационных технологий, в разбивке по видам навыков. Соответствующий национальный показатель должен установить долю населения в возрасте 6—72 лет, обладающего навыками в области информационно-коммуникационных технологий, в общей численности населения в возрасте 6—72 лет. Предполагается, что информация по этому показателю будет получена в ходе выборочного обследования домашних хозяйств по уровню жизни. Очевидно, в таком случае можно будет говорить лишь о самом общем раскрытии показателя через оценку самими респондентами своей подготовленности в данной области. Независимая, достоверная и объективная информация может быть получена лишь путём независимой проверки уровня овладения навыками в области информационно-коммуникационных технологий. Следовательно, необходима система метаданных для анализа уровня прогресса по задаче 4.4.

Задача 4.6. К 2030 году обеспечить, чтобы все молодые люди и значительная доля взрослого населения, как мужчин, так и женщин, умели читать, писать и считать. Показатель, определённый на глобальном уровне: 4.6.1. Доля населения в данной возрастной группе, достигшая, по меньшей мере, установленного уровня функциональной а) грамотности и б) математической грамотности, в разбивке по полу. Для Республики Беларусь предложен соответствующий этому глобальному национальный показатель: 4.6.1.1. Уровень грамотности в возрасте 15 лет и старше. Предполагается, что рассчитываться он будет по отношению численности населения в возрасте 15 лет и старше, имеющего образование, а также не имеющего образования, но умеющего читать и

писать, к общей численности населения этой возрастной группы. Разработчики Национального перечня показателей Целей устойчивого развития указывают на необходимость изучения международного опыта проведения оценок грамотности и навыков счёта в соответствии с Программой международной оценки знаний взрослого населения и проработки возможности таких обследований в Республике Беларусь. В рамках национальной системы оценки качества образования необходим учёт данной задачи при разработке критериев и показателей оценки образовательных достижений учащихся.

Задача 4.7. К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие. Показатель, определённый на глобальном уровне, и соответствующий ему национальный показатель: 4.7.1. Статус i) воспитания в духе всемирной гражданственности и ii) пропаганды устойчивого развития, включая гендерное равенство и права человека, на всех уровнях: а) в национальной политике в сфере образования, б) в учебных программах, с) в программах подготовки учителей и d) в системе аттестации учащихся. Разработчики Национального перечня показателей Целей устойчивого развития указывают, что метаданные по этому показателю пока не созданы. Следует отметить, что определение статуса воспитания и пропаганды носит скорее описательно-целевой характер и содержит не столько параметры для проверки, сколько программу для совершенствования образовательного процесса, поскольку речь идёт преимущественно о формировании личностных компетенций обучаемых. Это составляет одну из серьёзных научных проблем в сфере оценки качества образования. Критерии и показатели, раскрывающие параметры задачи 4.7, должны быть включены в такие объекты оценки, как образовательные программы, уровень образовательных достижений учащихся и др.

Задача 4.а. Создавать и совершенствовать учебные заведения, учитывающие интересы детей, особые нужды инвалидов и гендерные аспекты, и обеспечить безопасную, свободную от насилия и социальных барьеров и эффективную среду обучения для всех. Показатель, определённый на глобальном уровне, и соответствующий ему национальный показатель: 4.а.1. Доля школ, обеспеченных: а) электроэнергией; б) доступом к Интернету для учебных целей; в) компьютерами для учебных целей; г) адаптированной инфраструктурой и материалами для учащихся-инвалидов; д) базовыми источниками питьевой воды; е) отдельными минимально оборудованными туалетами; и г) базовыми средствами для мытья рук (согласно определениям показателей инициативы ВССГ). Как видно, задача сформулирована более широко, чем раскрывающий её показатель. Анализ данного показателя в сопоставлении с задачей позволяет предположить, что страна может пойти дальше в создании эффективной среды обучения для всех, как в сфере материально-технического обеспечения, так и в более широком социальном контексте. В связи с этим при разработке научно-методического обеспечения системы оценки качества образования целесообразно рассмотреть более широкий спектр критериев и показателей, которые формируют эффективную образовательную среду, создают благоприятные условия для образовательного процесса, чем это представлено в международном документе.

Задача 4.с. К 2030 году значительно увеличить число квалифицированных учителей, в том числе посредством международного сотрудничества в подготовке учителей в развивающихся странах, особенно в наименее развитых странах и малых островных развивающихся государствах. Показатель, определённый на глобальном уровне, сформулирован следующим образом: 4.с.1. Доля учителей в: а) дошкольных учреждениях, б) начальной школе, в) младшей средней школе и г) старшей средней школе, прошедших до начала или во время работы по меньшей мере минимальную организованную профессиональную учительскую подготовку (например, педагогическую) на соответствующем уровне в данной стране. Аналогичный национальный показатель предпола-

гает оценку доли учителей в учреждениях образования, имеющих высшее и среднее специальное (педагогическое) образование, в общей численности учителей. Формальный показатель доли специалистов с педагогическим образованием, представленный в международном документе, требует в национальных рамках разработки системы критериев и показателей уровня профессиональной подготовки педагогических работников.

Таким образом, с точки зрения общей предварительной оценки в Республике Беларусь по большинству показателей цели № 4 может быть получен не просто положительный, а высокий результат. Однако здесь нет повода для самоуспокоенности. Наоборот, это значит, что страна готова ставить перед собой более значительные и сложные задачи, решение которых поднимет образование на качественно новый уровень, соответствующий современным цивилизационным вызовам и предусматривающий опережающее развитие системы образования, что позволит обеспечить конкурентоспособность подрастающего поколения. Такая цель вполне реальна. Наряду с другими направлениями её достижения необходима разработка и критериальной базы для проведения различного рода оценок в области качества образования.

В свете Целей устойчивого развития требуется разработка метаданных для сбора информации по отдельным национальным показателям системы образования в соответствии с целью № 4. В частности, серьёзной научной и практической задачей является разработка критериев, показателей и инструментария оценки качества образования не только в аспекте представленных выше национальных показателей, но и в более широком спектре параметров оценки образования.

Критерии и показатели оценки качества образования в свете международных программ оценки качества образования.

Всё большую значимость для национальных систем оценки качества образования приобретают различные межстрановые и международные программы оценки качества образования. Это обусловлено растущей международной интеграцией и необходимостью для конкрет-

ной страны не только и не столько определить своё место в международном рейтинге, сколько получить достоверную, независимую и сопоставимую информацию об уровне развития национальной системы образования. Речь идёт не о том, чтобы «подстроить» реалии образования, характерные для страны, под ту или иную международную программу оценки качества образования, подготовить или «натаскать» участников исследования в соответствии с особенностями этой программы, а о том, чтобы изучить и адаптировать международный и зарубежный опыт в области оценки качества образования для совершенствования национальной системы образования, достижения насущных для страны целей.

Республика Беларусь имеет некоторый опыт участия в региональных (в рамках СНГ) межстрановых исследованиях качества образования (конкретно: образовательных достижений учащихся). Здесь можно упомянуть, в частности, изучение информационно-коммуникационной компетентности учащихся IX классов [4]. Страна впервые участвовала в прошедшем в 2018 году очередном этапе Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA. Есть ещё ряд международных программ оценки качества образования, в частности, наиболее интересными для Республики Беларусь могут быть Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS и Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS.

В подобных исследованиях необходимо участвовать вовсе не ради того, чтобы получить своё место в международной образовательной таблице о рангах, хотя этот аспект тоже не следует сбрасывать со счетов, поскольку он важен для общественного мнения. Куда важнее та сторона этих исследований, на которую постоянно обращают внимание учёные, — получение объективной, достоверной и многоаспектной информации не только об уровне образовательных достижений учащихся, но и о состоянии национальной системы образования в целом.

Какие же уроки позволяют извлечь международные программы оценки качества образования для разработки критериев и показателей оценки качества до-

школьного, общего среднего и специального образования?

Во-первых, необходимо учесть интегративный (метапредметный) характер содержания подобных исследований и, соответственно, используемого в них инструментария. Все они проводятся не по конкретным учебным предметам, а направлены на изучение наиболее общих, метапредметных результатов обучения, выявляют степень готовности учащихся к решению не узких учебных, но практических жизненных задач. Относительно содержания общего среднего образования можно указать на то, что интегративный метапредметный характер в Республике Беларусь в большей степени носит образовательная программа I ступени, где за каждым учебным предметом стоит не определённая наука, а формируемая готовность, которая необходима современному человеку в жизни: читать, писать, считать, рисовать, делать что-либо собственными руками и т. д. В старшей школе осуществляется переход к изучению основ наук и содержание образования сосредоточивается с ними учащихся и решении учебных задач. Это создаёт противоречие между интегративным характером оценки образовательных достижений и предметным — образовательной традиции. В то же время, учитывая многовековой опыт учебного плана, схожего в своей основе в большинстве современных стран, трудно проектировать (а тем более осуществлять) его коренной пересмотр, отказываясь от предметного принципа и переходя к интегративному началу. В связи с этим важную роль в обеспечении метапредметности могут сыграть как раз различные оценочные процедуры, которые постепенно внедряются в национальную систему оценки качества образования на разных уровнях (не только в процессе участия в международных исследованиях, но и в системе внутреннего (текущего и итогового) и внешнего контроля образовательных результатов учащихся).

Вот почему — в продолжение перечня, — во-вторых, важно обеспечить в национальной системе образования практикоориентированность заданий, свойственную международным исследованиям качества образования. Это связано с тем, что многие из них проводятся по заказу работодателей, стремящихся выяснить степень

готовности учащихся, которым предстоит выход на рынок труда. Таким образом, принимая направленность на практико-ориентированное содержание и методы образования, мы стремимся не столько соответствовать тенденциям программ оценки качества образования, сколько быть в русле требований к подготовке кадров для современной экономики. Тем более что общим местом в общественных оценках качества образования стала формула «школа не готовит к жизни», под которой подразумевается: в процессе обучения учащиеся нацелены преимущественно на решение учебных задач и достигают в этом неплохих результатов. В то же время необходимость решить жизненную задачу, сформулированную нестандартным (непривычным для образовательной практики) образом, ставит учащихся в тупик. Они не могут выполнить задание, хотя обладают всеми нужными для этого знаниями и учебными умениями. Следовательно, при оценке качества и содержания образования, и методик обучения, и образовательных результатов необходимо оценивать такой критерий, как практикоориентированность.

В-третьих, обращает на себя внимание взаимосвязанная с первыми двумя особенностями нацеленность международных программ оценки качества образования на реализацию компетентностного подхода. Его легко декларировать, но гораздо сложнее реализовать в практике обучения так, чтобы он начал приносить реальные плоды и способствовал совершенствованию качества образования. Сама по себе идея построить обучение, направленное не просто на усвоение знаний, овладение учебными умениями и навыками, а на формирование компетенций, то есть готовности к осуществлению определённой деятельности в реальных условиях, не может быть реализована только через разработку соответствующего содержания обучения и подготовку учителей к использованию эффективных в этом отношении методик. Необходимы переориентация всей системы образования, создание соответствующей образовательной среды, просветительская работа среди всех участников образовательного процесса. Иными словами, компетентностное образование должно быть принято ими как ценность. В системе оценки качества образования компетентностный подход, как уже

отмечалось ранее, связан с оценкой и образовательных достижений учащихся (включая личностные, метапредметные и предметные результаты), и других её объектов: образовательных программ, организации образовательного процесса, учебно-методических пособий и т. д.

В-четвёртых, важным моментом в международных программах оценки качества образования является средовой подход, который реализуется в том, что изучению подвергается не только уровень образовательных достижений учащихся в той или иной сфере, — собирается и анализируется широкая контекстная информация о состоянии образовательной среды, в которой происходит обучение, формируются компетенции. Такая информация даёт представление о социальных параметрах обучения, системе ценностей участников образовательного процесса, условиях, созданных в образовательном учреждении, и др. Тем самым обеспечивается возможность получить достоверное объяснение, почему учащимися показаны те или иные образовательные результаты, как они обусловлены разными причинами, влияющими на качество образования, в каких направлениях и какие именно должны быть предприняты меры для получения более высоких результатов обучения и воспитания.

В-пятых, международные программы оценки качества образования ориентированы на разных субъектов образовательного процесса и иных заинтересованных, прежде всего потенциальных работодателей. В силу этого можно говорить о мультисубъектности оценочных процедур, которые принимают во внимание точки зрения и позиции обучающихся, обучающихся, родителей, руководителей учреждений образования, различных групп общественности. Кроме того, субъектность в оценке качества образования проявляется и в том, что осуществляется объективная оценка личностного роста учащегося вне зависимости от оценки других учащихся класса, группы, учреждения образования, региона и т. д. В национальной системе оценки качества образования это должно быть обеспечено за счёт разработки соответствующих критериев, показателей и инструментария, применение которых позволит оценивать индивидуальные приращения, а не сравнивать результаты одного учащегося с результатами других.

Наконец, в-шестых, подчеркнём необходимость сопоставимости результатов оценки качества образования, получаемых в ходе осуществления различных процедур. Сопоставимость данных результатов на различных уровнях (в рамках одного учреждения образования, на региональном, национальном, международном), конкретная их интерпретация органами управления, организация правильной разъяснительной работы с общественностью и др. обеспечиваются критериями и показателями, разрабатываемыми на единых концептуальных основаниях. Следует выделить ряд отдельных аспектов, которые важно учитывать в процессе создания критериев и показателей оценки качества образования. Например, при объективной оценке учреждения образования необходимо исходить не только из результатов, которые показывают выпускники, но и из того, какой контингент принимается на обучение, то есть оценивать адекватность результатов последнего возможным обучающимся. В плане связей с общественностью должны быть отражены открытость информации для заинтересованных, понятность и прозрачность процедур оценки, уровень профессионального самоопределения выпускников и т. д. Только в таком случае можно получить досто-

верную информацию о степени удовлетворённости образованием разных субъектов образовательного процесса.

Таким образом, анализ зарубежной и международной практики оценки качества образования позволяет говорить о целесообразности реализации следующих специфических принципов при разработке критериев и показателей оценки качества образования: интегрированность (метапредметность); практикоориентированность (подготовка обучаемых к решению реальных жизненных задач); компетентностный подход (не усвоение знаний, умений и навыков, а формирование компетенций, то есть готовности к осуществлению определённой деятельности в реальных условиях); комплексная оценка образовательной среды (сбор контекстной информации), охват разных субъектов образовательного процесса; оценка личностного роста; сопоставимость результатов оценки качества образования.

Следовательно, при разработке критериев и показателей национальной системы оценки качества образования должны учитываться важнейшие международные тенденции, прежде всего те из них, которые нашли отражение в Целях устойчивого развития, а также в международных системах оценки качества образования.

Список цитированных источников

1. Болотов, В. А. О построении общероссийской системы качества образования [Электронный ресурс] / В. А. Болотов. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/o-postroenii-obscherossiyskoj-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya>. — Дата доступа : 31.05.2018.
2. Концепция общероссийской системы оценки качества образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://docplayer.ru/36432990-Концепция-obscherossiyskoj-sistemy-ocenki-kachestva-obrazovaniya.html>. — Дата доступа : 31.05.2018.
3. Национальный перечень показателей Целей устойчивого развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz_perechen_pokas_SDG/. — Дата доступа : 03.05.2018.
4. Худенко, Л. А. Исследование информационно-коммуникационной компетентности учащихся IX классов Республики Беларусь : цель и основные результаты / Л. А. Худенко, С. М. Авдеева // Веснік адукацыі. — 2014. — № 1. — С. 3—10.

Материал поступил в редакцию 05.06.2018.

Системный подход и проблемы философии математического образования в техническом университете

Н. В. Михайлова,

доцент кафедры
«Высшая математика № 1»
Белорусского национального
технического университета,
кандидат философских наук,
доцент

Анализируется современный этап развития математического образования, который в философии обучения высшей математике характеризуется системным подходом к обоснованию математики. Утверждается необходимость использования системного обоснования как методологической составляющей математического образования в техническом университете.

Ключевые слова: системный подход, обоснование математического знания, методология и философия математического образования.

The article analyzes the present stage of mathematical education development. In philosophy of teaching higher mathematics it is characterized by the system approach to the mathematics justification. The article proves the need of system justification use as a methodological component of mathematical education at a technical university.

Keywords: system approach, justification of mathematical knowledge, methodology and philosophy of mathematical education.

В современных подходах к математическому образованию высшая математика представлена в весьма ограниченном объеме, без акцентирования внимания на её обосновании и понимании, что не способствует междисциплинарному взаимодействию, отражающему социокультурную многомерность философии математического образования. Например, в педагогике как научной дисциплине пока, в отличие от других наук, различающихся методологией познания, даже в методологии системного обоснования математики, не используются такие сложнейшие математические теории, как функциональный анализ, методы оптимизации или основы математического моделирования действительности, которые могут быть полезны педагогической науке. В частности, можно обратить внимание на то, что сегодня она, по сути, заимствовала такие (соответствующим образом интерпретированные) классические математические термины, как «дифференциация» и «интеграция», являющиеся основой содержания математического анализа. Однако подлинный смысл математической операции дифференцирования, в основе которой лежит предел отношения приращения функции к приращению его аргумента, отличается от дифференциации обучения в сфере образования, связанной с увеличением интеллектуальной значимости отдельных предметов и отражающей образовательные возможности студентов. Ровно так же математическое понятие интеграла, определяемого как предел интегральных сумм специального вида, имеет вовсе не очевидную интерпретацию в философии математического образования, раскрываемую с помощью понимания операции предельного перехода, поскольку в педагогическом плане интеграция в сфере образования способствует уменьшению набора учебных дисциплин.

Поэтому можно предположить, что в педагогической науке есть то, что нуждается в философском осмыслении с точки зрения математического знания. Следует также заметить, что педагогика — это не менее древняя наука, чем философия и математика, основы которых были заложены в Древней Греции, поэтому их истоки по существу не только едины, но и фактически

мировоззренчески слитны. Не случайно в современной педагогике уже можно встретить работы, ориентированные на строгую аргументацию, посвящённые аксиоматическому методу в концептуально-методологическом поле педагогики. Однако подобного рода дидактические стремления к математизации педагогического знания всё же лишены философско-математической обоснованности, потому что с математической точки зрения система аксиом должна обладать такими свойствами, как независимость, непротиворечивость, полнота. В проблемно ориентированном контексте обучения высшей математике в техническом университете методологически обращается внимание на обоснование выбора методов изложения учебного материала для его «понимаемого усвоения» без акцента на потенциальной неполноте формализованной аксиоматической теории. Исходя из философско-методологических позиций для обоснования теоретической аргументации в проблемном поле математического образования применяется системное обоснование, использующее апробированные и взаимодополняющие методы исследования.

Системный подход в образовании и системность обоснования в математике. Системный подход представляет собой важное направление в науке, основная задача которого состоит в исследовании сложных системных объектов, в том числе и системы образования, и имеет устойчивые философско-методологические позиции. Математическое образование является одной из базовых структур, сложившихся в синтезе знаний педагогических исследований. Идея изучения сложных явлений как системы известна с глубокой древности, а системный подход в образовании разного уровня неявно применялся давно. Как отмечает В. С. Леднёв, «системный подход завоевал в современной науке прочные позиции. В начале второй половины XX в. он начал проникать и в самую сложную науку с точки зрения диапазона и специфики применимых методов — педагогику, отвоёвывая всё новые позиции и открывая новые возможности» [1, с. 40]. Однако, поскольку использование новых методов всегда проблемно и специфично, для их применения потребовалось рас-

смотреть методологические аспекты конкретно-научного знания. Кроме того, системный подход в педагогике реализуется, когда образование исследуется как системный объект и на основе такого понимания делаются теоретические, дидактические и практические выводы, ибо осуществление данного подхода предполагает единство педагогической теории, дидактического эксперимента и образовательной практики, выявляя роль компонентов системы образования в виде целостной системы.

Системный подход в образовании, представляющем собой открытую образовательную систему, которая характеризуется активным воздействием на свои элементы и взаимодействием методов с разными философско-методологическими направлениями, приобретает в настоящее время мировоззренческий статус междисциплинарного направления. Сущность указанного подхода раскрывается в образовании через принцип целостности, позволяющий говорить о несводимости свойств системы образования к сумме свойств составляющих её элементов, а также о невыводимости этих свойств из целостности системы. Но, чтобы целостно познать, например, систему математического образования, нужно изучить её внутреннее строение, то есть основные математические структуры, установить факторы, позволяющие говорить о единстве и целостности математического знания, и понять динамику относительной самостоятельности учебных разделов математики, обеспечивающих эффективное функционирование системы математического образования и её устойчивое развитие в междисциплинарном взаимодействии с другими науками. При этом следует различать и дифференцировать понятия «системный» и «комплексный» подход, поскольку системность в определённом смысле шире комплексности, ибо первая относится и к связям одного уровня, то есть «горизонтальным», и к связям разных уровней, то есть «вертикальным», тогда как комплексность охватывает связи одного или смежных уровней системы.

Каждая математическая дисциплина должна базироваться на системном подходе при выборе обоснования её теорий, указывая на их связи с другими теориями и на практику использования их методов решения, что способствует мировоз-

зренческому и методологическому формированию стиля математического мышления. С опорой на труды В. В. Краевского в исследовательских разработках уже сформировалось определение методологии педагогики как системы знаний об основании и структуре педагогической теории, о системе деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ специально-научных педагогических исследований. Будем придерживаться следующего толкования термина «методология» — это система принципов и способов логической организации, методов и средств теоретической и практической деятельности в проблемно ориентированном философском аспекте обоснованности научного знания. «Системный подход к обоснованию математической теории, будучи, на первый взгляд, предельно абстрактным, в действительности устраняет существующую абстрактность логического рассмотрения тем, что он вводит в рассмотрение внутреннюю динамику математической теории, которая генетически определяет становление её как непротиворечивой» [2, с. 281]. В то же время при становлении математической теории её строго логический анализ углубляется и при методологическом анализе разных реальных математических ситуаций.

Логико-гносеологический подход, используемый в классических программах обоснования математики и связанный с конкретным математическим содержанием, не бесполезен и не является ошибочным, хотя он изначально практически ограничен для применения в методологии современного математического образования в силу своей абстрактности, не отражающей общего характера проблемы обоснования в практике преподавания математических дисциплин, ориентированной не только на формальные, но и на содержательные аспекты математических теорий. Следует также обратить особое внимание на то, что с точки зрения конкретно-научного знания, например, математики, системное обоснование, а точнее — системно-методологическое обоснование, по сути является методологической составляющей математического знания в философских проблемах современного математического образования. В каждой математической теории есть свои «этажи», или уровни понимания, соотношение

которых позволяет оптимально организовать учебно-исследовательский поиск с помощью методологии математики как принципов построения и способов организации научно-познавательной деятельности, которая является также и теоретическим ориентиром в философии математического образования. Тем не менее нельзя не отметить различие между методологической культурой профессионально работающего математика и преподавателя математики, обусловленное тем, что учёный «производит» научные знания, а преподаватель «использует» их, хотя это различия между видами деятельности, а не между педагогами-профессионалами.

Кроме мотивации к аналитической деятельности при изучении высшей математики в техническом университете, мировоззренчески необходимой в дальнейшей работе инженера-исследователя, хорошим методологическим инструментарием служит умение понимать и различать понятия «доказательство» и «обоснование», наполняющие смыслом интеллектуальную деятельность по преобразованию объекта исследования при изменении условий с целью достижения результата. Различие с точки зрения методологии образования в широком контексте состоит в том, что если целью доказательства является получение достоверного знания, то есть возможна его трактовка как вполне совершенной формы обоснования знания, то само обоснование, представленное в философии математики разными направлениями, можно толковать как получение вероятного знания, то есть не каждое обоснование ассоциируется с математическим доказательством. Говоря об обосновании современной математики, надо осознавать ещё и то, что существует постоянный разрыв между различными проблемами, обсуждаемыми в рамках философии и методологии математического образования, и актуальным состоянием самого математического знания, которое развивается и меняется [3]. Системность обоснования математического образования проявляется в системном характере научно-теоретического знания как философско-методологической проблемы, в силу того что системный подход — это ещё методология исследования плохо понимаемых сложных объектов. Специфика системно-

го подхода в математическом образовании выявляется через проблемное обучение в методологии преподавания, возникшее в виде лекций-бесед как педагогический приём Сократа, для реализации которого необходима высокая квалификация преподавателя при «свободе педагогического манёвра».

Методологический парадокс Сократа и педагогические технологии образования. Философия математического образования, выступающая в качестве методологии научного познания, проявляет себя двояко, а именно: как системная методология образовательной деятельности при исследовании свойств сложных математических объектов, а также практическая методология педагогических технологий, в частности, использующая информационный исследовательский подход, который требует философского осмысления информатизации общества. В отличие от классического подхода, исследовавшего систему образования путём перехода от частного к общему, системный акцентирует внимание на последовательном переходе от общего к частному. В современных условиях развития математики, философии и образования формируется интегральная характеристика как новое качество образования, то есть по сути междисциплинарная ситуация, поскольку время классических философско-методологических систем, чьё теоретическое влияние на все области познания было определяющим, уже становится достоянием истории социокультурного развития. По утверждению В. М. Монахова, «модернизация образования естественно требует своего общенаучного методологического обоснования и адекватного этому обоснованию дидактического инструментария и радикальной переналадки понятийно-категориального аппарата инновационной инструментальной дидактики» [4, с. 100]. Речь идёт о теории педагогических технологий в методологическом аспекте системы научных знаний об образовании, которая позволяет реализовывать конкретно-предметный педагогический замысел, моделируя связанные с ним дидактические средства, систематически развивающие закономерности «образовательной действительности», не ограничиваясь обобщением практической деятельности.

С точки зрения адаптации педагогической системы математического образования к повседневному прагматическому миру её целесообразно трактовать как цель и результат применения методологии педагогической технологии синтеза знаний. «Технология» в такой интерпретации — это всё то, что находится между целью и результатом. Но для математического образования центральным звеном в данной системе образования является математическая задача, решение которой вытекает из педагогической технологии учебных действий, направленных на достижение цели. Некоторые авторы в словосочетании «педагогическая технология» связывают процесс и средства обучения, хотя пока практическая «процессуальность» обучения высшей математике, судя по нынешним успехам студентов технических университетов, оставляет желать лучшего. Следует также отметить, что в контексте развития исследовательских навыков студентов, рассматриваемых в дидактике и методике обучения высшей математике разных уровней, в узком смысле под современными технологиями чаще всего понимают внедрение технических средств в образовательный процесс. В широком же смысле технологический подход в философии математического образования нацелен на достижение гарантированного результата, так как, ориентируясь на формирование учебных навыков с помощью когнитивных технологий, определяются алгоритмы и методы достижения целей образования. Поэтому можно надеяться, что внедрение технологии обучения вместо традиционной методики будет способствовать эффективности учебного процесса.

В реальности в философских и методологических проблемах математического образования мы имеем дело с разными формами рационального познания исходных посылок и разными способами формирования понимания результатов дидактического поиска как синтеза выявления исходной сущности математического понятия и процесса обоснования нового математического знания. В связи с этим заметим: критическим нападкам стали подвергаться занятия лекционного вида, рассматриваемые в качестве устаревшей формы обучения, в ходе которой студенты пассивно воспринимают новый массив математической информации, чему

противопоставляются новые — «инновационные» — формы занятий. Но иногда создаётся впечатление, что информационные технологии вызывают неоправданный оптимизм и завышенные ожидания. Так, например, после их внедрения в преподавание математики уровень усвоения материала студентами технических вузов по итогам курса «Высшая математика» в лучшую сторону не изменился.

Коммуникация должна быть двусторонней, то есть осуществляться в форме диалога, идея которого как способа достижения математического знания была поставлена в античной философии Сократом. Но не следует переоценивать сократический диалог, так как он рассчитан на способного студента и достаточно опытного преподавателя; ему и принадлежит инициатива предварительного продумывания построения беседы в форме диалога. Последний психологически труден ещё и потому, что он не является линейно упорядоченным [5]. Противоположностью «завершённой математики» выступает «математика в стадии становления», которую преподавал Сократ. Математические результаты, по его мнению, следует излагать не так, как они появились, а так, как их мог бы придумать ученик под руководством учителя.

В знаменитом диалоге «Менон» Сократ утверждает, что человек, никогда не учившийся геометрии, с помощью надлежащим методологическим способом подобранных ключевых вопросов сможет открывать геометрические истины. Это и есть знаменитая «методология вопрошания». Но здесь сразу же возникают неизбежные философские трудности, связанные с методологическим парадоксом Сократа (более известным в философской литературе как «парадокс Менона»), поскольку возникает парадоксальная ситуация, когда человек, которого обучал Сократ, знает то, чего он пока не знает, или не знает того, что он уже знает. Однако, учитывая уровень античной математики, частично соответствующей по сути уровню современного школьного образования, нас в первую очередь интересует метод, который получил дидактическую известность благодаря сократовым диалогам, и только в XIX и даже XX столетиях он приобрёл наиболее полное философско-методологическое значение. Методологическая мудрость Сократа заключалась

в том, что тот, кто «познал своё незнание», практически уже что-то знает, но может знать и нечто большее, поэтому к «познай самого себя» надо добавить «спроси самого себя». Если не знаешь, то старайся узнать, пытайся найти истину, а когда ищешь, то уже что-то новое в твоём отношении к познанию и твоему умственному труду уже появилось. При всей актуальности проблем философии математического образования не до конца решёнными остаются вопросы её методологической основы как особой деятельности. В философии математики методология понимается как философское учение о методах познания и как принципы мировоззренческого синтеза, с помощью которых приобретается и обосновывается новое математическое знание.

Среди современных методологических проблем философии математического образования особое место занимает проблема согласования используемой методологии с условиями её реализации на основе системы взаимосвязей направлений обоснования математического знания. Следует также специально подчеркнуть, что при всём многообразии методологических проблем математического образования различных уровней строгости и сложности именно университетский преподаватель остаётся решающим фактором «стабилизации» образовательного процесса. По мнению философа В. П. Старжинского, «методологический анализ феномена образования позволяет применить к нему понятие “парадигма” как основной способ решения образовательных задач по отношению к различным субъектам (ученику, учителю, школе, государству), которая включает в себя цель, механизмы, средства и методы» [6, с. 4]. Для понимания процессов, происходящих в философии математического образования, можно обратиться к понятию парадигмы как системы теорий, методов и приёмов научной деятельности, которыми пользуются в определённый исторический период, объединённых общей философской идеологией. Например, повышение строгости и абстрактности высшей математики привело к непониманию вузовского курса студентами, поскольку применяемая логика формализованного изложения материала блокирует интуицию и образное мышление. Для вузовской математики смена парадигмы,

в частности, означает, что даже если не обязательно строго доказывать «учебные» теоремы, их обязательно надо убедительно обосновывать не только аналогиями, но и примерами.

«Культурологический синтез» и проблема обоснования математического анализа. Математическое образование на примере математического анализа реализует культурологическую функцию в современной методологии «метатеоретического» уровня познания на базе философских оснований математики. Кроме того, в рамках культурологического подхода при стремлении к точному описанию изучаемых явлений во всём многообразии его внутренних и внешних взаимосвязей можно говорить о синтезе математических, естественно-научных и социокультурных областей научного знания. Реализация мировоззренческого синтеза в «понимаемом усвоении» наиболее сложных разделов математического анализа, относящегося к базовой части математических дисциплин технических университетов, подразумевает владение навыками математического мышления, необходимыми для выработки системной целостности при анализе решения проблемно ориентированных задач. Следует отметить, что педагогические технологии разноуровневого математического образования и методологическая строгость в обучении математике являются сторонами одной мировоззренческой парадигмы. Если всё время жертвовать строгостью и постоянно упрощать преподаваемые математические курсы, то приобщение к творческому потенциалу математического мышления окажется невозможным. При этом опасны не только упрощения, но и неоправданная искусственная строгость при преподавании математического анализа студентам-«нематематикам» [7]. Использование «культурологического синтеза» требует опоры на системное обоснование, поскольку оно в отличие от строго логического обоснования предполагает применение интуитивной компоненты в проблеме выявления содержания разноуровневого математического образования, апеллируя к смысловой проблеме понимания всей многогранности философии современного математического познания.

К сожалению, сейчас утрачено понимание математического образования как особого феномена культуры, хотя в широком социокультурном контексте нельзя не заметить генетическую связь между культурой и образованием, которое является её частью. При рассмотрении педагогики математики как культурологического явления, используя оценки, присутствующие в гуманитарных исследованиях, смысл численной обработки результатов измерений качества математического образования с точки зрения методологического обоснования педагогического исследования становится весьма сомнительным. Культурологическая теория содержания образования, разработанная В. В. Краевским в рамках проблемы научного обоснования, раскрывает взаимосвязи прежде всего с философией, психологией и логикой, что в контексте методологической рефлексии непосредственно относится и к обоснованию содержания математического образования, имеющего наиболее тесные связи с направлениями обоснования в философии математики, обусловленные спецификой «культурологического инварианта» объекта исследования. Поэтому методологическая культура преподавателя высшей математики в техническом университете предполагает осознание того, что идеалы и нормы математического исследования имеют социокультурный и конструктивный характер, поскольку методологическое знание не является априорным, а зависит от содержания познаваемых математической наукой объектов и ориентации на инновационные компьютерные технологии, хотя нацеленность на «технологичность» математического образования не должна проходить в ущерб его содержательности.

Сторонники «культурологического синтеза» университетского математического образования не ориентируются на утилитарный подход в преподавании высшей математики, а настаивают на том, что идея университета наряду с овладением профессионально необходимым математическим знанием является культурологическое формирование личности. Формировать систему математического образования следует с учётом положений культурологического подхода к дидактическим закономерностям педагогической деятельности, поскольку сейчас первокур-

сник технического университета, считающий себя вполне сформировавшейся личностью, уверен в правоте своих утверждений. Отчасти это обусловлено тем, что, например, претензии к трудностям понимания курса математического анализа связаны с общей «деградацией» математического образования в мире. По поводу попыток ревизии стандартного курса математического анализа сошлёмся на мнение профессионального математика Е. В. Щепина: «Имеется, по крайней мере, два типа претензий к современному курсу анализа: первый тип касается трудности восприятия основных понятий теории пределов и второй касается его недостаточной конкретности — современные студенты плохо умеют считать» [8, с. 492]. После кризиса в основаниях математического анализа, вызванного расширением понятия функции, Огюстен Коши предложил обосновывать математический анализ с помощью понятия предела, используя нелёгкий для восприятия язык «эпсилон-дельта» при объяснении пределов. Точнее, труден сам переход от интуитивного понятия «стремления» к формально точным «эпсилон-дельта» формулировкам. А после обоснования Карла Вейерштрасса курс математического анализа в методологическом отношении превратился в «контрпримеры в анализе», которые непосильны для «понимаемого восприятия» многим студентам.

Трудности реализации обоснования математического анализа связаны с тем, что достаточно полное в образовательных целях системное обоснование математики не может базироваться исключительно на идее потенциальной бесконечности. Поэтому философско-математические исследования Георга Кантора показали, что строгое обоснование анализа требует использования идеи актуальной бесконечности и понятия бесконечного множества. В связи с этим можно вспомнить о нестандартном анализе, который способен изучать свойства актуально бесконечных объектов математического анализа, предлагая новые методы исследования, недоступные стандартной математике. Математика стала рефлексивной наукой, поскольку наряду с поиском истины она занимается изучением собственных проблемно ориентированных способов её системного обоснования, освобождая этот поиск от догматизма при выборе систем-

ных подходов к обоснованию математического анализа. В таком контексте можно говорить не об обучении высшей математике, а об «обучении математикой», то есть об овладении коммуникативной культурой речи, которая с культурологической точки зрения математического образования должна быть аргументированной и обоснованной. При этом решающим дидактическим средством, способствующим обоснованию и достижению понимания логико-математических связей в математическом анализе, являются математические задачи, создающие условия для такого понимания и выступающие в качестве важного методологического средства при реализации общенаучной и культурологической целей математического образования.

Одна из причин «стагнации» обучения высшей математике — образно говоря, уменьшение «живучести» того, чему сейчас учат. Поэтому, в контексте осознания кризиса системы современного математического образования, в исследовании концептуальных проблем философии математического образования должны тесно сотрудничать философия (с приоритетом таковой в данном научном поиске), психология и педагогика. «Восхождение на философские позиции при рассмотрении концептуальных вопросов математической деятельности и обучения математике фактически означает формирование философии обучения математике как одной из ключевых смысловых составляющих образовательного пространства» [9, с. 109]. Что может быть хуже ни в чём не сомневающегося и даже не имеющего рефлексивных навыков самопроверки своих выводов будущего инженера?! Отсутствие должной математической культуры и самоуверенность потенциального специалиста, получившего плохое образование, способствуют тому, что он не относится к себе достаточно критически. При этом мы вполне отдаём себе отчёт в том, что педагогика математики не любит скачков в методологии математики как системе деятельности по получению математических знаний и обоснованию направлений исследовательской работы, а также резкой смены уже сложившейся образовательной парадигмы, которая характеризуется системным подходом в сфере математического познания.

Диагноз состояния общей математической культуры при системном подходе к математическому образованию легко выявляется после методологического анализа ошибок при решении математических задач. Привыкая к нестрогим математическим определениям, студенты, пользуясь нечёткими высказываниями, забывают о методологической сущности математических ограничений в «пониманием усвоении» математических утвер-

ждений. В заключение можно сказать, что необходимость обсуждения философских и методологических проблем преподавания разделов высшей математики в техническом университете обусловлена тем, что преимущества математического познания заключаются в свободе от «зашоренности» парадигмальными ценностями, так как оно обосновано благодаря системной методологии исследования, обогащающей и другие области познания.

Список цитированных источников

1. Леднёв, В. С. Системный подход в педагогике / В. С. Леднёв // Метафизика. — 2014. — № 4. — С. 39—51.
2. Перминов, В. Я. Системное обоснование математической теории / В. Я. Перминов // Философия и основания математики. — М. : Прогресс-Традиция, 2001. — С. 227—290.
3. Михайлова, Н. В. Системно-методологический подход к проблеме обоснования математики / Н. В. Михайлова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2016. — № 4. — С. 24—28.
4. Монахов, В. М. Системно-целостный подход к конструированию инновационного дидактического инструментария для исследования процесса модернизации образования / В. М. Монахов, Т. М. Ерина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. — 2013. — № 9. — С. 97—107.
5. Михайлова, Н. В. Методологический парадокс Сократа в философии математического образования / Н. В. Михайлова // Педагогика. — 2016. — № 4. — С. 12—18.
6. Старжинский, В. П. Феномен образования : от классической парадигмы к приоритетам инновационного развития / В. П. Старжинский // Педагогическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 3—11.
7. Михайлова, Н. В. Культурный потенциал математики в контексте философии математического образования / Н. В. Михайлова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер., Философия. — 2016. — № 1. — С. 55—58.
8. Щепин, Е. В. В поисках утраченного анализа / Е. В. Щепин // Математика и реальность : тр. Моск. семинара по философии математики. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2014. — С. 492—500.
9. Лодатко, Е. А. Философия обучения математике как смысловая составляющая современного образовательного пространства / Е. А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер., Педагогика, психология. — 2015. — № 1. — С. 107—111.

Материал поступил в редакцию 19.03.2018.

Взаимосвязь личностных свойств субъекта образования с его профессиональной направленностью

(на материале подготовки студентов-психологов)

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

В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи между личностными свойствами будущего психолога, преподавателя психологии и его профессиональной направленностью.

Ключевые слова: преподаватель, студент, будущий специалист, самореализация, свойства личности (черты), профессиональная направленность, мотив, цель, созидательная продуктивность.

The article presents the results of an empirical study to identify the relationship between personality traits of a future psychologist, a teacher of psychology and his/her professional orientation.

Keywords: teacher, student, future specialist, self-realization, personality traits, professional orientation, motive, goal, creative productivity.

В профессиональной деятельности психолога, преподавателя психологии особую значимость приобретают личностные свойства, соответствующие профессиональным требованиям, которые во многом определяют не только продуктивность педагогического созидательного процесса, но и пути развития личности студента как будущего специалиста. Мы исходим из того, что только личность педагога может воспитать личность студента. Деятельность преподавателя психологии, психолога требует высокого профессионализма и психолого-педагогической, акмеологической, продуктивной компетентности. Однако, как показывает практика, у большинства студентов, получающих психологическое образование, установка на формирование знаний значительно превосходит установку на слежение за развитием личности и коллектива. Такой неоправданно узкий подход к любой специальности чреват самыми тяжёлыми психолого-педагогическими потерями: возникают острые конфликтные ситуации, у учащихся, студентов падает интерес к учёбе и работе, стрессы становятся неизбежным явлением в учреждениях общего среднего и высшего образования [1].

Только преподаватель, свойства которого как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности развиты на достаточном уровне, чувствителен к названным признакам у учащихся, студентов, осознаёт способности, мотивы и интересы обучающихся, приобщает их к созидательной и самосозидательной деятельности. Такие преподаватели легко завоёвывают авторитет, открыты к общению, наблюдательны, изобретательны в поисках повышения качества результатов своей созидательной деятельности по признакам готовности выпускников к вхождению в новую среду. Несоответствие же личностных свойств будущим профессиональным требованиям, выпадение из профессиональной общности, самоблокирование в общей струк-

туре образа-результата препятствуют развитию творческой готовности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач самосозидательной деятельности [1].

С целью изучения взаимосвязи личностных свойств с профессиональной направленностью на базе частного учреждения образования «БИП-Институт правообразования» было проведено эмпирическое исследование. В нём приняли участие студенты-психологи IV курса, поступившие в институт в 2013/2014 учебном году на заочную форму обучения (выборка — 30 человек; возраст — 19—26 лет). Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью пакета «Статистика-5» с применением коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. В ходе исследования были использованы: 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кэттела (форма А) (16 ФЛО Р. Б. Кэттела); методика Е. А. Климова «Определение типа будущей профессии» (ДДО Е. А. Климова).

На первом этапе эмпирического исследования изучались личностные свойства студентов-заочников ($n = 30$) с помощью 16 ФЛО Р. Б. Кэттела.

Высокие показатели были выявлены по следующим факторам: «интеллект» ($t = 8,33$), «доверчивость — подозрительность» ($t = 8,26$), «жесткость — мягкость» ($t = 7,43$), «доминантность — подчинённость» ($t = 7,23$), «отзывчивость — отчуждённость» ($t = 7,06$); низкие показатели — «мечтательность — практичность» ($t = 4,9$); «сознательность — безответственность» ($t = 5,03$); «расслабленность — напряжённость» ($t = 5,7$). Это свидетельствует о том, что в данной выборке преобладали такие свойства личности, как: сообразительность, абстрактное мышление; стремление к доверительно-откровенному взаимодействию. Кроме этого, молодые люди проявляли настойчивость в достижении своей цели, были уверены в себе, конкурентоспособны, дружелюбны, легко шли на контакт. Менее всего студентам были присущи следующие характеристики: консерватизм, приземлённость; пренебрежение правилами, непостоянство; возбуждённость. Результат достоверный, так как $t = 1,99$.

Следующий этап исследования был посвящён изучению профессиональной направленности студентов IV курса с помощью ДДО Е. А. Климова.

Направленность — сложное психологическое свойство, представляющее собой устойчивую систему внутренних осознанных побуждений человека (влечения, потребности, мотивы, интересы, склонности, мировоззрение, ценностные ориентации, перспективы, идеалы), его далёких и близких жизненно важных целей, установок и стремлений, проявляющихся в активной деятельности по их достижению. Направленность личности, по мнению Н. В. Кузьминой, — это устойчивая мотивация [2]. Важно, чтобы студент стремился к искомому результату, желал узнать новое, создать новое, созидать новое и своё, потому что мотив — это любовь к профессии и заинтересованность в том, что ты делаешь и что ты сделаешь для будущей созидательной деятельности ради достижения своего акме; это побуждение к успеху.

Первоочередная задача преподавателя психологии — выявить цель и мотив обучения студента-психолога, развивать его талант, способности, его потенциал. Проблема студента — будущего психолога, преподавателя психологии находится в нём самом. При взаимодействии с педагогом студент накапливает свои положительные личностные свойства, соответствующие профессиональным требованиям; свой духовный продукт культуры, науки, образования, чувств, нравственности, чтобы потом воплощать его в себе самом и созидать свой духовный продукт в свойствах личности студентов, учащихся для решения предстоящей созидательной деятельности [3].

Процесс профессионального обучения в учреждениях высшего образования напрямую связан с мотивацией учения, то есть интересом к самому процессу приобретения новых знаний и умений, увлечением содержательной стороной изучаемых дисциплин. Эти характерные для профессионального обучения черты органического слияния процессуальной и результативной мотивации проявляются в трудовой деятельности творческого, созидательного характера. Творческую сторону процессуального содержания обучения мы сравниваем с созидательной преобразовательной деятельностью как процессом становления своей личности, индивидуальности и субъекта деятельности, креативности как потенциала созидания [1].

Анализ результатов исследования профессиональной направленности показал, что среди студентов — будущих психологов, преподавателей психологии преобладает тип профессии «человек — человек» (таблица 1). Профессиональная деятельность психолога как раз ориентирована на работу с людьми и оказание им помощи. Следовательно, профессиональная направленность и выбор профессии данной выборки студентов соответствуют друг другу.

Высокие показатели средних значений выявлены по типам профессий: «человек — человек» ($t = 3,43$), «человек — знаковая система» ($t = 2,33$) и «человек — художе-

ственный образ» ($t = 2,7$). Низкие показатели наблюдаются по типам профессий: «человек — техника» ($t = 0,96$) и «человек — живая природа» ($t = 1,53$).

Для более наглядного рассмотрения полученных результатов по ДДО Е. А. Климова средние значения по выборке студентов — будущих психологов, преподавателей психологии представлены графически (рисунок).

Для определения взаимосвязи между свойствами личности (чертами) студентов и их профессиональной направленностью использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена (таблица 2).

Таблица 1. — Количественные показатели средних значений, медианы и моды по ДДО Е. А. Климова (n = 30)

ДДО Е. А. Климова	Средние значения	Медиана	Мода
1. Человек — живая природа	1,53	1	0
2. Человек — техника	0,96	0	0
3. Человек — человек	3,43	3	3
4. Человек — знаковая система	2,33	2,5	3
5. Человек — художественный образ	2,7	2,5	2

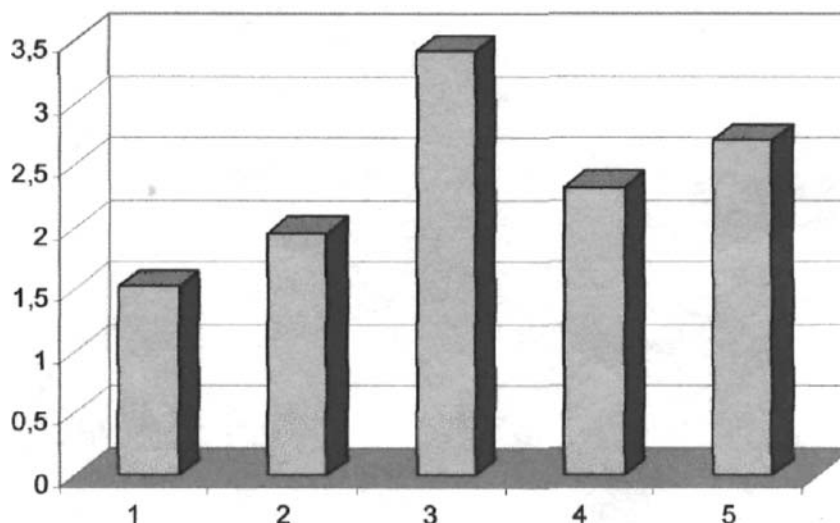


Рисунок. — Количественные показатели средних значений по ДДО Е. А. Климова

Таблица 2. — Количественные показатели коэффициента ранговой корреляции знаменателя

Факторы (по 16 ФЛО Р. Б. Кэттела)	Человек — живая природа	Человек — техника	Человек — человек	Человек — знаковая система	Человек — художественный образ
A	—	—	—	—	—
B	—	—	0,40	—	—
C	—	—	0,39	—	—
E	—	—	0,60	0,41	—
F	—	—	0,57	—	—
G	—	—	—	—	—
H	—	—	0,65	0,47	—
I	—	—	—	—	—
L	—	—	—	—	—
M	—	—	—	—	—
N	—	—	-0,38	—	—
O	—	—	-0,46	—	—
Q1	—	—	—	—	—
Q2	—	—	—	—	—
Q3	—	—	—	—	—
Q4	—	—	-0,49	-0,37	—

Таким образом, в ходе исследования были выявлены статистически значимые положительные корреляции между типом профессии «человек — человек» и следующими факторами по Р. Б. Кэттелу: «смелость — робость» ($r = 0,65$; при $p = 0,01$); «доминантность — подчинённость» ($r = 0,60$; при $p = 0,01$); «рассудительность — беспечность» ($r = 0,57$; при $p = 0,01$); «интеллект» ($r = 0,40$; при $p = 0,05$); «эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость» ($r = 0,39$; при $p = 0,05$).

Данные показатели указывают на то, что студенты-психологи, которые склонны к типу профессии «человек — человек», обладают следующими личностными характеристиками: предприимчивость, раскованность; конкурентоспособность, уверенность в себе; сообразительность, абстрактное мышление; молчаливость, серьёзность; зрелость, реалистичность.

Были выявлены также статистически значимые отрицательные корреляции между типом профессии «человек — человек» и следующими факторами по Р. Б. Кэттелу: «расслабленность — напряжённость» ($r = -0,49$; при $p = 0,01$); «спо-

койствие — тревожность» ($r = -0,46$; при $p = 0,05$); «дипломатичность — прямолинейность» ($r = -0,38$; при $p = 0,05$). Не выявленными оказались: возбуждённость; самодовольство, спокойствие; социальная неуклюжесть.

В ходе исследования выявлены статистически значимые положительные корреляции между типом профессии «человек — знаковая система» и следующими факторами по Р. Б. Кэттелу: «доминантность — подчинённость» ($r = 0,41$; при $p = 0,01$); «смелость — робость» ($r = 0,47$; при $p = 0,05$) и отрицательная корреляция: «расслабленность — напряжённость» ($r = -0,37$; при $p = 0,01$).

Студенты, склонные к типу профессии «человек — знаковая система», обладают следующими личностными характеристиками: упрямство, уверенность в себе; предприимчивость, раскованность. Менее всего им свойственна такая характеристика, как возбуждённость.

В ходе исследования изучалась также перестройка профессиональной направленности студентов-психологов IV курса заочной формы обучения. Результаты исследования показали, что в процессе фор-

мирования свойств личности происходит перестройка профессиональной направленности под влиянием изменения представлений об особенностях преобразовательной созидательной деятельности. Чем отчётливее был выражен первоначальный интерес к профессии, тем у меньшего числа субъектов образования наблюдалась перестройка профессиональной направленности, и, наоборот, там, где первоначальная направленность была неустойчивой, перестройка мотива была более выраженной.

Большинство студентов, у которых возникли сомнения в правильности выбранной специальности и тех, что проявили неустойчивость к профессиональной направленности, учатся без напряжения сил, не участвуют в общественной жизни частного учреждения образования «БИП-Институт правоведения», не проявляют активности.

Около половины респондентов в качестве основного мотива выбора профессии указали стремление получить высшее образование. Однако у ряда студентов, не имевших устойчивой профессиональной направленности и интереса к деятельности психолога, преподавателя психологии, в процессе обучения в результате собственного волевого принуждения, адекватного влияния преподавателей психологии и студенческого коллектива появились более устойчивые мотивы.

Развитие профессиональной направленности будущего психолога, преподавателя психологии вызывает появление новых мотивационных образований в виде потребности участвовать в научной и научно-исследовательской работе кафедры, студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования», общественной жизни института, в изучении новых и перспективных вопросов своей будущей профессии и её созидания. Развитие направленности в виде мотивационных новообразований у студентов положительно влияет на их самоуправление, самоорганизацию, обучение созидательной и самосозидательной деятельности будущего специалиста как процесса становления личности, индивидуальности, субъекта деятельности.

Исходя из вышеотмеченного обобщённый психологический портрет типичного субъекта образования психологической

специальности представляется следующим: это сообразительный, активный, абстрактно мыслящий человек, стремящийся к доверительно-откровенному взаимодействию, настойчивый в достижении своей цели, уверенный в себе, конкурентоспособный, обладающий достаточно высоким уровнем самокритичности, не испытывающий трудностей в установлении социальных контактов. Кроме того, такой студент ориентирован на успех, несколько прямолинеен в поведении и скептически в оценках, склонен к инновациям, созиданию в жизни и соперничеству во взаимодействии, стремится к самоутверждению и независимости, и его личностные свойства соответствуют профессиональной направленности.

Таким образом, на основе результатов статистической обработки эмпирических данных, полученных по двум методикам в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что свойства личности (черты) субъекта образования взаимосвязаны с его профессиональной направленностью и предполагают совпадение мотива и цели обучения, то есть увлечённость самим предметом психологии, поглощённость будущей профессиональной деятельностью и становлением себя как личности, индивидуальности и субъекта деятельности.

Профессиональная направленность выступает как активный компонент процесса развития и перестройки личности студента — будущего психолога, преподавателя психологии в ходе практической созидательной деятельности на теоретических и практических занятиях в учреждениях высшего образования и при прохождении психолого-педагогической практики. Совершенствование структуры учебной созидательной деятельности в УВО оказывает прямо пропорциональное влияние на развитие и взаимосвязь личностных свойств субъектов образования с профессиональной направленностью.

Для более эффективного педагогического взаимодействия преподаватель, устанавливая отношения со студентами, должен ориентироваться на субъективный подход, то есть учитывать индивидуальные особенности и свойства личности (черты), которые присущи каждому обучающемуся. В то же время следует помнить, что наряду с социальными структурами

личности (социальный статус, «Я-концепция», чувство собственного достоинства) существуют внутренние, которые также должны быть предметом изучения со стороны преподавателя. В первую очередь это касается мотивационной сферы, поскольку она пронизывает все структурные образования личности. Система мотивации включает в себя различные виды побуждений: потребности, интересы, идеалы, установки, стремления и др. [2].

В психологическом плане эффективность учебной созидательной деятельности студента в значительной мере зависит от того, насколько перспективы и связанные с ними потребности, цели и уста-

новки, требуемый результат учебного труда, то есть дискретные стремления и влечения к учебному труду, соответствуют процессуальной компоненте мотивации. Следовательно, большое значение имеют содержательная сущность каждой лекции, упражнения или практического занятия, привлекательность самого процесса овладения знаниями, использование активных и рефлексивных методов обучения для того, чтобы созидать с высокой результативностью свой духовный продукт преподавателю в себе самом и в свойствах студентов и развивать их личностные свойства и профессиональную направленность.

Список цитированных источников

1. Джига, Н. Д. Формирование направленности личности студента : монография / Н. Д. Джига. — Минск : МИТСО, 2011. — 210 с.
2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 117 с.
3. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ, 2015. — 431 с.

Материал поступил в редакцию 25.01.2018.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

При разработке и внедрении в образовательный процесс модульной образовательной программы и учебных модулей необходимо обеспечить охват всех видов учебных занятий, предусмотренных учебным планом, что позволит реализовать структурную взаимосвязь этапов и целостность образовательного процесса, повысить мотивацию и осознанность учебной деятельности, а следовательно, познавательную активность и самостоятельность студентов.

При подборе содержания, способов и форм учебной деятельности рекомендуется делать акцент на развитии профессионального мышления студентов за счёт включения в образовательный процесс практико-ориентированных проблем по конкретному содержанию модуля. Это даст студентам возможность получить навык постановки задач прикладного и профильного характера, обеспечит присвоение ими опыта профессиональной деятельности, развитие потребности самореализации в ней.

Канашевич Т. Н., Шведко Н. В. Условия реализации модульно-компетентностного обучения в системе высшего образования.

Профессиональное самосознание как интегральная характеристика личности педагога системы специального образования

Е. А. Левитто,

старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

В статье рассматриваются свойства, структура профессионального самосознания как интегральной характеристики личности педагога. На основе теоретического анализа трудов отечественных и зарубежных авторов разработано авторское определение профессионального самосознания педагога системы специального образования.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самосознание педагога системы специального образования, свойства и компоненты самосознания.

The article deals with properties and the structure of professional self-awareness as an integral characteristic of a teacher's personality. Based on the theoretical analysis of the works of domestic and foreign authors, an author's definition of the professional self-awareness of a teacher of the special education system has been developed.

Keywords: self-awareness, professional self-awareness of a teacher of the special education system, properties and components of self-awareness.

Одним из основных направлений совершенствования системы специального образования на современном этапе является движение по пути к инклюзии, которая предполагает обеспечение как можно более полного включения детей с особенностями психофизического развития в единое развивающее, «комфортное» для всех образовательное пространство. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого ребёнка, следовательно, образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности всех детей.

Сегодня перед педагогом системы специального образования стоят задачи по созданию условий для позитивной социализации и самореализации детей с особенностями психофизического развития. Происходит смещение акцентов в содержании и методике коррекционно-педагогической работы на обеспечение функциональных и личностных возможностей ребёнка в различных видах деятельности, в различных условиях межличностного взаимодействия. «В представлениях современного педагога ребёнок с особенностями психофизического развития — это лицо, потенциально способное действовать и достигать независимости (в определённых сферах и на определённом уровне), овладевать нравственным опытом и многообразием социальных ролей, включаться в социум (с разной степенью участия)» [4, с. 12].

Психолог В. Г. Алямовская указывает на то, что современный подход к организации процесса специального образования требует не просто квалифицированного специалиста с соответствующим образованием, а педагога с высоким уровнем мировоззренческой культуры, которая позволяет проанализировать ситуацию в системе принятых личностью ценностей [10]. Реализация принципа личной вовлечённости в коррекционную работу с детьми предполагает осознание педагогом системы специального образования своего отношения к профессио-

нальной деятельности, обнаружения её смыслообразующих мотивов.

Профессионализм педагога, по мнению С. В. Алёхиной, характеризуется целенаправленным изменением его ценностных установок по включению ребёнка с особенностями психофизического развития в детский коллектив, сопровождается комплексным переосмыслением собственного функционального назначения и своей роли в процессе формирования инклюзивных образовательных основ [1].

Такой идеал труднодостижим, но главное в нём — определение траектории развития и саморазвития педагога. Сегодня ставится вопрос о необходимости развития личности педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, способного целенаправленно преобразовывать объективную действительность и осуществлять творческое саморазвитие. Именно субъектность определяет возможности для достижения целей жизнедеятельности, позволяет строить собственную жизнь в соответствии со своими ценностями и принципами. При этом особым переживанием субъектности является осознание смысла профессиональной деятельности как возможности творчества, полноты самовыражения, причастности к реализации общечеловеческих ценностей.

Исследователи определяют источники субъектности в стремлении воспроизвести и реализовать по максимуму свой потенциал, обеспечивая тем самым развитие личностных структур и обнаруживая себя в пространстве неповторимого «Я».

Поставленные задачи будут решены в том случае, если личность реализует свои возможности, опираясь на профессиональное самосознание, которое обеспечивает педагогу как субъекту педагогической деятельности ориентировку в собственных свойствах и состояниях и на этой основе выступает важной детерминантой его профессиональной и личностной успешности.

В современном психологическом знании самосознание рассматривается как сложное интегральное свойство психической деятельности личности, где объект осознания — собственные действия, мысли, чувства, моральный облик, потребности, интересы и стремления.

Самосознание является внутренним психологическим условием *самотожде-*

ственности личности, выполняет функцию поддержания согласованности «Я» (осознание своей связности и целостности). Так, в концепции исторического и онтогенетического развития самосознания личности В. С. Мухина под самосознанием понимает «совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе» [9, с. 141].

Главными свойствами самосознания как формы сознания выступают его *рефлексивность, выражение отношений к действительности, диалогичность*. Так, *рефлексивность* нашла отражение в работах нашего соотечественника Л. С. Выготского, который рассматривал самосознание как способность встать в определённое отношение к собственному поведению и своим психическим процессам, «связать какую-либо психическую функцию с другими психическими функциями», осознавать основания своих действий и поступков. Преобразовательная активность в окружающем мире, «активное вмешательство в свои отношения со средой», строится путём выделения себя из окружающей среды, в результате которого человек делает объектом своих воздействий собственное поведение и свой внутренний мир [3, с. 123].

Выражение отношений к действительности анализируется в работах С. Л. Рубинштейна. Самосознание как осознание себя в различных связях и отношениях с миром, в разных формах собственной активности и жизнедеятельности в целом обеспечивает взаимодействие личности с бытием, определяет его и преобразует как личность, так и бытие. Самосознание детерминирует высшие проявления субъектной активности, что позволяет приостановить, прервать «непрерывный процесс жизни» и подчинить его своим целям и ценностям. Раскрывая содержание двух возможных жизненных стратегий человека, С. Л. Рубинштейн подчёркивает, что проблема самосознания есть проблема осознания, определения собственной деятельности, своего способа жизни. В первом случае жизнь не выходит за пределы непосредственных связей, в которых находится человек. При этом он относится лишь к отдельным явлениям, но не к жизни в целом, что соответствует системе «объект — деятельность — субъект». Вто-

рой способ жизни позволяет выйти за пределы конкретных ситуаций, он связан с рефлексией и характеризует человека как принадлежащего системе «мир — бытие — субъект жизни» [13].

В концепции личностного смысла «Я», сформулированной В. В. Столиным, осознание человеком себя как субъекта жизнедеятельности, выявление социальной ценности и смысла своего бытия характеризует самосознание личности [12].

Понимая «образ Я» как установочную систему, И. С. Кон рассматривает её нижний уровень как «неосознаваемые, представленные в виде переживаний установки, которые традиционно ассоциируются с самочувствием и эмоциональным отношением к себе», выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств. Целостный «образ Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [12].

Процесс формирования самосознания человека как неотъемлемый компонент развития его личности осуществляется в деятельности и общении. По мнению А. Н. Леонтьева, возникновение и развитие самосознания представляет собой «феноменологическое превращение форм действительных отношений личности» [7, с. 227]. Каждая конкретная социальная ситуация развития задаёт иерархию ведущих деятельностей и соответствующих им основных мотивов и ценностей, по отношению к которым индивид осмысливает собственное «Я», наделяет его личностным смыслом.

Рассмотрим следующее свойство самосознания — *диалогичность*, которое раскрывается в его двойственной природе, отражающей его процессуальную и результирующие стороны. Процессуально самосознание существует как познание, переживание и созерцание «Я», объяснение и интерпретация жизненных проявлений «Я», присвоение и обобщение знания о свершениях «Я». Результативную сторону самосознания представляют оперативные «Я-образы», содержательные характеристики Я-концепции, измерения самооценки. Предпосылкой формирования диалогичности самосознания является также вовлечённость субъекта в разные системы связей, которые определяет

возможность различных точек зрения субъекта на самого себя. В процессе внутреннего диалога зарождается самоотношение личности, компонентами которого выступают потребность в себе и в другом, интерес и оценка себя и других.

В структуре самосознания психологи выделяют три взаимосвязанных компонента: 1) *когнитивный (самопознание)*; 2) *аффективный (эмоционально-ценностное отношение к себе, самооценка)*; 3) *поведенческий (саморегуляция, саморазвитие)*. Каждый компонент имеет своё содержание, но функционируют они в неразрывном единстве.

Самопознание рассматривается как самое начальное звено и «основа существования и проявления самосознания». Под самопознанием понимается многоуровневый, развёрнутый во времени процесс, результатом которого является «образ Я». «Выявление особенностей процесса самопознания должно раскрыть то, как человек получает знание о себе, как развивается это знание, как из отдельных единичных ситуативных образов оно формируется в понятие, отражающее сущность человека, в которой выражается степень его общественной ценности», — пишет И. И. Чеснокова [14, с. 91].

Самопознание как процесс характеризуется непрерывным движением от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, расширению, что обусловлено динамизмом реальной действительности и взаимодействием с другими людьми.

Для описания *аффективного компонента* самосознания используется большое разнообразие психологических понятий, в числе которых наиболее часто употребляемыми являются *самооценка* и *эмоционально-ценностное отношение к себе*. Самооценка рассматривается как «ключевой момент» самосознания, обеспечивающий его целостность и выступающий показателем уровня его развития.

Содержание *поведенческого компонента* самосознания в психологической литературе раскрывается посредством следующих основных понятий: действие, потенциальная поведенческая реакция, волевая форма самосознания, саморегуляция, саморазвитие. В центре исследовательского интереса — проблема *саморегуляции* личности как субъекта активности. «Развитие осознанной саморегуляции человека, формирование умений и опыта

такой регуляции является одним из основных путей становления индивидуальности человека как субъекта, что подразумевает способность осознанно выдвигать цели деятельности и поведения, управлять их достижением, быть при этом ответственным, самостоятельным, настойчивым и инициативным» [11, с. 20]. Высшая форма саморегуляции состоит в творческом отношении к собственной личности — в стремлении изменить, улучшить себя и в реализации этого стремления.

Одним из наиболее распространённых в зарубежных психологических теориях «Я» является подход к самосознанию в контексте изучения Я-концепции личности. Значительный вклад в разработку понятия «Я-концепция» внесли представители гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерс, которые стремились к рассмотрению целостного человеческого «Я» и его личностного самоопределения в микросоциуме. Важнейшей функцией Я-концепции, по их мнению, является обеспечение внутренней согласованности личности, относительной устойчивости её поведения. Я-концепция влияет на интерпретацию жизненного опыта, на выбор целей, которые индивид ставит перед собой, на соответствующую систему ожиданий, прогнозов относительно будущего, оценку их достижения и тем самым определяет собственное становление [12].

В отечественной традиции под Я-концепцией понимается относительно устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит своё взаимодействие с другими людьми и относится к самому себе. Я-концепция является итоговым продуктом процесса самосознания, и в её структуре выделены компоненты, соответствующие структуре самосознания в целом.

Функционально-целевое назначение самосознания личности заключается в познании себя, своего места в осуществляемых реальных отношениях, в осознанной регуляции и интеграции собственного поведения и деятельности, в обеспечении своего становления и развития. Самосознание как важнейшая субъективная реальность выступает условием творческой реализации личностью собственных целей и ценностей. Жизненная функция самосознания, подчёркивает И. С. Кон, не

просто дать индивиду достоверные сведения о себе, а помочь выработке эффективной жизненной ориентации, включая чувство своей онтологической приемлемости, цельности и самоуважения [12].

Изучение проявлений самосознания в различных сферах бытия человека способствовало повышению интереса исследователей к проблемам профессионального самосознания, его содержанию, структуре, интегральным характеристикам, условиям возникновения и закономерностям развития. Поскольку под профессиональным самосознанием в самом общем плане понимается «разновидность», «социально-специфическая форма» самосознания личности, важным является вопрос об их соотношении.

Большинство авторов подчёркивает, что профессиональное самосознание, в отличие от самосознания личности, характеризуется специфическим содержанием. Так, Э. Ф. Зеер указывает на то, что «если в общем самосознании человек осознаёт себя как личность, играющую различные роли в различных ситуациях, участвующую во всевозможных видах жизнедеятельности, то профессиональное самосознание на первый план выдвигает содержание, касающееся профессиональной деятельности... это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность» [5, с. 7].

По данным исследований Е. А. Климова, содержанием профессионального самосознания являются: осознание своей принадлежности к определённой профессиональной общности; знания о степени своего соответствия профессиональному эталону, о своём месте в системе профессиональных «ролей», общественных положений; знания человека о степени его признания в профессиональной группе; знания о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представления о себе и своей работе в будущем [6].

Профессиональное педагогическое самосознание А. К. Маркова рассматривает как комплекс представлений педагога о себе как о профессионале, в который включены следующие составляющие: 1) осознание норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств; 2) осознание этих качеств у других, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой;

3) учёт оценки себя как профессионала со стороны других (ученики, коллеги, руководство); 4) самооценивание своих отдельных сторон, основанием которого выступают: понимание педагогом самого себя, своего труда (когнитивный аспект); эмоциональное отношение к себе (эмоциональный аспект); способность к действиям (поведенческий аспект); 5) положительное оценивание педагогом самого себя в целом [8, с. 44—45].

Являясь компонентом целостного самосознания личности, профессиональное самосознание соответствует ему по своей структуре и представляет собой единство трёх компонентов: когнитивного (познавательного), аффективного (эмоционально-ценностное отношение к себе, самооценка) и поведенческого. При этом каждый структурный компонент профессионального самосознания представляет собой сложный многоуровневый процесс, обладающий спецификой на индивидуальном уровне.

Динамика профессионального самопознания характеризуется расширением и углублением представлений педагога о себе, о развитии профессиональных умений и навыков у себя и у своих коллег. Педагог дифференцирует затруднения в собственной деятельности, понимает причины неудач и осуществляет поиск конструктивных способов их решения.

Изменения аффективного компонента профессионального самосознания определяются по следующим критериям: повышение уровня адекватности оценки педагогом себя и других как субъектов профессиональной деятельности; устойчивое принятие педагогом себя как профессионала; положительное отношение к целям и задачам своей профессиональной деятельности, к средствам и способам их достижения, к результатам своей работы.

Высокий уровень развития поведенческого компонента профессионального самосознания проявляется в умении педагога самостоятельно определять ближние и дальние цели своего профессионального становления, планировать собственные действия, осуществлять самоконтроль и самокоррекцию, составлять профессиональный план и приобретать опыт деятельности по его реализации.

Структура профессионального самосознания определяется также посредством выделения различных «Я-образов»

специалиста. Профессиональный «образ Я» педагога рассматривается как относительно устойчивая система представлений о себе. Типологии «образа Я» педагога, предлагаемые отечественными психологами, характеризуются разнообразием: «актуальное Я» (осознание и оценка педагогом самого себя в настоящее время), «ретроспективное Я» (то, каким педагог видит и оценивает себя по отношению к начальным этапам своей профессиональной деятельности), «идеальное Я» (каким хотел бы стать педагог), «рефлексивное Я» (представления педагога о том, каким его видят и как его оценивают другие).

В работах многих исследователей подчёркивается, что профессиональное самосознание есть центральное психологическое образование личности педагога. Оно является условием успешной адаптации к педагогической деятельности, обеспечивает вхождение в профессиональную общность, определяет темп и успешность овладения профессией, выступает предпосылкой формирования педагогического мастерства, способствует осознанию необходимости профессионального совершенствования, творческой профессионально-личностной самореализации, позволяет определить стратегию своего профессионального развития, детерминирует эффективность взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Низкий уровень развития самосознания субъекта педагогической деятельности характеризуется осознанием и самооценкой педагогом лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Высокий уровень развития профессионального самосознания определяется тем, что целостный «образ Я» вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием педагогом целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения.

Педагог с высоким уровнем профессионального самосознания демонстрирует свою готовность к безусловному принятию ребёнка и тем самым оказывает позитивное влияние на самооценку и самоотношение детей, что способствует развитию их личности. Кроме того, педагог,

удовлетворённый собой, не испытывает тревожности и внутреннего напряжения при общении с учениками. Обладая адекватной самооценкой и позитивным самоотношением, он с большей готовностью, чем его коллега с неадекватной самооценкой и высокой степенью неудовлетворённости, идёт на контакт с детьми, демонстрирует способность к их безусловному принятию. Тем самым педагог оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности и, в конечном счёте, оказывает развивающее воздействие на их личность.

В настоящее время в Республике Беларусь развитие специального образования определяется переходом от клинической к социокультурной парадигме с расширением практики инклюзивного образования. Создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций каждого участника образовательного процесса определены в качестве ведущих функций гуманистической модели образования. Образование, подчёркивает А. Г. Асмолов, — процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и её саморазвитие [2].

В центре специального образования — ребёнок с особенностями психофизического развития как целостная саморазвивающаяся личность, способная действовать и достигать независимости, овладевать нравственным опытом и многообразием социальных ролей. Степень самореализации ребёнка как возможность более полно и естественно проявлять себя в общении, самообслуживании, культурной жизни служит для педагога основным ориентиром успешности образовательной деятельности.

Инклюзивное образование предполагает создание условий для активного включения в образовательный процесс обучения детей с особенностями психофизического развития с учётом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого ребёнка. Перед педагогом системы специального образования сегодня стоят задачи по созданию условий для позитивной социализации и самореализации детей с особенностями психофизического развития

посредством консолидации усилий всех участников образовательного процесса.

Анализируя многолетний опыт психологической работы с педагогами массовых школ в процессе включения детей с инвалидностью, С. В. Алёхина установила, что основными психологическими «барьерами» для педагога общеобразовательной школы являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных учащихся, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться. Мышление педагога общеобразовательной школы не ориентировано на индивидуальность ребёнка, его возможности и ресурсы, поскольку устойчиво доминирует установка на достижения и академическую успешность в обучении. Вследствие этого появляется самый важный «барьер» — нежелание педагога работать в инклюзивном классе, сопротивление самой идее инклюзии в образовании, неверие в её успех и возможность [1].

Педагоги системы специального образования, вступающие в инклюзивный процесс, не готовы к профессиональной деятельности в открытом образовательном пространстве. Обязательную коррекционно-педагогическую поддержку особых учащихся в условиях инклюзии возможно обеспечить только посредством сплочённого командного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Переход к инклюзивному образованию требует переосмысления имеющегося педагогического опыта, формирования у педагога целостного и адекватного представления о каждом ребёнке, ориентации на его потребности и возможности.

Избежать бездумной инклюзии — приоритетная целевая установка в современном образовательном пространстве. В качестве особых рисков психолог А. Г. Асмолов называет следующие: сужение проблемного поля видения реальной ситуации ребёнка с особенностями психофизического развития; рецепты и технологии социализации данной категории детей, предлагающие универсальные «лекарства на все случаи жизни»; фанатичная вера вместо системной аналитики сложной и разнообразной диагностики различных вариантов развития особых детей [2].

В условиях модернизации специального образования к личности педагога, его

профессионализму предъявляются высокие требования: знание современных концепций и методологических подходов, овладение новыми методами и приёмами коррекционно-педагогической работы, организации адекватной потребностям ребёнка образовательной среды; обеспечение функциональных и личностных возможностей ребёнка в различных видах деятельности, в разнообразных условиях социального взаимодействия. Поэтому задачи развития потенциалов учащихся с ограниченными возможностями может решить инициативный, ответственный, способный к личностной рефлексии и коллективной деятельности, творческий педагог, ориентированный на самореализацию в труде.

Особое значение придаётся и профессиональному самосознанию как интегральной характеристике личности педагога. Содержательная сторона профессионального самосознания раскрывается в принятии педагогом профессиональных требований, в осознании им мотивов, целей и задач профессиональной деятель-

ности, связей и отношений, складывающихся в ходе её осуществления, а также собственных возможностей, своего внутреннего потенциала в целях профессионального самосовершенствования.

Таким образом, теоретический анализ психологических работ позволил сформулировать наше определение содержания понятия «профессиональное самосознание педагога системы специального образования». Профессиональное самосознание педагога системы специального образования рассматривается нами как осознание педагогом своих потенциальных возможностей саморазвития и расширения системы личностных смыслов собственной профессиональной деятельности в ситуации активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса в событийной профессиональной общности педагогов системы специального образования и в детско-взрослой общности, включающей педагога системы специального образования, детей с особенностями психофизического развития и их родителей.

Список цитированных источников

1. Алёхина, С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования / С. В. Алёхина // Педагогический журнал. — 2013. — № 1 (44). — С. 26—32.
2. Асмолов, А. Г. На пути к развивающему вариативному образованию / А. Г. Асмолов // Педагогический поиск. — 1997. — № 5. — С. 2—12.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. : А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. — 488 с.
4. Гайдукевич, С. Е. Педагогические ценности современного специального образования / С. Е. Гайдукевич // Формирование личности ребёнка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : учеб.-метод. пособие : с приложением CD / С. Е. Гайдукевич, В. В. Радыгина, С. Н. Феклистова [и др.]. — Минск : БГПУ, 2011. — С. 8—20.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — М. : Академия, 2006. — 240 с.
6. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
8. Маркова, А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
9. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 640 с.
10. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / под ред. проф. У. В. Ульенковой. — СПб. : Питер, 2007. — 304 с.
11. Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В. И. Моросанова. — СПб. ; М. : Нестор-История, 2011. — 468 с.
12. Психология самосознания : хрестоматия. — 2-е изд., доп. — Самара : ИД «БАХРАХ», 1999. — 448 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Изд-во «Питер», 2002. — 712 с.
14. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М. : Наука, 1977. — 144 с.

Материал поступил в редакцию 08.02.2018.

Задачный подход к конструированию содержания педагогического образования

Е. В. Гелясина,
заведующий кафедрой педагогики,
психологии и частных методик
Витебского областного института
развития образования,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье задачный подход позиционируется как перспективное методологическое основание для структурирования содержания педагогического образования. Раскрыта сущность и структура задачи как центрального понятия данного подхода. Применительно к практике педагогического образования проведена дифференциация понятий «учебная задача» и «конкретно-практическая задача». Предложены задачные модели содержания педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, задачный подход, отбор содержания образования, учебная задача, конкретно-практическая задача.

The problem approach is positioned as a promising methodological basis for structuring the content of pedagogical education. The essence and structure of the problem as the central concept of the problem approach is revealed. With reference to the practice of pedagogical education, differentiation of the concepts «educational problem» and «concrete practical problem» is carried out. Tentative models of the pedagogical education content are suggested.

Keywords: pedagogical education, problem approach, selection of the education content, educational problem, concrete practical problem.

Изменившиеся требования к современному учителю со стороны общества и государства обусловили необходимость обновления педагогического образования. Как показали исследования, проведённые творческими коллективами под руководством А. И. Жука [5; 6] и А. П. Тряпицыной [7], основными направлениями обновления подготовки специалистов образовательной сферы должны стать обеспечение деятельностной позиции обучающегося, содействие формированию у него опыта целостного видения профессиональной деятельности и системного профессионального действия. Реализация обозначенных направлений актуализировала задачу проектирования содержания профессиональной подготовки будущего педагога в логике компетентного подхода. В связи с этим в качестве единицы построения содержания образования нами была определена профессиональная задача.

Принимая во внимание опыт коллег, а также результаты собственного исследования, проведённого в данном направлении, считаем целесообразным рассматривать профессиональную задачу в нескольких планах: во-первых, как источник содержания образования; во-вторых, как компонент содержания образования; в-третьих, как средство формирования и диагностики профессиональной компетентности. Дидактическая полифункциональность профессиональной задачи требует дополнительного обращения к сущности данного педагогического феномена. В этом собственно заключается первая, решаемая нами в данной статье, задача. Вторая задача видится в необходимости рассмотреть варианты встраивания профессиональных задач в структуру содержания педагогического образования.

Задача — феномен чрезвычайно многоликий. В силу этого понятие, его характеризующее, является многозначным и приобретает

различную смысловую окраску в зависимости от контекста рассмотрения. В психологии различают понятия: «задача как структурный компонент действия», «мыслительная задача», «учебная задача». Появление задачи как структурного компонента действия на «научной психологической сцене» обязано исследованиям, проведённым А. Н. Леонтьевым [8]. В ходе этих исследований был выявлен механизм целеобразования и доказано, что цели не ставятся субъектом произвольно: важной стороной целеобразования является конкретизация цели и определение условий её достижения. Факт существования цели только в определённой предметной ситуации дал А. Н. Леонтьеву основание представить действие в единстве интенционального и операционального аспектов. Первый из них указывал, на что ориентировано действие. Второй — отражал способ и объективно-предметные условия, в которых этот способ будет использован для достижения намеченного. Из всего этого А. Н. Леонтьев сделал заключение о том, что осуществляемое действие отвечает задаче, поэтому её правомерно рассматривать как цель, данную в определённых условиях.

Научные идеи А. Н. Леонтьева о возможности применения теории деятельности для выявления природы мышления получили своё развитие в школе О. К. Тихомирова [14], представители которой рассматривали мышление как процесс решения задач, а сами задачи — как предмет мыслительной работы человека. При этом указывалось, что для процесса мышления генезис задач не столь существен. «Запускают» процесс мышления различные по своей природе задачи: как те, что возникают спонтанно в практической деятельности, так и те, которые преднамеренно создаются и предъявляются решающему их. Высокой эвристической ценностью обладает структура задачи, предложенная О. К. Тихомировым. В авторской трактовке она получила название объективной, так как не зависит от субъекта, которому задача предъявляется, и которую он должен принять как данность. В объективную структуру включены требования (что необходимо сделать, выявить, определить и т. п.) и условия, детерминирующие пути реализации сформулированного требования. Следует заметить, что научное понимание условия задачи (как

описания ситуации) отличается от обычного, в котором закреплено представление о том, что условие задачи — это некий текст, где описаны и собственно условия и сформулированы требования задачи.

Чтобы в научных текстах и рассуждениях избежать путаницы, связанной с использованием общеупотребимого понятия «условие задачи», Л. М. Фридман [16] вводит синонимичное ему понятие «утверждения задачи». В утверждении задачи фиксируется объект задачи и даётся его характеристика. В том случае, когда в утверждении задачи фигурируют несколько объектов, наряду с вышеназванным описываются имеющиеся между ними взаимоотношения.

В. В. Петухов [12] дополняет предложенную О. К. Тихомировым объективную структуру задачи субъективным (психологическим) компонентом, вводя в пространство задачи субъекта, который её решает. В психологической структуре, согласно В. В. Петухову, компоненту «требование» соответствует компонент «субъективно поставленная цель», а компоненту «условия» — компонент «средства достижения цели» (то есть средства решения задачи). В. В. Петухов отмечает, что в ходе решения задачи требование должно стать целью для субъекта. Преобразование требования задачи в цель деятельности есть понимание субъектом поставленной перед ним задачи. А условия задачи в субъективном психологическом пространстве трансформируются в средства её решения. Таким образом, процесс решения задачи включает целеобразование и поиск (или самостоятельное создание) средств решения.

Нам близка точка зрения К. А. Абульхановой-Славской [1], рассматривающей задачу как форму включения личности в социальную и профессиональную деятельность. Для того, чтобы социальный и профессиональный контекст был более очевиден, К. А. Абульханова-Славская вводит в научный оборот понятие «общественная задача». Этим самым она подчёркивает мысль, что речь идёт не о задаче вообще, а о социально обусловленной задаче. Феномен «общественная задача» является точкой, в которой сходятся психологический и управленческий ракурсы рассмотрения профессионала — субъекта, включённого в решение профессио-

нальной задачи. При этом внимание уделяется не только личностным качествам, проявляющимся в процессе профессиональной деятельности, но и особенностям её регуляции посредством социально выработанного культурно-исторического образца. Такой взгляд позволяет оценивать осуществляемую профессионалом деятельность через качество принимаемых им решений.

Заявленная в статье тема требует обращения ещё к одному феномену — учебной задаче. Зачастую при описании учебного процесса понятие «учебная задача» используют как устойчивое словосочетание. При этом имеют в виду практически любые задачи, которые предлагаются обучающимся для решения. Вместе с тем понятие «учебная задача» имеет вполне определённое содержание. Наиболее полное теоретическое осмысление данное понятие получило в трудах Д. Б. Эльконина [18] и В. В. Давыдова [4]. Исходной теоретической идеей, в русле которой выстраивалось представление об учебной задаче, была идея о непередаваемости знаний «в готовом» виде и в связи с этим о необходимости включения обучающихся в специально организованную мыслительную деятельность, которая и выступает условием для усвоения знаний. Определяющей характеристикой учебной задачи, по мнению Д. Б. Эльконина, является её направленность на поиск и усвоение учеником нового общего способа действия. При решении учебной задачи обучающиеся «осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» [18, с. 216].

Развивая представления Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о природе учебной задачи, В. А. Гуружапов [3] полагает в качестве её важного свойства объективность, трактуя его следующим образом: «...объективность <...> значит, что вопрос задачи относится к объекту, который существует независимо от того, предъявлен он в данный момент в конкретном классе или нет» [3, с. 84]. Характеризуя учебную задачу как особого рода феномен, В. А. Гуружапов отмечает: она такова, что её нельзя решить, пользуясь известным способом, однако «у учащихся, на чей уровень развития рассчитана задача, есть предпосылки для того, чтобы решить её

теоретически на основе предшествующего опыта осмысления явлений действительности, в том числе и на уроках» [3, с. 84]. В силу названного обстоятельства конкретная учебная задача должна занимать строго определённое место в цепочке других учебных задач.

Описание теоретических идей, положенных в основу задачного подхода к структурированию содержания педагогического образования, было бы неполным без рассмотрения взглядов на феномены «задача», «проблемная задача», «проблема», «проблемная ситуация», «вопрос», «проблемный вопрос», оформившихся в теории проблемного обучения (В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов), где субъект изначально выведен из пространства задачи. В связи с этим А. М. Матюшкин пишет: «Субъект не нужен для определения понятия задачи, так как задача по своей структуре представляет объективное заданное и сформулированное (представленное) в словесной или знаковой форме отношение между определёнными “условиями”, характеризующимися как “известное”, и тем, что требуется найти, характеризующимся как “искомое”» [9, с. 32].

Задача, понятая и принята субъектом, который включился в её решение, но при этом не имеет в своём распоряжении адекватных способов, вызывает у него состояние когнитивного диссонанса. В этом случае говорят о том, что поставленная задача породила проблемную ситуацию. По определению А. М. Матюшкина, проблемная ситуация — это специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризует определённое состояние обучающегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания [9].

Из сказанного выше следует, что проблемная ситуация имеет субъективную природу и детерминирована, с одной стороны, опытом человека, а с другой — наличием у него потребности в решении проблемы. Говоря иначе, одна и та же задача у одних людей будет инициировать проблемную ситуацию, а у других, более опытных, — нет. Задача, породившая проблему у первокурсника, с лёгкостью решается выпускником вуза. Профессиональные задачи, изящно решаемые

мые педагогом-мастером, вызывают целый ряд затруднений у молодого специалиста. Как отмечалось выше, потребность в решении проблемной ситуации также влияет на субъективное восприятие её наличия (проблема «для другого», но «не-проблема» для меня). Общеизвестно, что, не обнаружив смысла (значения для себя) в решении тех или иных задач, человек отказывается от их решения. В том же случае, когда бездействие санкционируемо, «срабатывает» мотив избегания неудачи и человек формально подходит к решению задачи.

Для выявления основы для конструирования задач, потенциально порождающих проблемные ситуации, необходимо обратиться к структуре последних. А. М. Матюшкин [9] предложил трёхкомпонентную модель проблемной ситуации, включающую: 1) потребность в новом; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто; 3) возможности (опыт) учащегося в выполнении поставленного задания. С. Л. Рубинштейн [13] рассматривает в структуре проблемной ситуации ещё один компонент — противоречие, порождаемое невозможностью решить новую задачу привычными способами. Разрешение возникшего противоречия осуществляется в процессе поисково-исследовательской деятельности. Её результатом в самом общем виде выступают новые знания, приобретаемые обучающимся, новые способы, которые он осваивает, выявляемые новые комбинации ранее известных способов или новые варианты применения известных способов в изменившихся условиях. То есть в процессе снятия противоречия осуществляется движение обучающегося от «поля незнания» к «полю знания».

Особое место среди всех задач, решаемых педагогом, занимают конкретно-практические задачи профессионально-педагогического характера. Процессы решения различных профессионально-педагогических задач и составляют, по мнению В. А. Сластёнина [11], педагогическую деятельность. Иначе говоря, педагогическая деятельность предстаёт как последовательность решаемых педагогом профессиональных задач. В качестве объяснительного принципа феномена «профессионально-педагогическая задача» В. А. Сластёнин избирает деятельностный подход в изложении А. Н. Леонть-

ева. Это позволяет раскрыть сущность феномена задачи, вписав её в треугольник «субъект — цель — условия». С этих позиций профессионально-педагогическая задача представляет собой цель педагогической деятельности, соотносённую с условиями её достижения. Аналогичным образом даётся понимание сущности профессионально-педагогической задачи Ю. Н. Кулюткиным и Г. С. Сухобской [10] с тем лишь уточнением, что задача всегда возникает в условиях рассогласования цели и наличествующих возможностей её достижения, а решение задачи есть способ снятия этого рассогласования (преодоления проблемности в ситуации).

Подготовленность к решению конкретно-практических задач на заданном уровне эффективности, надёжности и безопасности является показателем профессиональной компетентности педагога. Именно поэтому конкретно-практическую задачу правомерно рассматривать как единицу построения содержания образования. Взяв изложенный тезис за отправную точку для рассуждений, нам представляется целесообразным рассмотреть две модели содержания педагогического образования: объектно-ориентированную и задачно-ориентированную. Рассмотрим каждую из них.

Теоретической основой создания первой — объектно-ориентированной — модели является теория задач, разработанная Л. М. Фридманом [15] и Г. А. Баллом [2]. Согласно данной теории задача представляет собой систему особого рода, в которой всегда присутствует определённый объект. Структура задачи (по Л. М. Фридману) может быть представлена в виде совокупности трёх компонентов: 1) предметной области — множества объектов, рассматриваемых в задаче; 2) отношений между этими объектами; 3) требований (вопроса) задачи, касающегося преобразования объекта с учётом определённых условий. Как отмечается в работе Г. А. Балла [2], в структуре задачи должны быть зафиксированы исходное состояние объекта и модель требуемого его состояния. Разрыв между этими двумя состояниями порождает задачную ситуацию, а преодоление разрыва составляет решение.

Структура, свойственная всем задачам, характерна и для профессионально-педагогических задач, которые в связи с

этим формулируются «относительно» конкретного педагогического объекта, нуждающегося в преобразовании. Для того чтобы это преобразование было не просто осуществлённым, а эффективным, от педагога требуется знание природы преобразуемого объекта, факторов, влияющих на его состояние, понимание механизмов перевода объекта из начального в требуемое состояние.

Как установлено В. Д. Шадриковым [17], эффективность решения практической задачи детерминирована наличием у субъекта деятельности (педагога) надёжной, адекватной, точной и полной информационной основы предстоящей деятельности. Под информационной основой учёный понимает совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности, что позволяет организовать последнюю в соответствии с вектором «цель — результат». На необходимость соблюдения названных условий указывает и Г. А. Балл [2] с той лишь разницей, что описывает их с позиций иного теоретического подхода и, как следствие, с использованием другой терминологии. Роль информационной основы в разработанной им теории выполняет модель решения задачи: «...такая модель хранится в памяти решателя и при этом функционирует таким образом, что предусматриваемый ею способ решения может быть осуществлён» [2, с. 37].

Специфическими характеристиками профессионально-педагогических задач являются их многоплановость, открытость, динамика (условия задачи могут меняться по ходу её решения), творческий характер, многовариантность возможных решений и множественность сценариев развития событий, ситуативность, личностная обусловленность. Это требует построения процесса обучения решению профессионально-педагогических задач на метапредметной основе. В метапредметном подходе к созданию информационной основы для решения профессиональных задач и состоит специфика **первой модели** содержания образования (рисунки).

Модель построена по концентрическому принципу. В её центр помещён компонент «Педагогические объекты», способами преобразования которых должен владеть педагог. Вокруг этого компонента выстраиваются четыре центра.

Первый — научно-онтологический — включает: научно-педагогические факты (на схеме обозначены как факты), научно-педагогические понятия (на схеме — понятия), педагогические законы (на схеме — законы), педагогические теории (на схеме — теории), научные методы познания педагогической реальности (на схеме обозначены как методы).

Второй — инструментально-эпистемологический — концентр составляют такие содержательные организационности, как вопросы, задачи, проблемы, схемы, модели.

Третий — практико-преобразующий — концентр представлен компонентами: 1) педагогические методы (методы обучения и методы воспитания) и средства (несводимые друг к другу единицы содержания образования, однако в модели обозначены как единый компонент в силу того, что методы всегда осредствлены); 2) формы организации деятельности обучающихся (на схеме обозначены как организационные формы); 3) образовательные технологии (на схеме — технологии).

Четвёртый концентр — культуро-созидающий — образован компонентами: 1) тексты культуры; 2) дискурсивные практики, реализуемые как динамическая система полипредметной ценностно-смысловой коммуникации субъектов образования; 3) социально-культурные практики, аккумулирующие выработанные в культуре нормы осуществления предметно-преобразующих видов деятельности; 4) рефлексия.

В соответствии с объектно-ориентированной моделью изучение содержания образования осуществляется по линии «объект — задача» и выстраивается в логике «от познания объекта к освоению способов его преобразования». Образовательный процесс разворачивается как движение от известного к неизвестному, от теории к практике, от образца решения к его усвоению, от стандартного варианта решения задачи — к авторскому.

Вторая — задачно-ориентированная — **модель** содержания педагогического образования выстраивается в иной логике и на других основаниях. В её центр помещена объективированная (внешне за-



Рисунок. — Объектно-ориентированная модель содержания педагогического образования

данная) профессионально-педагогическая задача. Последнюю мы понимаем как языковую конструкцию особого рода, предъявляемую обучающимся и являющуюся прототипом профессиональной задачи определённого класса, решаемой педагогами на практике. Система таких задач была выявлена и описана О. В. Акуловой, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискуновой, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной [7]. Однако специфика процесса структурирования содержания педагогического образования, выстраиваемого как совокупность профессиональных задач, не была специальным предметом научной рефлексии. Данное обстоятельство актуализирует проведение исследований в названном направлении. Нами была проведена такого рода работа. Ниже излагаем её результаты.

Задачно-ориентированная модель содержания образования номинально включает те же компоненты, что и объектно-ориентированная, но их местоположение («топография») и, как следствие, логика разворачивания в образовательном процессе иные. Компоненту «Задачи» отводится центральное местоположение. Все остальные компоненты выстраиваются от него в направлении к компоненту «Педагогические объекты». Одной из центральных особенностей процесса освоения содержания педагогического образования, организованного таким образом, является включение обучающихся в коллективную работу по решению задач, то есть совместную творческую деятельность по порождению нового профессионального знания. Примечательно, что преподаватель, управляя совместной деятельностью обучающихся, при этом должен выступать как носитель **одной из** точек зрения, а не «истины в последней инстанции».

Задача, которую предстоит решить обучающимся на занятии, предлагается преподавателем. Это означает, что для обучающихся она вводится в образовательный процесс как внешне заданная. При этом задача специально конструируется таким образом, чтобы наиболее рельефно обозначить разрыв между имеющимся у обучающихся опытом и явной его недостаточностью для решения поставленной задачи. Вторая особенность задачи — её профессионально-развивающий характер. Он проявляется в том, что задача маркирует зону ближайшего профессионально-

го развития обучаемых. Функционально задача выступает посредником между миром профессионально-педагогической культуры, осваиваемым в ходе профессионального обучения, и освоенным обучающимся опытом профессиональной деятельности.

Включаясь в процесс решения поставленной задачи и ощущая недостаточность имеющегося для этого опыта, обучающиеся попадают в проблемную ситуацию. Именно с анализа проблемной ситуации, как указывает С. Л. Рубинштейн [13], начинается мыслительный процесс. «Анализ расчленяет данное, неизвестное, искомое. С этого начинается формулировка задачи, которую мы, таким образом, отличаем от проблемной ситуации» [13, с. 48]. Задача, о которой идёт речь в приведённой цитате, — это уже иная — психологическая — конструкция, где субъект образования (обучающийся) запечатлевает своё «знание о незнании». В отличие от практической задачи, которая была поставлена преподавателем на занятии, в данном случае субъектом постановки задачи выступает обучающийся. Можно сказать, что в результате проведённого анализа и смыслопорождения задача перешла во внутренний план, произошла интериоризация задачи, теперь она стала для обучающегося лично значимой, «задачей для себя».

Неотъемлемым этапом работы обучающихся над задачей является моделирование, которое позволяет обнаружить существенное отношение между объектами задачи, выразить его в графической форме (схеме), произвести необходимые преобразования для выявления природы изучаемого объекта и способов его преобразования. Следует отметить, что в образовательном процессе, направленном на присвоение обучающимися опыта решения профессионально-педагогических задач, моделирование наделено двойной функцией. Модели и действия с ними — это и средство решения задач, и одновременно объект усвоения (компонент содержания образования).

Как отмечалось ранее, успешность формирования опыта решения задач у обучающихся детерминирована их включением в совместную деятельность. Это даёт возможность услышать разные мнения, обсудить их, выработать конечный коллективный вариант решения. Регулирующим

механизмом совместного обсуждения являются вопросы. Названное обстоятельство актуализирует включение в содержание педагогического образования одноимённого компонента. Освоение компонента содержания педагогического образования «Вопросы» предполагает приобретение обучающимися опыта постановки корректных вопросов (различающихся по своему содержанию, функциональности, видам, формам предъявления) и формулировки грамотных ответов на них. Важным аспектом освоения обучающимися (будущими педагогами и педагогами, проходящими повышение квалификации) рассматриваемого компонента содержания образования является формирование у них опыта использования вопросов в качестве средства управления учебно-познавательной деятельностью школьников.

Результатом решения задачи (рассматриваемой как компонент содержания педагогического образования) является выяснение природы педагогического объекта, закономерностей, лежащих в основе его функционирования и освоение способов его преобразования. Знание об объектах может быть зафиксировано в различных формах: в научно-педагогических фактах, научно-педагогических понятиях, педагогических законах и закономерностях, педагогических теориях и концепциях, научных методах познания педагогической реальности. Усвоение способов преобразования педагогических объектов предусматривает овладение учителями педагогическими методами, средствами, образовательными технологиями, приобретение опыта использования различных форм организации деятельности обучающихся.

Специфика профессиональной подготовки педагогов такова, что в современных условиях требуется расширение рамок традиционного образовательного контекста до культурно-созидающего. Это ориентирует образовательный процесс на диалог, интерпретацию, смыслопорождение, актуализирует установку на достижение понимания. Все вышеназванные феномены имеют текстовую природу. Тексты при этом рассматриваются в предельно широком смысле: как тексты культуры — универсальные средства её фиксации и трансляции. В образовательном процессе тексты культуры представлены худо-

жественными, научными, учебными текстами, произведениями искусства, литературы, науки, техническими устройствами, технологиями, образцами деятельности. В свете всего сказанного очевидна значимость введения текстов культуры в пространство решения профессионально-педагогических задач. Компонент «Тексты культуры» включается в содержание педагогического образования в соответствии с принципом «двойного функционального назначения». Это означает, что содержание направлено не только на обогащение культурного опыта педагога, но и на освоение им медиативной функции. Общеизвестно, что профессиональная деятельность педагога представляет собой мета-деятельность, деятельность по организации деятельности ученика. При этом педагог выступает посредником (медиатором) между миром культуры, зафиксированным в текстах культуры, и миром ребёнка. Педагог «оживляет» тексты культуры посредством включения ребёнка в социально-культурные, дискурсивные и рефлексивные практики (рефлексия). Социально-культурные практики аккумулируют выработанные человечеством нормы осуществления предметно-преобразующих видов деятельности: игровой, учебной, исследовательской, коммуникативной, художественно-творческой, научной. Дискурсы выступают в качестве механизма присвоения культуры личностью. Рефлексия относится к базовым механизмам приобретения человеком разнообразного опыта. Столь важная роль, отводимая социально-культурным, дискурсивным и рефлексивным практикам, обусловила включение в содержание педагогического образования соответствующих компонентов.

Как следует из вышеизложенного, построение процесса подготовки педагогов на основе задачно-ориентированной модели усиливает его практическую направленность. Решая задачи, педагог осваивает различные способы деятельности. При этом он глубже познаёт природу педагогических объектов и механизмы управления ими. В зависимости от предмета решаемой задачи результатами образования (образовательными приращениями) могут выступать: неизвестные ранее обучающимся научно-педагогические факты, новые или уточнённые научно-педагогические понятия, выявленные педа-

гогические законы и закономерности, понятия педагогические теории и концепции, освоенные методы познания педагогической реальности, способы преобразования педагогической реальности, умения целесообразно применять образова-

тельные технологии, методы, средства, формы организации обучения и воспитания, опыт включения детей в дискурсивные, социально-культурные, рефлексивные практики, опосредованные разнообразными текстами культуры.

Список цитированных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
3. Гуружапов, В. А. О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении : попытка интеграции идей В. В. Давыдова и Дж. Дьюи / В. А. Гуружапов // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 2. — С. 82—88.
4. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.
5. Жук, А. И. Профессиональный стандарт педагога в контексте реализации принципа «Образование без границ» [Электронный ресурс] / А. И. Жук. — Режим доступа : <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/14173.pdf>. — Дата доступа : 01.11.2017.
6. Жук, А. И. Реализация концепции непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь в интересах устойчивого развития общества / А. И. Жук // Весці БДПУ. — Сер. 1 : Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. — 2016. — № 3. — С. 8—12.
7. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 158 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
9. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1972. — 206 с.
10. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. : Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.
11. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 3-е изд. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
12. Петухов, В. В. Психология мышления : учеб.-метод. пособие для студентов факультетов психологии гос. ун-тов / В. В. Петухов. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 89 с.
13. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1958. — 147 с.
14. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. — 272 с.
15. Фридман, Л. М. Основы проблемологии / Л. М. Фридман. — М. : СИНТЕГ, 2001. — 228 с.
16. Фридман, Л. М. Теоретические основы методики обучения математике / Л. М. Фридман. — М. : Просвещение, 1983. — 160 с.
17. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие для высших учеб. заведений / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996. — 320 с.
18. Эльконин, Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Избр. психологические труды. — М. : Педагогика, 1989. — С. 212—220.

Материал поступил в редакцию 13.03.2018.

Разработка содержания взаимосвязанного обучения будущих учителей информатики технологиям программирования

А. З. Кутыш,

преподаватель кафедры информатики и методики преподавания информатики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, магистр педагогических наук

Описан процесс разработки системы учебных заданий, основанной на идее последовательного погружения в полный цикл этапов решения задачи: от практико-ориентированного условия задачи до алгоритма, представленного на языке программирования. Приведены примеры типовых вопросов и заданий, позволяющие формировать уникальные варианты учебного материала.

Ключевые слова: взаимосвязанное обучение, содержание обучения, информатика, учитель информатики, технологии программирования, электронный образовательный ресурс.

A process of developing a system of training assignments based on the idea of sequential immersion into the full stage cycle of solving the problem: from the practice-oriented condition of the problem to the algorithm presented in the programming language is described. Examples of typical questions and tasks, that allow to form unique variants of educational material are given.

Keywords: interconnected training, training content, computer science, teacher of computer science, programming technologies, electronic educational resource.

Требования к подготовке будущего учителя информатики в современных условиях вызывают необходимость совершенствования существующих и поиска новых подходов к обучению, позволяющих рационально, сбалансированно и результативно осуществлять образовательный процесс в учреждении высшего образования.

В соответствии с исследованиями Е. А. Климова профессия учителя относится к типу «человек — человек». Вместе с тем деятельность учителя информатики предполагает ряд учебных умений, которые присущи профессиональной деятельности других профессий, относящихся к типам «человек — знаковая система» и «человек — техника» [1; 2].

При рассмотрении проблемы разработки содержания обучения технологиям программирования считаем важным сосредоточиться на умениях, характерных для представителей профессии «человек — знаковая система».

При составлении программ, которые будут выполняться компьютером, необходимо пройти ряд этапов: формализация и оптимизация полученных математических формул; составление алгоритма решения задачи либо выбор наиболее оптимального алгоритма, если известны типовые алгоритмы решения поставленной задачи; разработка и оптимизация отдельных частей программы; проверка и отладка программы; анализ полученных результатов. При этом на каждом из этапов от разработчика требуются не только глубокое знание языка программирования, но и наличие таких качеств, как аккуратность, внимательность, скрупулезность, точность, терпение [2].

Для формирования учебных умений нужно решение проблемы построения соответствующего содержания взаимосвязанного обучения будущих учителей информатики технологиям программирования.

Так, Г. В. Вишневская определяет учебные умения как «приобретённый обучаемым опыт самостоятельного выполнения на том или ином этапе учебной деятельности» [3, с. 118] и разделяет их

на две группы: 1) общие и 2) специальные. В самом широком смысле учебные умения могут пониматься как умение учиться.

В. Н. Наумчик, М. А. Поздников, О. В. Ступакевич предлагают следующую трактовку: «Умения, формируемые в процессе изучения основ наук и необходимые для успешного их изучения, называются учебными умениями (познавательные, практические, организационные, самоконтроля, оценочные)» [4, с. 249]. Таким образом, учебные умения являются основой для процесса изучения нового материала. Также эти авторы подчёркивают деятельностный характер данных умений, а качество их сформированности непосредственно влияет на конечный результат учебной деятельности.

При рассмотрении учебных умений с точки зрения компетентностного подхода А. И. Лазарев, А. И. Конопля, Н. С. Степашов, Л. П. Лазурина проецируют данные умения на образовательную компетентность студента как его интегративную способность, являясь субъектом учебной деятельности, осуществлять управление ею. При этом учебные умения выступают в роли управляющих умений деятельности студента, которые совершенствуются в результате приобретения опыта [5].

В учебно-методической и научной литературе нами не обнаружено описания методик реализации взаимосвязанного обучения технологиям программирования. Взаимосвязанное обучение рассматривается в сфере обучения естественным языкам. В работах И. А. Зимней [6], С. В. Беляевой [7] и И. Н. Соболевой [8] под взаимосвязанным понимается обучение, направленное на формирование четырёх видов речевой деятельности в рамках их определённого последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений.

При разработке системы учебных заданий мы опирались на общие требования к учебным задачам, сформулированные Е. И. Масшбицем, Д. Б. Элькониним, Г. А. Баллом.

Так, Г. А. Балл в обобщённом виде рассматривает задачу как систему, «обязательными компонентами которой являются: а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (...в дальнейшем, исходный предмет задачи); б) модель тре-

буемого состояния предмета задачи (...отождествляем с требованием задачи)» [9, с. 32].

Компонентами учебной задачи с точки зрения Е. И. Масшбица являются: цель (требование); объекты, которые входят в состав условия задачи; их функции; и для некоторых задач — указания о способах и средствах решения, которые содержатся чаще в скрытой форме [10].

Мы разделяем точку зрения С. В. Вабищевич о том, что планы, ориентированные на предметную основу, по которым готовятся специалисты — будущие учителя информатики, не успевают в нужной степени соответствовать актуальному состоянию развития технологий программирования [1]. Это обусловлено тем, что современные компьютерные технологии, в том числе языки и технологии программирования, показывают стремительную динамику развития. В связи с этим на первый план выходит не только и не столько обучение студентов конкретному учебному материалу, сколько развитие у них более глубоких учебных умений, направленных на усвоение специальных знаний.

Методика взаимосвязанного обучения может быть применена к одновременному обучению двум технологиям программирования, поскольку такой процесс обучения тесно связан с обучением конкретному языку программирования. В свою очередь большинство языков программирования базируются на естественных языках, что даёт возможность частичного переноса методики взаимосвязанного обучения на процесс одновременного изучения нескольких языков программирования, поддерживающих различные технологии.

Под взаимосвязанным обучением технологиям программирования будем понимать учебно-преподавательскую деятельность (студента и преподавателя), направленную на одновременное формирование учебных умений у студентов в процессе согласованного изучения ими двух технологий программирования, при котором каждая из них является средством и целью обучения.

Учебные умения студентов предполагают приобретение ими опыта осознанного самостоятельного выполнения действий, прочность которых базируется на сформированности таких компонентов

учебной деятельности студентов, как мотивация, целеполагание, планирование, реализация, самоконтроль и оценка. К основным действиям можно отнести эффективное управление своей учебной деятельностью; самостоятельное использование оптимальных методов, форм и средств приобретения профессионально-педагогических знаний, умений и навыков; владение рациональными способами решения предметных задач; развитость способности анализировать и оценивать собственную деятельность и т. д.

Взаимосвязанное обучение позволяет на начальном этапе продемонстрировать, а в дальнейшем создать необходимые условия, предоставляющие студенту возможности формирования учебного умения, направленного на реализацию *эффективного управления своей учебной деятельностью*. В рамках технологий программирования демонстрационным примером служит рассмотрение этапов решения задач на компьютере. К ним относятся: 1) постановка задачи; 2) анализ задачи; 3) формализация задачи и описание математической модели; 4) выбор и обоснование метода решения задачи; 5) алгоритмизация решения задачи; 6) программирование решения задачи; 7) отладка программы; 8) верификация программы; 9) эксплуатация программы. Дальнейшее формирование вышеуказанного учебного умения осуществляется в процессе детального взаимосвязанного рассмотрения каждого из этапов решения задачи на компьютере. В рамках учебной дисциплины «Технологии программирования и методы алгоритмизации» наибольшее **погружение во взаимосвязь** происходит на таких этапах, как алгоритмизация и программирование решения задачи с последующей её отладкой.

Оптимизация обучающей деятельности студентов осуществляется нами с помощью создания уникальных для каждого студента лабораторных работ за счёт формирования случайным образом необходимого набора учебных заданий из созданного банка заданий. Каждое из учебных заданий, входящее в банк, предполагает его рассмотрение и реализацию взаимосвязанно на двух языках программирования — PascalABC.NET и C#. Также лабораторные работы содержат образцы выполнения заданий.

Языки программирования PascalABC.NET и C# выбраны для демонстрации подхода к разработке содержания взаимосвязанного обучения. В пользу их рассмотрения свидетельствуют следующие факты:

- в школьном курсе информатики изучается язык программирования PascalABC. PascalABC.NET представляет собой расширение этого языка с возможностью реализации принципов как структурного, так и объектно-ориентированного программирования на основании предусмотренных платформой .NET возможностей;
- язык C# — один из наиболее востребованных языков для разработки программного продукта. С его помощью можно познакомить студентов с основами обобщённого и компонентного программирования, изучить основы разработки Windows-приложений [11];
- для учителей информатики эти языки программирования позволяют реализовать связь «школа — вуз — школа» [11].

Приёмы взаимосвязанного обучения несложным языкам программирования применимы при работе с высокомотивированными учащимися при подготовке к олимпиадам, а также с учащимися старших классов на факультативных занятиях по информатике в учреждениях общего среднего образования. Анализ действующих учебных программ факультативных занятий по информатике [12] свидетельствует о том, что в процессе обучения учащихся методам построения и анализа алгоритмов и использования различных структур данных учитель может разрабатывать систему учебных заданий с учётом выше выделенных этапов решения задач на компьютере. В качестве языков программирования в учебных программах «Методы алгоритмизации», «Избранные главы информатики» (X—XI классы) предполагается использование Pascal и C++.

Новой отличительной чертой системы учебных заданий, которые предлагаются для реализации взаимосвязанного обучения, является то, что она базируется на идее последовательного погружения в полный цикл этапов решения задачи: от практико-ориентированного условия задачи до алгоритма, представленного на языке программирования (рисунком 1).

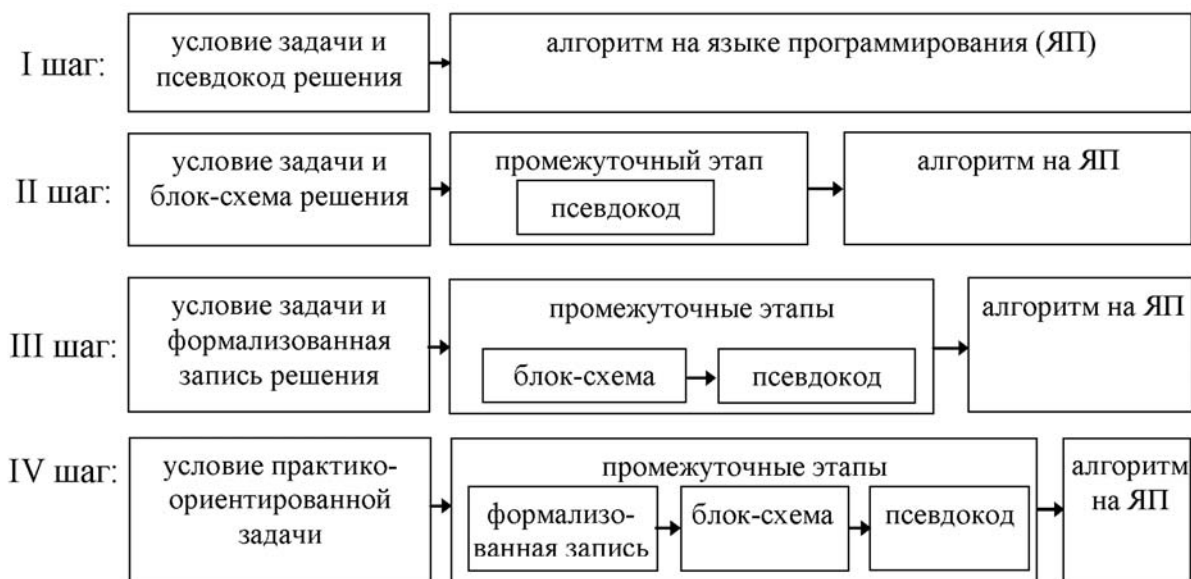


Рисунок 1. — Схема последовательного погружения в полный цикл этапов решения задачи

Приведём примеры, иллюстрирующие реализацию вышеуказанной системы. В теме «Составление программ с использованием алгоритмической конструкции «Ветвление»» вариантом учебного задания, соответствующего *шагу I*, является пример 1.

Вариант учебного задания из темы «Составление программ с использованием алгоритмической конструкции «Повторение»» для реализации *шага II* представлен в примере 2.

При изучении темы «Составление программ с использованием алгоритмической конструкции «Следование»» *шаг III* может быть реализован на основании задания, приведённого в примере 3.

Шаг IV предусматривает представление решения задания последовательно в

Пример 1

По представленному псевдокоду описания алгоритма решения задачи запишите программы на языках программирования PascalABC.NET и C#.	
Условие задачи	Псевдокод
Составьте программу, которая определяет истинность высказывания «Существует треугольник со сторонами a, b, c » по введённым значениям длин сторон треугольника. Длины сторон треугольника вводятся по убыванию.	Имя программы Проверка истинности Объявления переменных a, b, c, f Начало Вывод Введите сторону a Ввод a Вывод Введите сторону b Ввод b Вывод Введите сторону c Ввод c Если $b + c > a$ То $f = \text{true}$ Иначе $f = \text{false}$ Вывод f Конец

Пример 2

Условие задачи	Блок-схема
<p>Используя блок-схему, отражающую алгоритм решения задачи, оформите решение в виде псевдокода и запишите его на языках программирования PascalABC.NET и C#.</p> <p>Составьте программу для вычисления значения выражения, используя оператор цикла «for».</p> $y = \frac{5}{9 + \frac{12}{17 + \frac{19}{25 + \dots + \frac{7n-2}{8n+1}}}}$	<pre> graph TD Start([Начало]) --> Input[/Ввод count/] Input --> Calc1["y = (7n-2) / (8n+1)"] Calc1 --> Decision{i := n - 1, 1, шаг -1} Decision -- Да --> Calc2["y = (7*i-2) / (8*i+1+y)"] Calc2 --> Decision Decision -- Нет --> Output[/Вывод y/] Output --> End([Конец]) </pre>

Пример 3

Условие задачи	Формализация задачи
<p>Решите задачу, используя её формализованный вид. Решение оформите в виде блок-схемы, псевдокода и запишите на языках программирования PascalABC.NET и C#.</p> <p>Из двух городов, расстояние между которыми S км, одновременно навстречу друг другу отправились два поезда. Встреча произошла через T часов. Если второй поезд отправится на K часов раньше первого, то они встретятся через N часов после отправления первого поезда. Найдите скорость каждого поезда.</p>	<p>Пусть x км/ч, y км/ч — скорость первого и второго поезда соответственно.</p> <p>Тогда $\begin{cases} Tx + Ty = S, \\ Nx + (N + K)y = S; \end{cases} \Rightarrow$</p> $\Rightarrow x = \frac{S \cdot (N + K) - T \cdot S}{T \cdot (N + K) - T \cdot N}, \quad y = \frac{T \cdot S - N \cdot S}{T \cdot (N + K) - T \cdot N}.$

виде формализованной записи, блок-схемы и псевдокода. И только затем алгоритм решения реализуется на языках программирования. В качестве условия практико-ориентированной задачи в рамках изучения темы «Составление программ с использованием записей» приведём следующее:

Известны даты заселения в гостиницу и выезда из неё, а также стоимость проживания за ночь. Даты представлены в формате «дд.мм.гггг» (где «дд» — число, «мм» — номер месяца, «гггг» — год) и описаны в виде записи. Даты вводятся в пределах одного года, не являющегося високосным. Определите стоимость проживания в гостинице за указанный период.

Идеи взаимосвязанного обучения предполагают создание условий для использования различных методов, форм и средств приобретения профессионально-педагогических знаний, умений и навыков за счёт расширения системы учебных задач, основанной на взаимосвязанном использовании языков программирования, поддерживающих идеи разных технологий программирования.

Для формирования учебных умений работать со стандартными математическими функциями и операциями для записи математических выражений на языках программирования PascalABC.NET и C# целесообразно использовать следующее задание:

Восстановите математическую запись выражений по их записям на языках программирования PascalABC.NET и C#:

а) $Power(y, x + 1) / (Power(Abs(y - 2), (1 / 3)) + 3) + ((x + y / 2) / (2 * Abs(x + y))) * Power(x + 1, ((-1) / \sin(z)));$

б) $Math.Pow(Math.Abs(Math.Cos(x) - Math.Cos(y)), 1 + 2 * Math.Pow(\sin(y), 2)) * (1 + z + Math.Pow(z, 2) / 2 + Math.Pow(z, 3) / 3).$

Преобразуйте запись с одного языка программирования на другой.

Логика использования алгоритмической конструкции «Повторение» с постусловием на языках программирования PascalABC.NET и C# предполагает формирование в процессе взаимосвязанного обучения необходимых знаний, позволяющих иметь чёткое представление о графических способах реализации рассматриваемой алгоритмической конструкции (рисунок 2).

Согласно фрагменту блок-схемы на входе один раз выполняются операторы (определённый набор действий). Затем проверяется Условие. Отличие в реализации на языках программирования PascalABC.NET и C# заключается в значении условия цикла для выхода из него. На языке программирования PascalABC.NET выполнение тела цикла происходит, пока условие цикла ложно.

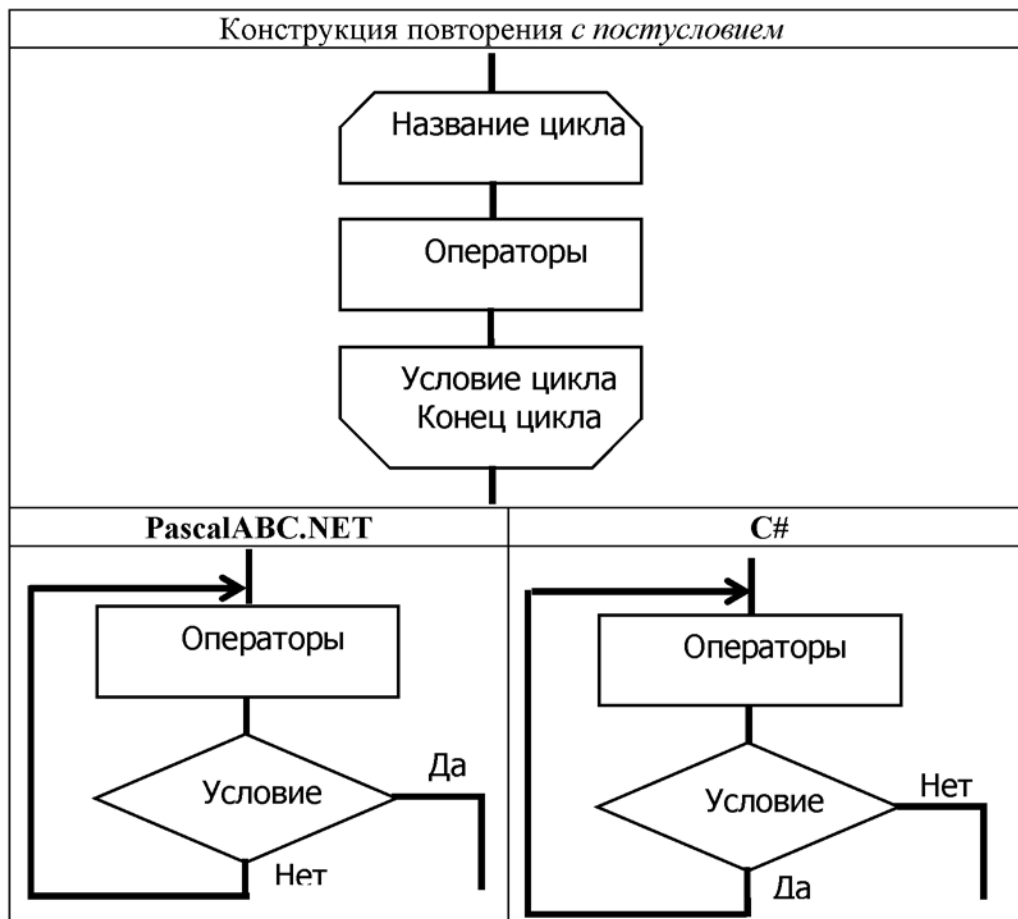


Рисунок 2. — Фрагменты блок-схемы конструкции повторения с постусловием

На языке программирования C#, напротив, выполнение тела цикла происходит, пока условие цикла истинно.

В качестве учебного задания студентам предлагается следующая задача:

Используя оператор цикла «repeat», составьте программу для вычисления значения функции

$$f(x) = \frac{1}{6} - \left(\frac{1}{4} + \frac{1}{9}\right)x - \dots - \left(\frac{1}{2^{n+1}} + \frac{1}{3^{n+1}}\right)x^n - \dots$$

на промежутке $(-1; 1)$ с точностью $\varepsilon = 0,001$. Определите количество слагаемых, которые позволяют вычислить значения функции для данной точности. Полученный результат сравните со значением функции

$$g(x) = \frac{x^2 - 3x + 1}{x^2 - 5x + 6}.$$

Её вариации для диагностики осознанного усвоения алгоритмической конструкции «Повторение» с постусловием могут быть следующими (пример 4).

Рассмотренные варианты учебных заданий в процессе взаимосвязанного обучения технологиям программирования предоставляют возможность использовать средства (одинаковые или близкие по характеру) различных языков программирования при решении одних и тех же задач за счёт одновременного и согласованного изучения содержания технологий программирования.

Методики обучения технологиям программирования, предусматривающие последовательное или отдельное изучение структурного и объектно-ориентированного программирования, предполагают дублирование (повтор) базовой части учебного материала в процессе рассмотрения типов данных, алгоритмических конструкций «Следование», «Ветвление», «Повторение», реализации алгоритмов работы с массивами и др. Взаимосвязанный подход к обучению технологиям программирования позволяет, кроме одновремен-

Пример 4

Преобразовать представленный фрагмент псевдокода решения указанной задачи для последующего написания программы на языке.	
PascalABC.NET	C#
Ввод x $F_sum = 0$ Цикл ДО $a = \left(\frac{1}{2^{kol+1}} + \frac{1}{3^{kol+1}} \right) x^{kol}$ $F_sum = F_sum - a$ $kol = kol + 1$ Условие цикла $a > 0,001$ Конец цикла ДО	Ввод x $F_sum = 0$ Цикл ДО $a = \frac{2x^{2kol+1}}{2kol+1}$ $F_sum = F_sum + a$ $kol = kol + 1$ Условие цикла $a < 0,1$ Конец цикла ДО
Преобразовать представленный фрагмент кода программы для указанной задачи с одного языка программирования на другой.	
PascalABC.NET	
F_sum := 0; repeat $a := (\text{Power}(1 / 2, kol + 1) + \text{Power}(1 / 3, kol + 1)) * \text{Power}(x, kol);$ $F_sum := F_sum - a;$ $kol := kol + 1;$ until $a < 0.001;$	
C#	
$F_sum = 0;$ do { $a = 2 * \text{Math.Pow}(x, 2 * kol + 1) / (2 * kol + 1);$ $F_sum += a;$ $kol++;$ } while $(a >= 0.1);$	

ного рассмотрения вышеуказанного учебного материала, уделить внимание формированию учебных умений для осознанного использования рациональных способов решения предметных задач.

Взаимосвязанное обучение технологиям программирования в большей степени, чем обучение каждой технологии по отдельности, способствует формированию учебных умений, предполагающих развитие способности анализировать и оценивать собственную деятельность. Например, в процессе решения учебной задачи на языке программирования PascalABC.NET у студента могут возникнуть ошибки в коде программы: неправильное объявление переменных, ошибки в реализации оператора цикла или ветвления, синтаксические ошибки, неправильная расстановка операторных скобок или их отсутствие там, где это необходимо, и т. д. Если студент их находит и сознательно исправляет, то при переходе на язык программирования C# наблюдается бóльшая концентрация внимания к написанию кода для тех фрагментов, которые вызвали затруднения ранее. В листинге 1 приведён фрагмент кода с ошибками для решения следующей задачи, необходимо их найти и исправить.

Дан одномерный массив натуральных чисел размера N ($N \leq 40$). Найдите произведение всех элементов массива, значения которых кратны соответствующим им индексам.

Ошибка допущена в четвёртой строке в объявлении массива **B**. Следовало записать «**B: array [1..40] of integer;**». В восьмой строке неправильно записана конструкция оператора **for**. Вместо слова «**then**» необходимо написать служебное слово «**do**»: «**for j:=1 to k do write (B[j]:5); writeln;**». В двенадцатой строке ошибочно поставлен знак «**;**», «разрывающий» условный оператор **if**. Данные ошибки входят в число типичных ошибок, совершаемых учениками.

Практика разработки содержания и реализации взаимосвязанного обучения технологиям программирования на протяжении пяти лет в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка (с 2012/2013 учебного года) в процессе педагогической деятельности позволяет утверждать, что рассмотренные задания целенаправленно формируют у студентов специальности «Математика и информатика» умение составлять алгоритм решения проблемы, умение аналитического и критического восприятия знакового материала. В результате будущие учителя информатики приобретают умения, характерные для представителей профессии «человек — знаковая система».

Вместе с тем использование представленного выше содержания взаимосвязанного обучения в значительной степени влияет также и на формирование и развитие следующих умений:

1	Var
2	k, j, proizv: integer;
3	fl: boolean;
4	B: array [40] of integer;
5	Begin
	...
6	for j:=1 to k do B[j]:=Random(100);
7	writeln('Исходный массив');
8	for j:=1 to k then write(B[j]:5); writeln;
9	fl:=false; proizv:=1;
10	writeln('Результат:');
11	for j:=1 to k do
12	if B[j] mod j = 0 then ;
13	begin proizv:=proizv*B[j];
14	fl:=true; end ;
	...
15	End.

Листинг 1. — Фрагмент кода с ошибками

- эффективно организовать свою учебную деятельность;
- анализировать результаты собственной деятельности;
- выбирать наиболее рациональный способ решения рассматриваемой проблемы;
- критически анализировать результаты учебной деятельности своих коллег.

Это соответствует отдельным умениям профессий «человек — человек» и «человек — техника».

Таким образом, мы приходим к выводу, что для разработки содержания взаимосвязанного обучения будущих учителей информатики технологиям программирования необходимо соблюдать следующие методические условия:

- конструирование учебных заданий должно базироваться на идее последовательного погружения в полный цикл этапов решения задачи, позволяющих в перспективе реализовывать образовательные проекты в профес-

- сионально-педагогической деятельности преподавателя информатики;
- расширение системы учебных задач, основанной на взаимосвязанном использовании языков программирования, требуется осуществлять с учётом идей разных технологий программирования;
- качественный сравнительный анализ реализации алгоритмов решения задач необходимо проводить на основе особенностей различных технологий программирования и оценки эффективности применения средств той или иной технологии программирования;
- использование средств (одинаковых или близких по характеру) различных языков программирования должно происходить взаимосвязанно при решении одних и тех же задач за счёт одновременного и согласованного изучения содержания технологий программирования.

Список цитированных источников

1. Вабищевич, С. В. Система специальной методической подготовки будущих учителей информатики к осуществлению компьютерного обучения в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Вабищевич. — Минск, 2011. — 245 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 304 с.
3. Вишневская, Г. В. К вопросу о формировании учебных умений студентов неязыковых вузов в процессе самостоятельного изучения иностранного языка / Г. В. Вишневская // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2008. — № 11. — С. 117—120.
4. Наумчик, В. Н. Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Поздников, О. В. Ступакевич. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. — 280 с.
5. Лазарев, А. И. Формирование общих учебных умений и навыков студентов биотехнологического факультета как ключевой образовательной компетенции / А. И. Лазарев, А. И. Конопля, Н. С. Степашов, Л. П. Лазурина // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 7. — С. 66—67.
6. Зимняя, И. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / И. А. Зимняя, Р. П. Неманова, Л. В. Петропалова // Русский язык за рубежом. — 1986. — № 5. — С. 56—62.
7. Беляева, С. В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Беляева. — Барнаул, 2007. — 228 с.
8. Соболева, И. Н. Взаимосвязанное обучение нескольким видам речевой деятельности / И. Н. Соболева // Вестник КузГТУ. — 2008. — № 2. — С. 147—148.
9. Балл, Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
10. Масшбиц, Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Масшбиц. — Киев : Вища школа, 1987. — 224 с.
11. Кутыш, А. З. Использование электронного образовательного ресурса для реализации возможностей взаимосвязанного обучения будущих учителей информатики технологиям программирования / А. З. Кутыш // Информационные системы и технологии (CSIST'2016) : материалы Междунар. конгресса по информатике, г. Минск, окт. 2016 г. — Минск : БГУ, 2016. — С. 295—300.
12. Учебные программы факультативных занятий. V—XI классы [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. — Режим доступа : <http://adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/uchebnye-programmy-fakultativnykh-zanyatij-v-xi-klassy-2016-god.html>. — Дата доступа : 05.01.2018.

Материал поступил в редакцию 05.02.2018.

Принципы аксиологического подхода и их реализация в содержании учебных программ по русской литературе для учреждений общего среднего образования

Т. А. Волкович,

методист отдела
методического обеспечения
гуманитарного образования
Национального института образования

В статье рассматриваются принципы обучения литературе на основе аксиологического подхода, анализируются программы по русской литературе с точки зрения ценностных аспектов литературных произведений.

Ключевые слова: аксиологический (ценностный) подход к обучению литературе, принципы обучения литературе, ценность, нравственные ориентации учащихся, ценностные аспекты литературных произведений.

Principles of teaching literature on the basis of the axiological approach are considered in the article. Russian literature programs are analyzed from the point of view of value aspects of literary works.

Keywords: axiological (value) approach to teaching literature, principles of teaching literature, value, moral orientations of students, value aspects of literary works.

Одним из приоритетных направлений развития образования на современном этапе является обращение к ценностной парадигме. Образование, будучи фундаментом становления нации, определяет не только интеллектуальный потенциал страны, но и самое главное — нравственное развитие человека, систему ценностей, сохраняемую и передаваемую из поколения в поколение [1].

При изучении литературы в школе важное место отводится задаче обогащения ценностного мира учащихся, формирования их нравственно-эстетических ориентаций [2, с. 4]. Немецкий философ Макс Шелер утверждал, что любой человек способен чувствовать ценности. Причину бедности ценностного мира многих своих современников учёный видел в ущербности их мировоззрения, в типе цивилизации XX века, её бездуховности и практицизме. По убеждению Шелера, чем полноценнее личность, тем более она склонна «чувствовать» и понимать ценности [3].

Впервые вопрос о ценностях был поставлен Сократом. В его философском наследии заложено много идей, оказавших влияние на становление и развитие гуманистической педагогики. Путём определённых вопросов и рассуждений Сократ помогал собеседнику самостоятельно приходить к решению проблемы; в результате истина открывалась не только учителю, но и ученику. Такой метод нашёл отражение во многих прогрессивных теориях обучения и получил название сократического, или эвристического (от *греч.* *heurisko*, что означает «отыскиваю, нахожу, открываю»).

Сократ признавал уникальность всех людей и истинность любого мнения: «Мера существую-

щего или несуществующего есть каждый из нас. И здесь-то тысячу раз отличается один от другого, потому что для одного существует и кажется одно, а для другого — другое... Ничьё мнение не бывает ложным...» [4, с. 589]. Данное высказывание подтверждает право как на ошибку, так и на знание, которое считается ошибочным с чьей-либо точки зрения, например, учителя. Людям, как полагал древнегреческий философ, необходимо не привычное образование своей личности посредством научения, то есть передачи истины, а такое, которое предоставляет возможность поиска её смысла. Для этого недостаточно идти путём испытаний, закаляющих волю и характер, что составляло суть традиционного для того времени воспитания, — следует пройти путь познания самого себя. Самое ценное в человеке — это умение видеть истину и соответствовать ей своим поведением. Истину, то есть нравственное, можно познать и усвоить только посредством нахождения противоречий в собственных поступках, мыслях. Образование личности, её нравственное становление, по убеждению Сократа, не нуждаются в навязывании и заучивании каких-либо правил, выстроенных в определённой последовательности. Человек постигает истину добровольно, свободно и самостоятельно.

Основные ценности имплицитно предложенного Сократом подхода к педагогической деятельности: душа, личность, свобода, выбор, самостоятельность, самоопределение — лежат в основе **аксиологического (ценностного) подхода к образованию**, при котором личность учащегося рассматривается как высшая ценность, а формирование мировоззрения, развитие ценностно-смысловой сферы являются целью образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. А. Сластёнин, И. С. Якиманская и др.). Философским основанием данного педагогического подхода выступает **аксиология** (от *греч.* *axia* — ценность и *logos* — слово, учение) — учение о природе ценностей, закономерностях их возникновения, становления и функционирования, об их месте и роли в жизни человека и общества, о связи ценностей с другими феноменами жизни людей, о классификации ценностей и их развитии. На сегодняшний день аксиология является наиболее востребованной и динамично развивающейся ча-

стью философского знания, центром которого служит проблема ценностей как «смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности» [5, с. 25].

Современные философы утверждают, что мир ценностей — это мир культуры, сфера духовной деятельности человека и обогащения его личности. Он имеет относительную самостоятельность и не зависит непосредственно от базиса, как, например, политика или право. «На первый план выступает не то, что необходимо, без чего нельзя существовать (эта задача решается на уровне потребностей), не то, что выгодно с точки зрения материальных условий жизни (это уровень действия интересов), а то, что достойно, что соответствует представлению о призвании человека и его достоинствах» [6, с. 124].

Современный чешский психолог Я. Гудечек дефинирует ценности как «...часть сознания индивида, при этом та её часть, без которой нет личности» [7, с. 102]. Учёный отмечает, что ориентация на определённые ценности может возникнуть только в результате их предыдущего признания, положительной оценки. По мнению Я. Гудечека, процесс принятия и освоения ценностей включает следующие этапы:

- информация (о существовании ценности и условиях её реализации);
- трансформация («перевод» информации на собственный индивидуальный язык);
- активная деятельность (ценность принимается или отвергается);
- инклюзия (включение в свою систему ценностей);
- динамизм (изменения личности, которые следуют из принятия или отрицания ценности) [7, с. 105].

Знание этой структуры предоставляет учителю необходимую педагогическую основу для создания наиболее эффективной методической системы изучения литературы, которая как вид искусства синтезирует почти весь спектр ценностей: от художественных, эстетических до идеологических, правовых и др. При помощи ценностей складывается и одновременно в них же проявляется отношение человека к миру, осуществляется самоутверждение, самораскрытие человека как личности.

Рассмотрим **принципы обучения литературы на основе аксиологического**

подхода, который должен опираться на ценностный потенциал художественного произведения, то есть систему ценностей, предлагаемых писателем в качестве ведущих ориентиров для взаимоотношения личности с миром.

С одной стороны, литературное образование, ориентированное на ценностное самоопределение учащихся, предполагает использование классических общедидактических принципов (научности, системности, доступности, межпредметных связей, наглядности, воспитательной направленности обучения). С другой стороны, сущность процесса ценностного самоопределения личности коррелирует с принципами личностно ориентированного обучения, важнейшим из которых выступает принцип субъектности: личность ребёнка является не объектом воздействия со стороны педагога, а субъектом разнообразных видов деятельности [8]. На современном этапе становится очевидным, что изменившиеся социокультурные условия требуют поиска новой системы принципов.

Вопрос о принципах литературного образования в методике преподавания литературы долгое время не акцентировался. Он был затронут в связи с решением задач коммунистического воспитания учащихся в учебном пособии В. А. Никольского [9]. В более поздних изданиях, посвящённых методике преподавания литературы в школе, эти моменты отсутствуют [10; 11].

Методические принципы обучения литературе как учебному предмету обозначены Е. С. Романичевой [12]. Это:

- принцип «читателецентричности», направленности на понимание художественного произведения;
- принцип коммуникативного и деятельностного контекста обучения;
- принцип диалогичности.

Н. П. Терентьева, обосновывая принципы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, исходит из понимания литературы как искусства слова, чтения как художественной коммуникации, предполагающей ориентацию учащихся в ценностях литературы. Ею конкретизированы и дополнены вышеприведённые методические принципы, выделенные Е. С. Романичевой, а также выявлены их системные отношения. Н. П. Терентьева сопостави-

ла методические принципы с общедидактическими через их иерархию [13].

В качестве базовых для литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, учёный рассматривает взаимосвязанные методические *принципы читательской направленности обучения и аксиоцентризма*, которые соотносятся с общедидактическим принципом культуросообразности, предполагающим, что образование должно основываться на общечеловеческих ценностях, решать задачи приобщения человека к национальной культуре.

Принцип читательской направленности обучения связан с главной целью литературного образования — формированием читателя, способного к восприятию литературных произведений и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова. Чтение литературы становится фактором личностного развития, так как «литературное произведение — отнюдь не только то, что произведено (автором), но и то, что производит (читатель)» [14, с. 5].

Методическим принципом аксиоцентризма при опоре на общедидактический принцип культуросообразности акцентируется внимание на ценностной функции обучения литературе. Она коррелирует с ценностным самоопределением учащихся в процессе изучения литературного произведения, формированием нравственного отношения к собственной жизни в сопоставлении с жизнью других людей, что связано с внутренним, а не только информационным приобщением к культуре.

С общедидактическим принципом коммуникативности соотносятся методические *принципы коммуникативно-деятельностного контекста и диалогизма* в обучении литературе, — утверждает Н. П. Терентьева [13, с. 8—10].

Коммуникация, изначально характеризующая процесс передачи информации, следовательно, взаимодействие и общение, предполагает обязательные понимание и интерпретацию. Литература, будучи искусством словесного образа, коммуникативна по своей сути: её основу составляют язык как средство коммуникации и отношение «автор — художественное произведение — читатель», предусматривающее взаимодействие и взаимопонимание субъектов, обладающих своими ценностными представлениями.

Культура реализует функцию развития личности только в том случае, если она побуждает человека к деятельности. **Понимание** предполагает активизацию мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости. Поэтому необходимы определённые коммуникативные методы и приёмы, которые должны инициировать деятельность соответствующих структур сознания учащегося-читателя.

Коммуникативно-деятельностная направленность обучения литературе, по мнению Н. П. Терентьевой, невозможна без специально организованных на уроке ситуаций, проявляющих коммуникацию учащихся [13, с. 16].

Методический принцип диалогизма направлен на преодоление монологизма в литературном образовании и опирается на понимание универсальности диалогических отношений. В литературном образовании он реализуется многоаспектно:

- через понимание диалогической природы художественного текста;
- посредством осознания диалогической природы понимания, проявляющейся во взаимодействии учащегося-читателя с Другим (автор, герои);
- путём организации учебного диалога: использования приёмов анализа и интерпретации произведения;
- построением школьного курса литературы на основе принципа диалога культур — диалога культурных эпох в искусстве, диалога авторских художественных миров, диалога искусств [13, с. 21—24].

Общедидактический принцип субъектности определяет методический принцип *личностно-смысловой направленности литературного образования*. Он связан с предыдущим и исходит из своеобразия художественной коммуникации, её индивидуального контекста: каждый читатель неповторим, являясь личностью с собственными жизненным опытом, мировоззрением, ценностными приоритетами; каждый по-своему прочитывает, воспринимает и оценивает произведение искусства. Поэтому обучение литературе будет продуктивным, если оно обращено к каждому в качестве субъекта культуры, предоставляя возможность освоить произведение как искусство слова. Субъектность порождает определённые характеристики личности: индивидуальность, самостоятельное

мышление, активность, творческий потенциал.

Выделяя принцип *единства литературного образования и самовоспитания учащихся*, Н. П. Терентьева обращает внимание на то, что традиционный дидактический принцип единства образования и воспитания может быть акцентирован в аспекте самовоспитания, ибо аксиологически ориентированное обучение литературе через содержание литературного образования, эстетическую деятельность учащихся, имеющую личностно-смысловую направленность, даёт им опыт самоопределения в ценностях литературного произведения и жизни [13, с. 27].

Таким образом, проанализировав принципы, связанные с обучением литературе в контексте аксиологического подхода, считаем целесообразным руководствоваться в педагогической деятельности следующими: *принципом читательской направленности обучения; принципом аксиоцентризма; принципом личностно-смысловой направленности литературного образования*.

В дополнение к вышеназванным мы предлагаем принцип *опоры на эстетическую сущность литературы*.

Ориентация при чтении на эстетическую сущность литературы, то есть на **восприятие красоты слова писателя**, гармонизирует человека. Эстетическое начало тесно связано с нравственным, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря ей мы интуитивно тянемся к добру. К тому же эстетическая оценка произведения ведёт к **обогащению эмоциональной сферы личности**.

Принцип опоры на эстетическую сущность литературы основан на систематической работе по освоению **умений, связанных с эстетическим восприятием произведения**, а также **направленных на личностное прочтение произведения, восприятие его нравственно-эстетических идеалов**.

Умения, связанные с **эстетическим восприятием** литературного произведения (воспринимать гармонию формы и содержания, видеть эстетические достоинства произведений искусства, приёмы создания образа (портрет, речь, манера поведения, интерьер, пейзаж), способы выражения авторской позиции), а также направленные на **личностное прочтение**

художественного произведения, осмысление его нравственно-эстетических идеалов, наиболее значимы для реализации аксиологического подхода к преподаванию литературы, так как они создают базу не только для **эмоционального и эстетического развития учащегося**, но и для его **саморазвития**.

Проанализируем, как содержание программ по русской литературе соотносится с вышеназванными принципами обучения литературе в контексте аксиологического подхода. Для их реализации необходима актуализация ценностных аспектов художественных произведений. В связи с этим нужно установить, насколько современные программы по русской литературе соответствуют данному направлению и в чём требуют корректировки.

Во-первых, это касается кардинального вопроса о целях литературного образования, в том числе воспитательной; во-вторых — перечня изучаемых вопросов с точки зрения освещения их ценностных аспектов.

Учебная программа по русской литературе включает в себя выдающиеся произведения художественной литературы и вопросы, связанные с ними: указываются направления изучения творчества писателя, важнейшие аспекты анализа конкретного произведения (раскрывается идейно-художественная доминанта произведения); включаются историко-литературные сведения и теоретико-литературные понятия, помогающие освоению литературного материала.

В программе **цель** изучения литературы определена как «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие на этой основе художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций» [2, с. 53]. Воспитательная цель в данном случае сформулирована традиционно, исходя из природы искусства и возможностей его влияния на человека. Акцентируется внимание на формировании нравственно-эстетических ориентаций; тем самым подчёркивается, что художественная литература имеет важнейшее значение для гармонического развития личности.

Как свидетельствуют результаты анализа содержания перечня изучаемых воп-

росов, связанных с литературными произведениями в действующих программах, их воспитательная направленность в значительной мере представлена на II ступени общего среднего образования.

Так, при изучении произведений в V классе акцентируется внимание на формировании нравственно-эстетических категорий при изучении народных и литературных сказок (*Герои волшебной сказки, их душевная красота, вера в победу добра и справедливости* (Русская народная сказка «Царевна-лягушка»); *Торжество любви, верности, дружбы, победа добра над злом, равнодушием, эгоизмом* (Х. К. Андерсен. «Снежная королева»)) [2, с. 60—61]; пьесы С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев» (*Утверждение в пьесе ценности труда, разума, справедливости*) [2, с. 62]; произведений о детях (*Дружба и привязанность детей друг к другу как душевная потребность и спасение от одиночества* (В. Г. Короленко. «Дети подземелья»)) [2, с. 63]; *Любовь к «меньшим братьям» как основа нравственности, доброго отношения к миру, формируемого с детства в семье* (В. И. Белов. «Скворцы»)) [2, с. 64]; стихотворений русских поэтов XX века о природе (*Выражение любви ко всему живому, к жизни, к родине*) [2, с. 65]; поэтических и прозаических произведений об историческом прошлом (*Патриотические чувства автора, его восхищение подвигом народа в войне 1812 г.* (М. Ю. Лермонтов. «Бородино»); *Непримиримое отношение писателя к деспотизму и несправедливости* (И. С. Тургенев. «Муму»); *Нравственная стойкость, жизненная активность, человеческое достоинство главного героя* (Л. Н. Толстой. «Кавказский пленник»)) [2, с. 65—66].

В рассматриваемом контексте исключением стало только произведение К. Булычёва «Миллион приключений»: «Авгиева лаборатория», «Джинн в корабле» (*Кир Булычёв — писатель-фантаст. Образ будущего в произведении. Герои научно-фантастической повести*) [2, с. 67].

В некоторых разделах программ для VI—IX классов имеется небольшое количество произведений, анализ которых не предусматривает обращения к ценностно-смысловому аспекту. Это такие произведения, как «Песнь о вещем Олеге» А. С. Пушкина, «Ночь перед Рождеством» и «Мёртвые души» Н. В. Гоголя, «Лесной царь» В. А. Жуковского, «Перчатка» М. Ю. Лермонтова, «Песня о Соколе» и «Старуха

Изергиль» М. Горького, «Необычайное приключение...» В. В. Маяковского [2, с. 71, 76, 83, 84, 87, 97, 112].

В ходе анализа выявлено, что на III ступени общего среднего образования не наблюдается направленности на формирование нравственно-эстетических категорий в процессе изучения ряда программных литературных произведений. В их числе: А. Н. Островский. «Гроза»; И. С. Тургенев. «Отцы и дети»; Л. Н. Толстой. «Война и мир»; А. П. Чехов. «Вишнёвый сад»; М. Горький. Пьеса «На дне»; И. А. Бунин. Рассказы; А. И. Куприн. «Грамотный браслет»; В. В. Маяковский. Лирика; М. А. Булгаков. «Мастер и Маргарита»; А. П. Платонов. Рассказы; М. А. Шолохов. «Тихий Дон»; Б. Л. Пастернак. Лирика [15, с. 32—37, 46—50].

В содержании произведений, включённых в программы по русской литературе для X—XI классов (базовый уровень), отсутствует система авторских ценностных представлений о мире и человеке. Такие формулировки, как *нравственная сила русского национального характера* (Л. Н. Толстой. «Война и мир»); *проблема поколений (старые владельцы, сегодняшний хозяин и молодое поколение)* (А. П. Чехов. «Вишнёвый сад»); *социально-философская проблематика рассказа И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско»*, оказываются формальными. Подобный подход характеризует программы в первую очередь как нормативный документ, которым учитель вряд ли может руководствоваться, выстраивая систему анализа литературных произведений на уроке. Из всего перечня изучаемых вопросов, представленных в программах, выделяются своей обращённостью к ценностным аспектам лишь следующие: *Поэтизация труда, нравственная чистота и красота человека. Самопожертвование и корыстное существование за счёт других* (А. П. Чехов. «Дядя Ваня», X класс); *Человек и природа в лирике С. А. Есенина. Сострадание и милосердие ко всему живому* (С. А. Есенин. Лирика, XI класс).

В целом изучаемые вопросы на III ступени общего среднего образования однотипны по содержанию и форме и свидетельствуют об устойчивой традиции, ориентированной на «знаниецентризм». В них фиксируются аспекты содержания и формы изучаемых произведений (история создания, жанр, композиция, система обра-

зов, художественное своеобразие, особенности стиля; отдельные темы, эпизоды и т. п.). А логика изучения произведения в школе определяется в первую очередь логикой науки (литературоведения).

Это объясняется тем, что в системе обучения литературе на указанной ступени традиционно сложился определённый методический канон структурирования программ по данному предмету, подходов к перечню изучаемых вопросов, отдельных блоков, обзорных и монографических тем, что соответствует когнитивной традиции образовательной системы.

В своё время Д. А. Леонтьевым было отмечено: «Парадоксально то, что в науках, имеющих дело с ценностной проблематикой, понятие ценности не занимает места, хотя бы приблизительно соответствующего его реальной значимости» [16, с. 16]. Данная актуальная методологическая установка вполне может быть отнесена и к ценностно-смысловым аспектам литературного образования в современных учебных программах по русской литературе.

Проанализировав последние на предмет освещения ценностных аспектов изучаемых литературных произведений, мы пришли к заключению: в построении программ отчётливо прослеживается доминирование системы литературоведческих знаний. В связи с этим считаем целесообразным актуализировать ценностный потенциал в раскрытии характеров героев, теоретико-литературных понятий, а также расширить круг изучаемых в школе теоретико-литературных и эстетических категорий («художественный мир писателя», «художественный мир литературного произведения», «ценность», «идеал» и др.).

Например, на наш взгляд, в содержание программы о пьесе «Вишнёвый сад» А. П. Чехова необходимо добавить следующие ценностные аспекты для раскрытия характеров персонажей пьесы и теоретико-литературного понятия «подтекст»: «Внутренний мир героев пьесы, противоречивость в их характерах: природная искренность и эмоциональность Раневской и одновременно сосредоточенность на собственных чувствах и воспоминаниях, равнодушие к людям; трудолюбие, целеустремлённость, практичность Лопахина и его высокомерие по отношению к дворянам. Углубление понятия «подтекст»: изображение автором внутреннего мира пер-

сонажей с помощью реплик и скупых, но содержательных ремарок, раскрывающих различные душевные качества героев».

Что же касается принципов обучения литературе на основе аксиологического (ценностного) подхода, то к в число таких мы относим:

- принцип читательской направленности обучения, предусматривающий формирование читателя, способного к восприятию литературных произведений;
- принцип аксиоцентризма, связанный с ценностным самоопределением учащихся в процессе изучения литературного произведения;
- принцип личностно-смысловой направленности литературного образования, означающий при обучении литературе обращение к каждому как субъекту культуры;
- принцип опоры на эстетическую сущность литературы, предполагающий освоение умений, связанных с эстетическим восприятием произведения, и умений, направленных на личностное прочтение произведения, понимание его нравственно-эстетических идеалов.

Список цитированных источников

1. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года. — Минск : Нац. ин-т образования, 2018. — 39 с.
2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания. Русский язык. Русская литература. V—IX классы. — Минск : Нац. ин-т образования, 2017. — 116 с.
3. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. — М. : Гнозис, 1994. — 490 с.
4. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. — М. : Мысль, 1990. — Т. 1. — 860 с.
5. Новейший философский словарь. — 3-е изд., испр. — Минск : Книжный Дом, 2003. — 1 280 с.
6. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. — М. : Политиздат, 1986. — 223 с.
7. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе : активность и развитие личности. — М. : Наука, 1989. — С. 102—109.
8. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. — М. : Высш. шк., 2007. — 639 с.
9. Никольский, В. А. Методика преподавания литературы в средней школе / В. А. Никольский. — М. : Просвещение, 1971. — 256 с.
10. Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. — Изд. 2-е. — М. : Просвещение, 1985. — 368 с.
11. Теория и методика обучения литературе : учебник для студентов пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой. — М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 400 с.
12. Романичева, Е. С. «...У кого не уяснены принципы... у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха» / Е. С. Романичева // Русская словесность. — 2010. — № 6. — С. 5—8.
13. Терентьева, Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования : монография / Н. П. Терентьева. — Челябинск : Изд-во Челябин. пед. ун-та, 2013. — 352 с.
14. Фуксон, Л. Ю. Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения : монография / Л. Ю. Фуксон. — Кемерово, 1999. — 128 с.
15. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания. Русский язык. Русская литература. X—XI классы (базовый уровень). — Минск : Нац. ин-т образования, 2017. — 56 с.
16. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. — 1996. — № 4. — С. 16—28.

Материал поступил в редакцию 16.05.2018.

Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов неязыковых учреждений высшего образования: критерии, уровни и показатели

О. В. Турова,
преподаватель кафедры
иностраннх языков
Военной академии
Республики Беларусь

Статья посвящена анализу систем оценивания уровней владения иностранным языком (CEFR и STANAG 6001). Представлен перевод на русский язык требований, предъявляемых к иноязычной лексической компетенции изучающих иностранный язык на разных уровнях их подготовки в неязыковых учреждениях высшего образования. Анализируются критерии, уровни, показатели, которые положены в основу оценки сформированности иноязычной лексической компетенции обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная лексическая компетенция, критерий, уровень, показатель, зависимые переменные, система, CEFR, STANAG 6001, неязыковое учреждение высшего образования.

The article is devoted to the analysis of the foreign language proficiency level systems (European — CEFR, NATO — STANAG 6001). The requirements to the students' foreign language lexical competence on different levels of their training at non-linguistic universities are translated into the Russian language. Criteria, levels and indicators which are used as a basis of the students' formed foreign language lexical competence assessment are analyzed.

Keywords: foreign language lexical competence, criterion, level, indicator, dependent variables, system, CEFR, STANAG 6001, non-linguistic university.

По определению Совета Европы лексическая компетенция — это «the knowledge of and ability to use the vocabulary of a language» («знание словарного состава языка и способность его использовать») [1, с. 110]. Использование иностранных слов в устной и письменной речи возможно на разных уровнях в зависимости от степени владения иностранным языком. В 1989—1996 годах Совет Европы разработал систему уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR), которая помогает оценить языковую компетенцию обучаемых по любому иностранному языку.

В европейской системе CEFR знания и умения учащихся подразделяются на три категории, которые далее делятся на шесть уровней (рисунки 1).

Каждый уровень получил свое название: **A1** — уровень выживания, **A2** — предпороговый уровень, **B1** — пороговый уровень, **B2** — пороговый продвинутого уровня, **C1** — уровень профессионального владения, **C2** — уровень владения в совершенстве.

Мы исходим из понимания *критерия* как признака, на основании которого производится оценка чего-либо [2]. *Уровень* — это степень, характеризующая величину чего-либо [3]. *Показатель* — это цифра или буква, обозначающая степень владения словом, умением [4].

Критерии сформированности иноязычной лексической компетенции в зависимости от уровня иноязычной подготовки по системе CEFR представлены в таблице 1.

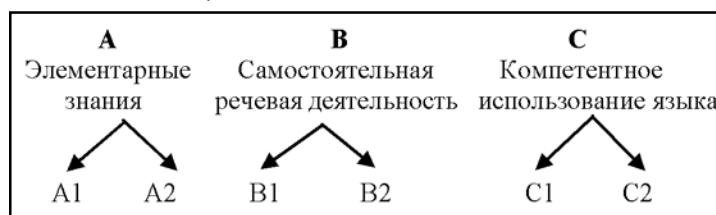


Рисунок 1. — Уровни владения иностранным языком по системе CEFR [1, с. 23]

Таблица 1*. — Критерии сформированности иноязычной лексической компетенции [1, с. 112]

Уровни владения иностранным языком	Критерии сформированности иноязычной лексической компетенции по системе CEFR
C2	Широкий словарный запас, включающий в себя идиоматические и разговорные слова и выражения, знание дополнительных значений слов. Правильное и всегда уместное использование своего словарного запаса
C1	Широкий лексический запас, при котором допускаются быстрая замена незнакомых слов синонимами, случайные небольшие погрешности/опiski без значительных лексических ошибок. Хорошее владение идиоматическими и разговорными словами и выражениями
B2	Хороший словарный запас, необходимый для сферы деятельности и для разговора на общие темы. Формулирование фраз может меняться во избежание частых повторов, однако лексические пробелы могут всё ещё становиться причиной сомнений, путаницы, неправильного выбора слов, подбора слов-синонимов, при этом вред общению не наносится
B1	Достаточный словарный запас для того, чтобы с небольшим подбором слов-синонимов выразить своё мнение по темам, имеющим отношение к повседневной жизни, а именно: семья, увлечения и интересы, работа, путешествия, текущие события
A2	Достаточный словарный запас, необходимый для выполнения определённых повседневных дел, включающих знакомые ситуации и темы
	Достаточный словарный запас для выражения базовых коммуникативных потребностей и для того, чтобы справиться с простыми естественными потребностями
A1	Базовый запас определённых слов и фраз, относящихся к конкретным ситуациям

Вышеописанная европейская система оценивания уровня владения иностранным языком и критериев иноязычной лексической компетенции применяется как в языковых, так и в неязыковых учреждениях высшего образования. Применительно к экспериментальной базе проведённого в УО «Военная академия Республики Беларусь» исследования, учитывалась специфика её военной направленности: Организация Североатлантического договора (НАТО) разработала свою собственную систему оценивания уровня языковой подготовки военнослужащих по иностранному (английскому) языку — STANAG 6001 [5]. В ней выделяют 6 уровней владения иностранным языком:

- Уровень 0 — No proficiency (beginner)/начальный;
- Уровень 1 — Survival (elementary)/элементарный;
- Уровень 2 — Functional (fair)/достаточный;
- Уровень 3 — Professional (good)/профессиональный;

- Уровень 4 — Expert (very good)/экспертный;

- Уровень 5 — Highly-articulate native (excellent)/уровень носителя языка.

При сдаче экзамена на определение уровня владения иностранным языком проверяются четыре вида языковой компетенции: аудирование, говорение, чтение, письмо. От военнослужащих требуется сдать экзамен на уровень 2 («достаточный»).

На рисунке 2 отображены цифровые значения языковой компетенции различных категорий военнослужащих. Уровень 2+ понимается как превышающий уровень 2, но не до конца соответствующий критериям более высокого следующего уровня.

Чтобы понять, какими знаниями и умениями необходимо обладать для успешной сдачи экзамена на уровень 2 по системе STANAG 6001, опишем критерии, предъявляемые к лексической компетенции военнослужащих в целом по всем уровням (таблица 2).

*Перевод с английского языка выполнен автором статьи.

Категории военнослужащих	LISTENING/ АУДИРОВАНИЕ	SPEAKING/ ГОВОРЕНИЕ	READING/ ЧТЕНИЕ	WRITING/ ПИСЬМО
Офицеры, занимающие руководящие должности либо работающие в штабе	2+	2+	2+	2+
Все остальные офицеры	2	2	2	2
Сержантский состав	2	2	2	2
Рядовой состав	2	2	1	1

Рисунок 2. — Требования к языковым компетенциям военнослужащих по системе STANAG 6001 [5]

Таблица 2*. — Лексическая компетенция военнослужащего [6]

Уровни владения иностранном языком	Критерии сформированности лексической компетенции по системе STANAG 6001
Уровень 0	Практического опыта нет
Уровень 1	Достаточный уровень словарного запаса для повседневного обихода и минимальных практических потребностей, относящихся к путешествиям, получению еды и размещения, отдачи простых распоряжений, просьбы о помощи
Уровень 2	Достаточный уровень словарного запаса для простых общественных и повседневных рабочих потребностей, таких как отдача распоряжений, обсуждение проектов в рамках знакомых предметных полей. Значения слов часто неизвестны, но быстро учатся и запоминаются
Уровень 3	Достаточный уровень словарного запаса для всех практических и общественных разговоров, а также для профессиональных дискуссий в рамках известного предметного поля
Уровень 4	Широкий, точный, уместный по теме и ситуации словарный запас
Уровень 5	По всем критериям языковой подготовки полностью соответствует уровню носителя языка. Такой уровень не может быть достигнут путём обычной подготовки

На диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы использовали критерии, уровни и показатели сформированности иноязычной лексической компетенции у курсантов Военной академии, опираясь на такие зависимые переменные, как: говорение и письмо, на основании которых замерялся исходный уровень, а так-

же динамика развития иноязычной лексической компетенции (зависимые переменные — это показатели, фиксирующие динамику изучаемого процесса, состояния).

Дескрипторы лексической компетенции изучающих иностранный язык в нашем исследовании интерпретированы следующим образом:

*Перевод с английского языка выполнен автором статьи.

- 1) способность конструировать устное/ письменное высказывание;
- 2) уместность применения определённых слов в определённых ситуациях;
- 3) широта словарного запаса (лексическая креативность);
- 4) допустимость лексических ошибок (устная/письменная речь).

Выделенные дескрипторы и базовые характеристики уровней владения иностранным языком представлены в таблице 3*.

Реальными показателями (индикаторами) сформированности иноязычной лексической компетенции выступают: автоматизированность, гибкость и сознательность. *Автоматизированность* гарантирует скорость и плавность выполнения действия. Она даёт возможность говорящему/пишущему сконцентрировать своё внимание на том, *что* именно он говорит или пишет, то есть он концентрируется на содержании своей речи, не теряя времени на подбор слов. *Гибкость* позволя-

Таблица 3. — Критерии, уровни и показатели лексической компетенции (для оценки письменного ответа)

Критерии (признаки)	Уровни (проявление признаков)	Показатели, % (выборка — 103 человека)
		Письменное тестирование
1. Способность конструировать письменное высказывание	• Низкий уровень (1—2 предложения);	5
	• средний уровень (описывается уже известная ситуация: повседневная жизнь, сфера деятельности);	60
	• высокий уровень (используется отвлечённая тематика — обучаемый проявляет творчество, использует лексику на новом для себя уровне)	35
2. Словарный запас	• Низкий уровень (словарный запас скудный, неудовлетворительный);	16
	• средний уровень (словарный запас достаточный, удовлетворяет простые общественные и повседневные рабочие потребности);	50
	• высокий уровень (словарный запас хороший в рамках известного предметного поля с использованием некоторых идиом и разговорных слов)	34
3. Богатство приёмов преодоления лексических затруднений	• Низкий уровень (минимальный набор слов, затрудняющий оценку продуктивности речи);	16
	• средний уровень (использование одних и тех же слов (повторы) без попытки подобрать слова-синонимы);	22
	• высокий уровень (использование синонимов, антонимов, омонимов, проявление лексической креативности)	62
4. Мера/степень допустимости лексических, грамматических ошибок	• Низкий уровень (ошибки допускаются довольно часто);	50
	• средний уровень (ошибки допускаются довольно редко);	43
	• высокий уровень (ошибки вообще не допускаются)	7

*Критерии оценивания разработаны на основе систем CEFR и STANAG 6001.

ет включать слова в различные сочетания с другими лексическими единицами и грамматическими конструкциями. Сознательность проявляется в чётком понимании значения слова, правильности его употребления в данном контексте, а также в способности говорящего на подсознательном уровне контролировать речевую деятельность — свою и собеседника [7].

Подсчёт показателей сформированности иноязычной лексической компетенции проходил в два этапа: письменное тестирование и устный ответ.

Условия письменного тестирования:

На разлинованном листе бумаги формата А4 написать в течение 10 минут на иностранном языке всё, о чем Вы думаете в данный момент (свои размышления, тревоги), с указанием имени, фамилии, номера группы и проставлением даты выполнения письменного задания. Текст следует начать фразой «Hello, my name is...».

В тестировании приняли участие 108 курсантов. Проверка выполненных письменных работ показала, что с заданием справились 103 респондента, 5 участников (5 %) написали лишь одно-два предложения, в которых содержалась информация об их именах и месте учебы.

Обработав результаты данного тестирования, мы пришли к следующим выводам: 60 % обучающихся применяют свой словарный запас, чтобы описать уже известные им ситуации (биографические данные, сфера деятельности); половина опрошенных имеют достаточный словарный запас для того, чтобы выразить своё мнение на иностранном языке; 62 % участников тестирования обладают лексической креативностью, то есть применяют в рассказах синонимы, антонимы, омонимы с целью разнообразить свою речь, сделать её более привлекательной для восприятия; 50 % тестируемых часто допускают лексические ошибки (лексическая несочетаемость в определённом контексте, некорректное написание лексических единиц), и лишь 7 % респондентов справились с заданием без ошибок.

Устная проверка сформированности иноязычной лексической компетенции у курсантов на диагностирующем этапе опытно-экспериментального исследования основывалась на следующем задании:

Свяжите в единое устное высказывание предлагаемые десять слов; время на обдумывание ответа — 1 минута; время на ответ — 2 минуты.

Для оценки ответов нами были разработаны и внедрены критерии оценивания (таблица 4). Каждый критерий оценивания устного ответа включает три уровня, которые, в свою очередь, оцениваются по трёхбалльной шкале. Максимальный балл за устный ответ от одного члена комиссии — 15.

Из данных таблицы 4 следует, что большинство обучающихся (90 %) умеют конструировать устные высказывания, выражать свои мысли на иностранном языке; владеют лексическим составом языка на среднем уровне, однако в случае лексических затруднений не стремятся проявить креативность. В устном ответе все реципиенты допускают как лексические, так и грамматические ошибки.

Устная и письменная диагностика сформированности иноязычной лексической компетенции у участников опытно-экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы: обучаемые конструируют устные/письменные высказывания на среднем уровне; словарный запас — средний, однако в письменной речи выявлен более высокий уровень владения лексикой изучаемого иностранного языка (34 % в письменной речи и 11 % в устной речи). В преодолении лексических затруднений в письменной речи 62 % респондентов продемонстрировали высокий результат, однако в устной части на таком уровне с задачей справились лишь 11 % обучаемых. Необходимо отметить, что в письменном тестировании 7 % участников в своих работах не допустили ошибок (ни лексических, ни грамматических), в то время как в устном ответе этот показатель составил 0 %.

Полученные данные свидетельствуют о том, что к устной речи обучаемые готовы меньше, чем к письменной. Это происходит из-за того, что устная речь — спонтанна, ограничена во времени (нет возможности подумать, сосредоточиться), а сознательность, гибкость и автоматизированность действий с лексическими единицами, которые являются реальными показателями сформированности иноязычной лексической компетенции, выработаны не до конца.

Таблица 4. — Критерии, уровни и показатели лексической компетенции (для оценки устного ответа)

Критерии (признаки)	Уровни (проявление признаков)	Показатели (устный ответ, английский язык)	
		Шкала	Количество курсантов, получивших баллы от 1 до 3, %
1. Способность конструировать устное высказывание	Низкий уровень (конструируемое высказывание требует уточнений, дополнений из-за недопонимания);	1	10
	средний уровень (формулирование высказывания с небольшими затруднениями, но информация понятна и воспринимается слушающими);	2	56
	высокий уровень (чёткая и логичная передача информации при конструировании высказывания)	3	34
2. Словарный запас	Низкий уровень (словарный запас скудный, неудовлетворительный);	1	0
	средний уровень (словарный запас достаточный, удовлетворяет простые общественные и повседневные рабочие потребности);	2	89
	высокий уровень (словарный запас хороший, предметное поле известно; используются идиомы, вводные слова и разговорные фразы)	3	11
3. Лексическая адекватность	Низкий уровень (частичное использование предложенных слов (менее 50 %, 1—4 слова));	1	0
	средний уровень (использование предложенных слов в объёме 50—80 %, 5—8 слов);	2	44
	высокий уровень (использование практически всех предложенных слов (90—100 %), 9—10 слов)	3	56
4. Богатство приёмов преодоления лексических затруднений	Низкий уровень (минимальный набор слов, затрудняющий оценку продуктивности речи);	1	0
	средний уровень (использование одних и тех же слов (повторы) без попытки подобрать слова-синонимы);	2	89
	высокий уровень (использование синонимов, антонимов, омонимов, проявление лексической креативности)	3	11
5. Мера/степень допустимости лексических, грамматических ошибок	Низкий уровень (ошибки допускаются часто);	1	22
	средний уровень (ошибки допускаются редко);	2	78
	высокий уровень (ошибки вообще не допускаются)	3	0

Разработанные критерии, уровни, а также выявленные показатели сформированности иноязычной лексической компетенции как в устной, так и в письменной речи являются ключевым элементом этапа диагностики языковой подготовки обучаемых, помогают оценить результаты их деятельности, определить «слабые места», внести соответствующие корректировки. На основании результатов диагностирующего этапа проведённого нами опытно-

экспериментального исследования, а также учёта требований, предъявляемых к иноязычной лексической компетенции курсантов УО «Военная академия Республики Беларусь», представляется необходимым повышение уровня разговорной речи, совершенствование лексических навыков посредством расширения словарного запаса, обучения приёмам преодоления лексических затруднений, акцентирования внимания на чтении и письме.

Список цитированных источников

1. Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment // Council of Europe [Electronic resource]. — Strasbourg, 2008. — Mode of access : www.coe.int/lang-CERF. — Date of access : 20.02.2016.
2. Критерий [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://ru.wiktionary.org/wiki/критерий>. — Дата доступа : 06.04.2016.
3. Уровень [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://tolkslovar.ru/u2602.html>. — Дата доступа : 06.04.2016.
4. Показатель [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://tolkslovar.ru/p12130.html>. — Дата доступа : 06.04.2016.
5. Система STANAG 6001 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.stanag6001.com>. — Дата доступа : 20.02.2016.
6. Language proficiency levels STANAG 6001 [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.mod.gov.rs/stanag/srpski_stanag_6001/STANAG%206001%20Edt.%204%20LANGUAGEPROFICIENCY%20LEVELS.pdf. — Date of access : 20.02.2016.
7. Комарова, Е. В. Социокультурная компетенция как часть языкового поликультурного образования средствами иностранного языка [Электронный ресурс] / Е. В. Комарова // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 1. — Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2015/01/9423>. — Дата доступа : 20.02.2016.

Материал поступил в редакцию 04.05.2018.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

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

Позняк А. В. Генезис профилизации общего среднего образования.

Формирование у студенческой молодёжи мотивации к занятиям физической культурой и спортом

Н. А. Мумрикова,

доцент кафедры
психологии и педагогики
ЧУП «БИП-Институт правоведения»,
мастер спорта СССР
международного класса

Рассмотрены вопросы мотивации студенческой молодёжи к физкультурно-спортивной деятельности, в том числе роль преподавателя физической культуры, тренера в этом процессе. На основе анализа научно-исследовательской литературы, опыта работы автора и вербально-коммуникативного метода выявлено влияние субъективных и объективных факторов на формирование мотивов, побуждающих к активной физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, педагогическое мастерство, спорт, студенческая молодёжь, физическая культура.

Questions of motivation to physical culture and sports activities of student youth are considered in the article, including the role of a physical culture teacher and a coach in this process. Based on the analysis of scientific literature, author's working experience and psychological verbal-communicative method, the influence of subjective and objective factors on the formation of motives that lead to active physical and sports activities is revealed.

Keywords: motivation, pedagogical skill, sport, student youth, physical culture.

Физическая культура и спорт являются одними из важнейших факторов развития личности, поэтому сегодня наиболее актуальная и приоритетная социально-педагогическая задача заключается в формировании у студенческой молодёжи мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

Проблема мотивации обучения — одна из центральных в педагогике и педагогической психологии [1]. Изучение мотивационной сферы студенческой молодёжи имеет практическое значение для формирования системы мотивов, нравственного воспитания [2]. Важным аспектом деятельности в этом направлении является определение качеств, необходимых преподавателю, тренеру для успешного формирования у студентов мотивации к занятиям физической культурой и спортом в учреждениях высшего образования (УВО).

Вопросы мотивации (движущей силы сознательного поведения человека), мотивов (конкретных побуждений к занятиям) спортивной деятельности, работы преподавателя физической культуры в данном направлении нашли отражение в исследованиях известных в нашей стране и за рубежом учёных (А. А. Деркач, В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Д. Белова, И. С. Дятловская, Е. П. Ильин, Е. Н. Гогун, А. Ц. Пуни, Ю. Ю. Палайма, Б. Дж. Кретти, А. Маслоу, Г. Мюррей и др.).

Профессионализм преподавателя — это не только признак таланта, но и результат огромного труда. Отсюда, надо полагать, расхожее мнение: мастерами не рождаются, а становятся.

Известно, что тренеры-преподаватели достигают высоких результатов в своей деятельности, пройдя через несколько уровней педагогического мастерства. На основе многолетних наблюдений, обобщения и систематизации результатов исследований российский учёный-педагог И. Ф. Исаев выявил четыре уровня мастерства: 1) адаптивный; 2) репродуктивный; 3) эвристический; 4) креативный [3, с. 118—119]. Белорусские исследователи Е. Д. Белова, И. С. Дятловская определили пять уров-

ней достижения педагогического мастерства:

- 1) *репродуктивный* (преподаватель воспроизводит только то, что знает и умеет сам, не ориентируясь ни на обучающихся, ни на ситуацию);
- 2) *адаптивный* (преподаватель учит тому, что умеет сам, но уже в определённой степени ориентируется на половые, возрастные и индивидуальные особенности учащихся);
- 3) *локально-моделирующий* (преподаватель начинает моделировать свои знания, дифференцировать нагрузки по половым и личностным критериям. Средства и методы работы такого преподавателя более разнообразны);
- 4) *системно-моделирующий деятельность* (преподаватель способен точно определить уровень знаний и умений подопечных и на этой основе, ориентируясь на критерии успешности физкультурной деятельности, строить программу её развития);
- 5) *системно-моделирующий личность* (специалист такого уровня не только использует разнообразные средства и методы работы, но и оказывает мощное воздействие на развитие личности студентов, обеспечивая полноценное физическое и духовное развитие) [4, с. 17—18].

По нашему мнению, развить у студентов стойкую потребность в занятиях физической культурой, акцентировать их внимание на здоровом образе жизни способны только преподаватели и тренеры, достигшие 4-го и 5-го уровней педагогического мастерства. Комплексный подход к организации занятий с учётом индивидуальных способностей каждого студента позволяет в наибольшей степени оптимизировать занятия, выбрать ту нагрузку, при которой студентам будет и не очень легко (иначе они будут чувствовать нецелесообразность таких занятий), и не слишком трудно (при неудачном выполнении довольно сложных упражнений у студента будет развиваться неуверенность в себе). Оптимальный баланс нагрузок наиболее полезен и интересен для занимающихся [5].

Задача преподавателя физической культуры — выстроить педагогический процесс так, чтобы он был направлен на формирование интереса к самим заняти-

ям, создать условия, при которых студенты получают от них удовлетворение, в связи с чем упражнения должны быть увлекательными и разнообразными. Важно, чтобы все занимающиеся были вовлечены в образовательный процесс, а не находились в роли наблюдателей [6].

Огромное значение в повышении мотивации студентов имеют личностные качества преподавателя: умение находить общий язык со студентами, стремление быть не только педагогом, но и другом, лично принимать участие в занятиях, быть эмоционально устойчивым, целеустремлённым, организованным, честным, предприимчивым, умение руководить коллективом и пользоваться авторитетом у обучающихся [7, с. 115; 8, с. 84—85].

Одна из основных целей преподавателя физической культуры УВО — выявить потребности студенческой молодёжи, сформировать мотивацию, выступающую как процесс обоснования намерения что-либо сделать или не сделать [6, с. 9]. Достижению данной цели поможет решение ряда промежуточных задач: воспитание у студентов интереса к здоровому образу жизни, в том числе и к физической культуре, формирование у них знаний, умений и навыков, побуждающих к самостоятельной организации проведения занятий, повышение уровня теоретической и физической подготовленности и т. д. Личный интерес является одним из определяющих мотивов для систематического посещения занятий и активного участия в них.

Вместе с тем исследования, проведённые нами (2007—2017 гг.) среди 246 студентов частного учреждения образования «БИП-Институт правоведения» (БИП), показали, что только 51,7 % студентов занимаются физической культурой с удовольствием. Но ещё более настораживающие результаты получены при условии обеспечения свободного посещения занятий: 62,4 % респондентов посещали бы занятия от случая к случаю, 12,7 % не посещали бы вовсе и только 24,9 % посещали бы постоянно.

Эти данные свидетельствуют о том, что у студентов не выработана стойкая потребность в занятиях физической культурой и спортом. Это является косвенным показателем недостаточной работы преподавателей и тренеров в вопросе мотивации студентов в данном направлении. Следовательно, преподаватель должен не

только применять на занятиях различные средства и методы физического воспитания, но и систематически воздействовать на духовное развитие личности студентов с целью повышения их внимания к здоровому образу жизни и физкультуре в частности.

В связи с этим видится целесообразным пересмотреть основные формы и способы мотивации к физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодёжи, выделить новые, наиболее эффективные для современного периода, поскольку одна из причин низкой двигательной активности — отсутствие оптимальной совокупной мотивации.

Вопросам изучения причин предпочтения студентами-спортсменами одного вида деятельности другому, влияния на обучающихся различных мотивов, ценностей и потребностей посвящены исследования ряда отечественных и зарубежных авторов.

Мотивы деятельности в физическом воспитании определяются в процессе развития личности в связи накоплением знаний, умений, навыков на занятиях. Е. Н. Гогунев и Б. И. Мартыанов считают, что особую роль в развитии мотивационной сферы играют первичные потребности (потребность в движении, сохранении здоровья), вторичные же связаны с развитием личности (мотивы в спорте зависят от целей деятельности) [7, с. 14—15].

Для определения мотивов физкультурно-спортивной деятельности Б. Дж. Кретти предложил три параметра их классификации: 1) осознаваемые и неосознаваемые мотивы; 2) мотивы, источником которых являются физиологические, психологические, социальные потребности; 3) мотивы, формирующиеся под воздействием прошлого опыта, настоящего опыта и общения с другими людьми [8, с. 95—97].

Представитель психодинамического направления американский психолог Г. Мюррей акцентировал внимание на ряде «психогенных потребностей», которые могут отражаться в различных поведенческих моделях, характерных для физкультурно-спортивной деятельности. Мотивационный ряд Г. Мюррея включает в себя: потребность в престиже, самосовершенствовании, признании, амбициозности, стремлении показать себя; потребность достижения успеха и избегания неудач; потребность проявить власть над другими, домини-

нировать или подчиняться другим; потребность в общении, проявлении доброжелательности, в сотрудничестве, установлении эмоциональных связей; потребность приобретения предметов, стремление к порядку; потребность участия в познавательном процессе, желание удовлетворить свою любознательность, получить ответы на интересующие вопросы [8, с. 96—97].

По мнению В. Г. Леонтьева, «мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определённом направлении для достижения определённых целей» [1, с. 66]. Это следует учитывать при формировании мотивации к физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодёжи.

Б. Дж. Кретти классифицировал мотивы по источнику их возникновения. К ним относятся:

- различные формы социального поощрения (одобрение, похвала);
- личная потребность в успехе, признании, общении и т. п.;
- новизна, техническая или физическая сложность упражнений [8, с. 97—98].

С точки зрения Е. П. Ильина, «мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами» [1, с. 68]. К примеру, на начальном этапе формирования интереса к занятиям физической культурой (независимо от вида деятельности, спорта) мотивами могут быть:

- стремление к самосовершенствованию;
- стремление к самовыражению и самоутверждению;
- социальные установки;
- удовлетворение духовных и материальных потребностей.

Каждая из перечисленных причин имеет для конкретного студента большую или меньшую действенность в связи с его ценностными ориентациями [9].

При построении системы занятий физической культурой и спортом необходимо знать мотивы, побуждающие к данным занятиям и препятствующие им. Какие же из них преобладают в современном студенческом сообществе? Проблемой изучения мотивов занятий физическими упражнениями и спортом занимались А. Ц. Пуни, Ю. Ю. Палайма и другие. Нами

данная проблема изучалась посредством анализа и обобщения научной литературы, анкетирования студентов.

По данным анкетирования 168 студентов БИП I—III курсов нами выявлено влияние субъективных и объективных факторов на формирование мотивов, побуждающих к активной физкультурно-спортивной деятельности и самостоятельным занятиям физической культурой и спортом (таблицы 1, 2).

Результаты исследования субъективных факторов, побуждающих к занятиям физической культурой, показывают, что осознание личностной значимости занятий (26,5 %), осознание общественной значимости занятий (22,1 %), формирование познавательных способностей (19,8 %) являются наиболее представленными в студенческой среде. К сожалению, фактор «духовное обогащение» имеет более низкий показатель (12,7 %), что говорит о необходимости усиления внимания педагогов к этому вопросу.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о достаточно низком показателе фактора

«состояние материальной базы» — 5,4%. Это препятствует формированию заинтересованности учащихся, поскольку обеспеченность спортивным инвентарём, хорошее оборудование мест занятий играют значительную роль в формировании мотивации студенческой молодёжи к физкультурно-спортивной деятельности.

Среди объективных факторов, побуждающих к занятиям физической культурой, преобладают: состояние здоровья занимающихся (24,9 %), личность преподавателя (23,7 %), частота проведения занятий, эмоциональность (23,1 %).

В ходе анкетирования студентов выяснилось, что основная масса респондентов сетует на недостаток времени (48,3 %). У 24,5 % есть желание, но им не до физкультуры, а 5,6 % опрошенных не видят в этом пользы. Следовательно, недостаток времени является существенным фактором, ограничивающим занятия физической культурой (таблица 3).

Однако это не исключает необходимости усиления организационно-воспитательного воздействия на вовлечение в

Таблица 1. — Субъективные факторы, побуждающие к занятиям физической культурой

Субъективные факторы	%
Удовольствие	18,9
Осознание личностной значимости занятий	26,5
Осознание общественной значимости занятий	22,1
Духовное обогащение	12,7
Формирование познавательных способностей	19,8

Таблица 2. — Объективные факторы, побуждающие к занятиям физической культурой

Объективные факторы	%
Состояние материальной базы	5,4
Содержание занятий	22,9
Личность преподавателя	23,7
Состояние здоровья занимающихся	24,9
Частота проведения занятий, эмоциональность	23,1

Таблица 3. — Мотивы, препятствующие занятиям физической культурой

Мотивы	%
Нет интереса к занятиям	9,4
Не вижу в этом пользы	5,6
Мало свободного времени	48,3
Нет физических данных, способностей	12,2
Желание есть, но всё-таки не до физкультуры	24,5

физкультурно-оздоровительную деятельность тех, кто якобы не может заставить себя заниматься ею или сетует на то, что их она не привлекает, или ссылается на другие причины. Известно, что «высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей» [1, с. 266].

Систематическое изучение мотивации и процесса становления интереса к занятиям физической культурой и спортом — важнейшее условие воспитания физической культуры человека. Определение мотивационных приоритетов и интереса студентов к занятиям физической культурой и спортом даст возможность сформировать у обучающихся потребность в систематических занятиях физическими упражнениями, определить эффективность построения процесса физической подготовки студентов УВО [6].

Тренерам-преподавателям лучше всего мотивировать обучающихся, опираясь на их чувство собственного достоинства, здравый смысл, потребность в самосовер-

шенствовании. Занятия должны быть разнообразными и эмоциональными. Необходимо учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе вида физкультурно-спортивной деятельности, что позволит каждому в процессе занятий реализовать собственные потребности в движении. Создание хорошей материальной базы также будет способствовать повышению мотивации студенческой молодёжи к занятиям физической культурой и спортом.

Таким образом, какие бы частные задачи ни решал педагог, он выступает в качестве организатора, наставника и мастера педагогического воздействия. Формирование высоких нравственных идеалов, ценностных ориентаций, воспитание силы воли, развитие творческих способностей у студентов наравне с физическим совершенствованием — вот основные задачи преподавателя физической культуры, тренера УВО на пути формирования устойчивой мотивации молодёжи к физкультурно-спортивной деятельности, здоровому образу жизни.

Список цитированных источников

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.
2. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для ин-тов физ. культ. / под ред. : Т. Т. Джемгарова, А. Ц. Пуни. — М. : Физическая культура и спорт, 1979. — 143 с.
3. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — 208 с.
4. Белова, Е. Д. Педагогическое мастерство учителя физической культуры и тренера : учеб. пособие для студентов и аспирантов / Е. Д. Белова, И. С. Дятловская. — Минск : ИНПРЕДО, 1993. — 50 с.
5. Мумрикова, Н. А. Педагогическое мастерство формирования здорового стиля жизни молодёжи средствами физической культуры и спорта : учеб.-метод. рекомендации / Н. А. Мумрикова. — Минск : БИП-Институт правоведения, 2015. — 52 с.
6. Сизова, Н. В. Формирование потребностно-мотивационного компонента к занятиям физического воспитания в вузе [Электронный ресурс] / Н. В. Сизова, Г. М. Популо, Е. Д. Чернова // Электрон. науч. журнал «APRIORI. Серия : Гуманитарные науки». — Краснодар : Науч.-изд. центр «АПРИОРИ», 2016. — № 5. — Режим доступа : www.apriori-journal.ru. — Дата доступа : 17.03.2018.
7. Гогунев, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогунев, Б. И. Мартыанов. — 2-е изд., дораб. — М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 224 с.
8. Кретти, Б. Дж. Психология в современном спорте / Б. Дж. Кретти ; пер. с англ. Ю. Л. Ханина. — М. : Физическая культура и спорт, 1978. — 224 с.
9. Купчинов, Р. И. Физическое воспитание : учеб. пособие для студентов подгот. учеб.-тренировоч. групп учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р. И. Купчинов. — Минск : ТетраСистемс, 2006. — 352 с.

Материал поступил в редакцию 02.04.2018.

Повышение тактильной чувствительности стопы у детей с нарушениями зрения на основе применения тренажёрного устройства

Л. Г. Харазян,
старший преподаватель кафедры
теории и методики
физической культуры Гродненского
государственного университета
имени Янки Купалы

В статье описано экспериментальное обоснование эффективности применения тренажёрного устройства для повышения тактильной чувствительности стопы у учащихся с нарушениями зрения на уроках адаптивной физической культуры. Рассматриваемое устройство позволяет использовать детям с депривацией зрения функции сохранных сенсорных систем в процессе решения двигательных задач, что обеспечивает активизацию механизмов компенсации зрительных нарушений.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, компенсация, тактильная чувствительность, тренажёрное устройство.

The article describes an experimental substantiation of the effectiveness of using a simulator for increasing the tactile foot sensitivity of pupils with visual disorders at adaptive physical culture lessons. This device allows children with vision deprivation to use functions of saved sensory systems in the process of solving motor problems, which ensures activation of mechanisms for compensating visual disorders.

Keywords: children with visual disorders, compensation, tactile sensitivity, simulator.

Роль зрительной сенсорной системы в физическом и психическом развитии человека велика и уникальна. Нарушение её деятельности вызывает значительные затруднения в познании окружающего мира, ограничивает общение с другими людьми и возможность для занятий многими видами деятельности [1].

Физиологической основой коррекции нарушений в организме считается компенсация, то есть замещение патологически нарушенных функций сенсорных систем или центральной нервной системы новыми нервными механизмами. Сущность процессов, лежащих в основе компенсации, определяется учением о рефлекторной деятельности нервной системы. Образование новых нервных механизмов возможно благодаря огромной пластичности мозга человека и функциональной многозначности нервных центров за счёт условно-рефлекторных связей. Для людей с нарушениями зрения наибольшее компенсаторное значение имеют осязательные ощущения, так как они участвуют в формировании образов, отражающих пространственные свойства предметов [2]. Осязательные ощущения представляют собой сложный комплекс тактильных, температурных и болевых ощущений. Тактильные ощущения прикосновения и давления возникают под воздействием внешних механических раздражителей, вызывающих кожную деформацию [3, с. 194].

Развитию осязательной сенсорной системы у детей с нарушениями зрения в рамках урока адаптивной физической культуры не уделяется должного внимания, оно ограничивается лишь осязанием руками. Использование осязания на занятиях адаптивной физической культуры заключается в ознакомлении с осваиваемым двигательным действием с помощью учителя или другого учащегося, обследовании окружающей среды и предметов, простейших рельефных схем, маршрутов, макетов и т. д. [4, с. 8; 5, с. 23]. Методы и методические приёмы формирования осязательного восприятия стоп у детей с нарушени-

ями зрения применительно к физическому воспитанию совсем отсутствуют.

В свою очередь, дополнительная информация от тактильных рецепторов подошвенной поверхности стопы о положении тела в пространстве может содействовать компенсации нарушений зрительной сенсорной системы в процессе решения двигательных задач. Это обусловлено прежде всего тем, что свод стопы является той частью опорно-двигательного аппарата, благодаря которой человек постоянно взаимодействует при стоянии и ходьбе с внешней средой [6], а также тем, что для незрячих основными компонентами в управлении всеми движениями выступают осязательная и двигательная сенсорные системы [7].

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется наличием следующих *противоречий*:

- между ведущей ролью осязания в компенсации зрительных нарушений и недостаточностью средств и методов, позволяющих активизировать его в рамках учебного предмета «Адаптивная физическая культура»;
- между жизненно важной ролью стопы в удержании статодинамической устойчивости человека и отсутствием средств и методов целенаправленного воздействия на неё в рамках уроков адаптивной физической культуры.

Цель исследования — обоснование эффективности применения тренажёрного устройства для повышения тактильной чувствительности стопы у учащихся с нарушениями зрения на уроках адаптивной физической культуры.

Исследование проводилось в рамках темы научно-исследовательской работы кафедры теории и методики физической культуры учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»: «Разработать и внедрить методику развития специальных двигательных способностей учащихся с особенностями психофизического развития» (№ ГР 20160532 от 01.04.2016).

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели были использованы следующие *методы*: анализ отечественной и зарубежной литературы, контрольно-педагогическое те-

стирование, педагогический эксперимент, математико-статистический анализ полученных результатов.

Организация исследования. На первом этапе была изучена научно-методическая литература по проблеме исследования, разработан авторский инструментальный метод диагностики абсолютной тактильной чувствительности [8]. На втором этапе осуществлён констатирующий эксперимент (тестирование абсолютной и пространственной тактильной чувствительности стопы); разработано тренажёрное устройство для детей с нарушениями зрения и составлены комплексы упражнений, выполняемых на нём. На третьем этапе были проведены формирующий педагогический эксперимент для подтверждения эффективности применения тренажёрного устройства для повышения тактильной чувствительности стопы у детей с нарушениями зрения, анализ, систематизация и обобщение полученных результатов, внедрение их в образовательный процесс специальных общеобразовательных школ (школ-интернатов) для детей с нарушениями зрения.

Применение тренажёрного устройства экспериментально обосновано в рамках педагогического эксперимента, проведённого с сентября 2016 года по май 2017 года на базе государственных учреждений образования «Гродненская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями зрения» и «Специальная общеобразовательная школа № 188 для детей с нарушениями зрения г. Минска». В исследовании принимали участие учащиеся с нарушениями зрения I–IV классов, объединённые в экспериментальную ($n = 34$) и контрольную ($n = 34$) группы (ЭГ и КГ). Учащиеся контрольной группы занимались в соответствии с программой по адаптивной физической культуре, используя традиционные средства и методы физического воспитания, а экспериментальной — с применением комплексов упражнений на разработанном нами тренажёрном устройстве.

Результаты исследования. Решающим условием для привлечения механизмов компенсации в процесс физического воспитания учащихся с нарушениями зрения является использование специальных технических устройств. В связи с этим

нами было разработано и использовано тренажёрное устройство, направленное на повышение тактильной чувствительности стопы у детей с нарушениями зрения в рамках уроков адаптивной физической культуры. Данное устройство состоит из 10 деревянных брусков, длина каждого — 500 мм, ширина — 80 мм, толщина — 30 мм. Бруски шарнирно соединены между собой металлическими пластинами (длина каждой — 160 мм, ширина — 80 мм, толщина — 1 мм), которые подвижно зафиксированы на концах брусков шурупами (рисунок 1).

Шарнирное соединение обеспечивает движение брусков в горизонтальной плоскости на 360°, что позволяет выстраивать различные маршруты. Сложность каждого маршрута зависит от количества имеющихся в нём поворотов, каждый из которых требует изменения направления движения и, следовательно, затрудняет степень его прохождения. В рамках разработанной методики предлагается использовать 22 маршрута. Они условно разделены на три группы по следующим признакам: разомкнутые (маршруты под № 1—11), замкнутые (маршруты под № 12—19), смешанные (маршруты под № 20—22) (рисунок 2).

В рамках исследования учащиеся ЭГ выполняли две группы упражнений на тренажёрном устройстве. Данные упражнения были подобраны в соответствии со степенью и характером зрительных нарушений занимающихся, сопутствующих заболеваний, с учётом индивидуальных особенностей физического развития и противопоказаний к отдельным видам физических упражнений.

Первая группа включала в себя упражнения на месте: разновидности стойки (ноги вместе, врозь, скрестно; правая перед левой; на одной ноге вторая назад на носок, в сторону, согнута в колене; позы «ласточка», «аист»; переходы из одного вида стойки в другой), которые выполнялись как на полной стопе, так и на носках. Также в эту группу упражнений входили поднимания и опускания на носках, повороты и приседания. Выполнение данных упражнений начиналось с маршрута «двойная прямая», поскольку он даёт возможность увеличить площадь опоры в два раза и тем самым создать облегчённые условия для передвижения. В дальнейшем использовался маршрут «прямая». *Вторая*

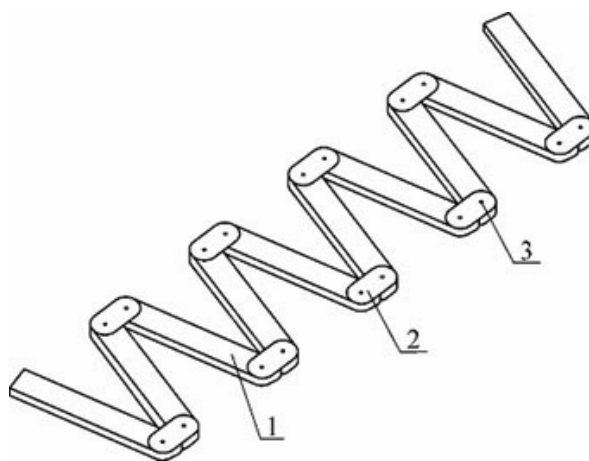


Рисунок 1. — Тренажёрное устройство: 1 — деревянный брусок; 2 — металлическая пластина; 3 — шуруп

группа включала в себя упражнения в движении: разновидности ходьбы (обычная, широким шагом, перекатом с пятки на носок, на внешней стороне стопы, в полуприседе, выпадами вперёд, на пятках, на носках, высоко поднимая бедро, со взмахом прямых ног, с перешагиванием приставным шагом, скрестным шагом, спиной вперёд, с ускорением и т. д.). В данном случае последовательно использовались все описанные выше виды маршрутов, начиная с простых и переходя к более сложным.

Все упражнения предлагалось выполнять со свободным и заданным положением рук. Заданное положение рук позволяло зафиксировать осанку и тем самым содействовать её правильному формированию. Использовались следующие положения: руки на пояс, руки вверх, руки в стороны, руки к плечам, руки за голову, руки перед грудью и т. д. Также слабовидящим учащимся был предложен вариант выполнения упражнений без зрительного контроля (закрыв глаза), что позволяло ещё больше активизировать компенсаторные механизмы.

В рамках одного урока адаптивной физической культуры упражнениям на тренажёрном устройстве отводилось 10—12 минут, из них 25 % времени необходимо было уделять упражнениям на месте и 75 % — в движении в конце подготовительной и начале основной частей урока.

Дети с нарушениями зрения, не видя чётко направление движения по маршру-

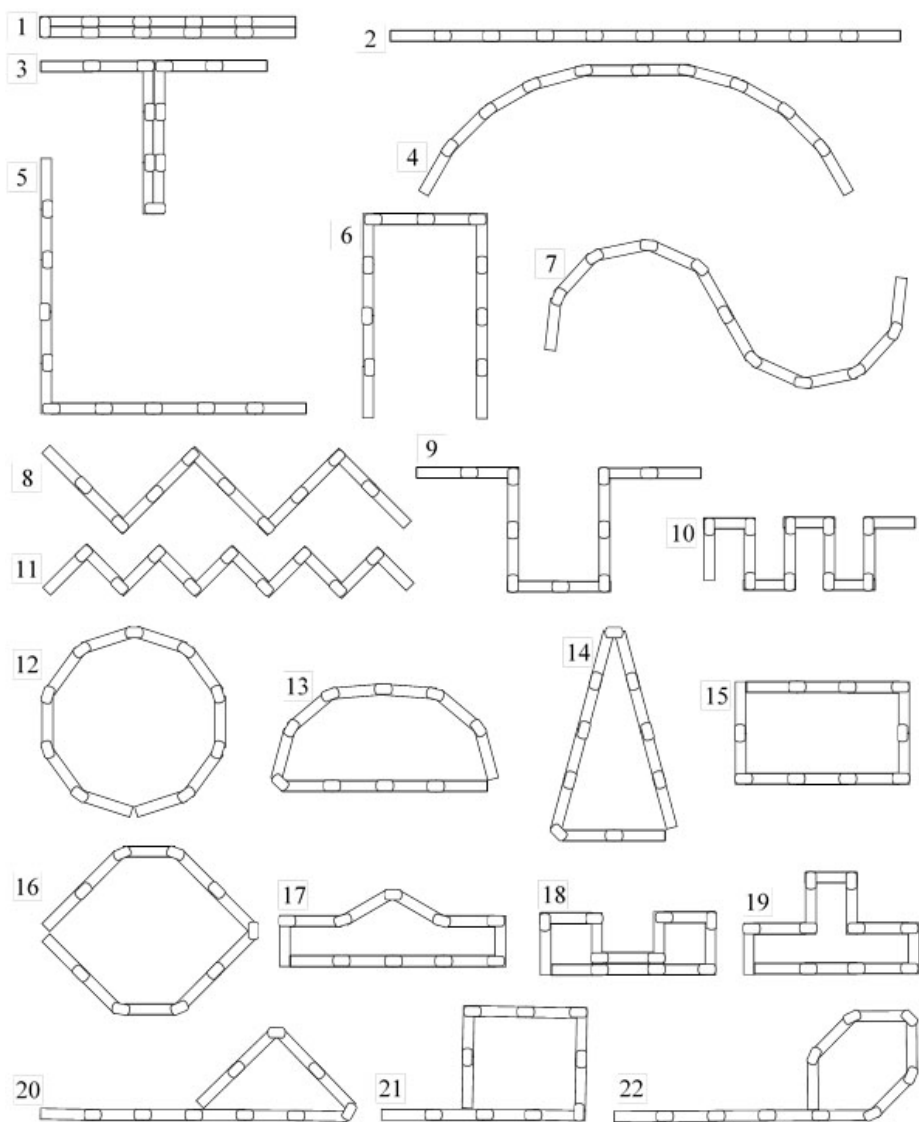


Рисунок 2. — Виды маршрутов:

1 — двойная прямая; 2 — прямая; 3 — т-образный маршрут; 4 — дуга; 5 — угол; 6 — п-образный маршрут; 7 — s-образный маршрут; 8 — большой зигзаг; 9 — большая кривая; 10 — малая кривая; 11 — малый зигзаг; 12 — круг; 13 — полукруг; 14 — треугольник; 15 — прямоугольник; 16 — ромб; 17 — замкнутая кривая а; 18 — замкнутая кривая б; 19 — замкнутая кривая с; 20 — прямая, переходящая в треугольник; 21 — прямая, переходящая в квадрат; 22 — прямая, переходящая в ромб

ту, вынуждены были опираться на другие источники информации при движении по тренажёрному устройству: на кожно-мышечные ощущения, поступающие от подошвенной поверхности стопы. Ограниченная опора и толщина брусков позволяют ощущать границы устройства и, ориентируясь на эти ощущения, двигаться по заданному маршруту. Для более эффективного взаимодействия свода стопы с поверхностью тренажёрного устройства

и его границами все упражнения выполнялись без обуви.

Эффективность применения указанных двигательных действий на разработанном нами устройстве обусловлена рядом факторов. Во-первых, упражнения выполняются на ограниченной опоре, которая обеспечивается шириной брусков. Во-вторых, высота брусков даёт возможность поднять общий центр масс тела занимающегося над поверхностью пола. В-третьих, с по-

мощью тренажёрного устройства можно выстраивать разнообразные по сложности маршруты, что обеспечивает постепенное возрастание требований к точности передвижения для занимающихся. В-четвёртых, устройство позволяет использовать детям с нарушениями зрения функции сохранных сенсорных систем в процессе решения двигательной задачи.

Для оценки эффективности разработанной методики был проведён ряд тестов до и после педагогического эксперимента. *Абсолютная тактильная чувствительность* определялась по минимальной величине раздражителя, воспринимаемой тактильным анализатором [9, с. 10]. Для оценки данного вида чувствительности использовалось разработанное нами устройство для определения абсолютной тактильной чувствительности кожи [8; 10]. *Пространственная тактильная чувствительность* определялась по минимальному метрическому расстоянию между двумя тактильными раздражителями, при котором они воспринимаются раздельно как два одновременных раздражителя [9, с. 360]. Для оценки данного вида чувствительности использовался электронный штангенциркуль QSTEXPRESS 1—150 мм. Оценка абсолютной и пространственной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы проводилась по семи её зонам (рисунок 3) [11].



Рисунок 3. — Зоны подошвенной поверхности стопы:

1 — пяточная часть; 2 — наружный продольный свод; 3 — внутренний продольный свод; 4 — плюсневая часть, наружная сторона; 5 — плюсневая часть, внутренняя сторона; 6 — IV палец; 7 — большой палец

Анализ данных *абсолютной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы* выявил отсутствие статистически значимой динамики показателя в пяточной части, наружной и внутренней сторонах плюсневой части свода стопы в ЭГ, которая составила 6,59 % ($p > 0,05$), 8,59 % ($p > 0,05$) и 3,33 % ($p > 0,05$) соответственно. В КГ также отсутствует достоверный прирост показателя в данных зонах. Он составил $-2,11$ % ($p > 0,05$), $3,20$ % ($p > 0,05$) и $1,65$ % ($p > 0,05$) соответственно. Статистически значимые внутригрупповые изменения среднегруппового показателя абсолютной тактильной чувствительности выявлены у учащихся ЭГ в зонах наружного и внутреннего продольного свода стопы, IV и большого пальцев. В зоне наружного продольного свода стопы прирост составил $19,23$ % при изменении показателя с $1,04 \pm 0,43$ до $0,84 \pm 0,42$ мм ($p < 0,05$); в зоне внутреннего продольного свода стопы — $14,85$ % (с $1,01 \pm 0,39$ до $0,86 \pm 0,33$ мм ($p < 0,05$)); в зоне IV пальца — $13,16$ % (с $1,14 \pm 0,40$ до $0,99 \pm 0,34$ мм ($p < 0,05$)); в зоне большого пальца — $14,29$ % (с $1,05 \pm 0,36$ до $0,90 \pm 0,28$ мм ($p < 0,05$)). В КГ показатели по вышеотмеченным зонам не имеют статистически достоверного прироста и составляют: $-4,90$ % ($p > 0,05$) во 2-й зоне; $0,97$ % ($p > 0,05$) в 3-й зоне; $5,41$ % ($p > 0,05$) в 6-й зоне; $-2,88$ % ($p > 0,05$) в 7-й зоне. В этих же зонах стопы отмечены значимые межгрупповые различия ($p < 0,05$). Стоит отметить, что наиболее высокая абсолютная тактильная чувствительность выявлена у учащихся ЭГ в зоне наружного продольного свода стопы (таблица 1, рисунок 4).

При рассмотрении результатов *пространственной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы* выявлены достоверные изменения среднегруппового показателя в ЭГ: во 2-й зоне прирост равен $14,06$ % и изменился с $9,03 \pm 2,60$ до $7,76 \pm 2,18$ мм ($p < 0,05$); в 3-й зоне прирост — $12,73$ % и изменился с $10,29 \pm 2,60$ до $8,98 \pm 2,74$ мм ($p < 0,05$); в 5-й зоне прирост — $12,95$ % и изменился с $8,42 \pm 2,20$ до $7,33 \pm 2,45$ мм ($p < 0,05$); в 6-й зоне прирост — $17,84$ % и изменился с $6,39 \pm 1,94$ до $5,25 \pm 1,98$ мм ($p < 0,05$); в 7-й зоне прирост равен $16,48$ % и изменился с $8,13 \pm 2,08$ до $6,79 \pm 2,34$ мм ($p < 0,05$).

Таблица 1. — Показатели абсолютной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы учащихся контрольной и экспериментальной групп

Зона	ЭГ (n = 34)		КГ (n = 34)		Меж-групповые различия
	$\bar{x} \pm \sigma$	Внутри-групповые различия	$\bar{x} \pm \sigma$	Внутри-групповые различия	
Пяточная часть (1-я)	$0,91 \pm 0,42$ $0,85 \pm 0,42$	> 0,05	$0,95 \pm 0,45$ $0,97 \pm 0,49$	> 0,05	$\geq 0,05$ > 0,05
Наружный продольный свод (2-я)	$1,04 \pm 0,43$ $0,84 \pm 0,42$	< 0,05	$1,02 \pm 0,52$ $1,07 \pm 0,45$	> 0,05	$\geq 0,05$ < 0,05
Внутренний продольный свод (3-я)	$1,01 \pm 0,39$ $0,86 \pm 0,33$	< 0,05	$1,03 \pm 0,40$ $1,02 \pm 0,32$	> 0,05	$\geq 0,05$ < 0,05
Плюсневая часть, наружная сторона (4-я)	$1,28 \pm 0,53$ $1,17 \pm 0,34$	> 0,05	$1,25 \pm 0,42$ $1,21 \pm 0,41$	> 0,05	$\geq 0,05$ > 0,05
Плюсневая часть, внутренняя сторона (5-я)	$1,20 \pm 0,45$ $1,16 \pm 0,44$	> 0,05	$1,21 \pm 0,48$ $1,19 \pm 0,51$	> 0,05	$\geq 0,05$ > 0,05
IV палец (6-я)	$1,14 \pm 0,40$ $0,99 \pm 0,34$	< 0,05	$1,11 \pm 0,38$ $1,17 \pm 0,43$	> 0,05	$\geq 0,05$ < 0,05
Большой палец (7-я)	$1,05 \pm 0,36$ $0,90 \pm 0,28$	< 0,05	$1,04 \pm 0,29$ $1,07 \pm 0,29$	> 0,05	$\geq 0,05$ < 0,05

Примечание: в числителе — показатели ДО эксперимента, в знаменателе — ПОСЛЕ эксперимента.

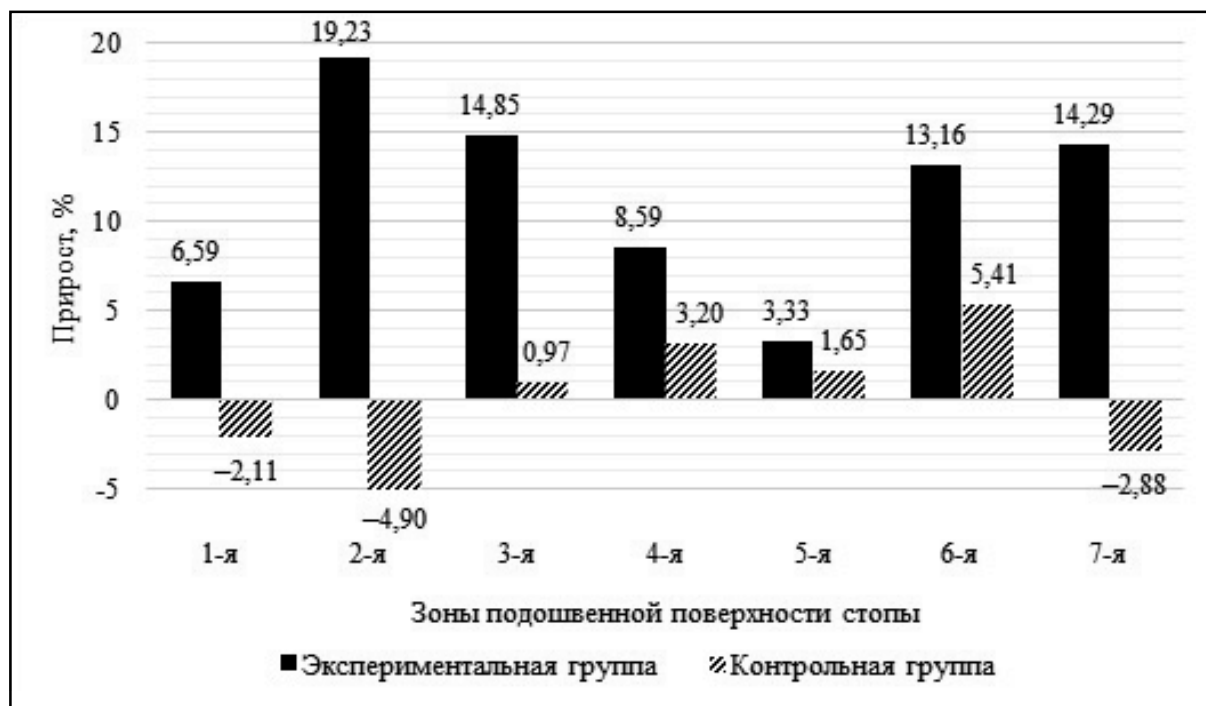


Рисунок 4. — Прирост показателей абсолютной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы учащихся контрольной и экспериментальной групп

Таблица 2. — Показатели пространственной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы учащихся контрольной и экспериментальной групп

Зона	ЭГ (n = 34)		КГ (n = 34)		Меж-групповые различия
	$\bar{x} \pm \sigma$	Внутри-групповые различия	$\bar{x} \pm \sigma$	Внутри-групповые различия	
Пяточная часть (1-я)	$\frac{9,20 \pm 2,43}{8,68 \pm 2,18}$	> 0,05	$\frac{9,15 \pm 2,80}{8,95 \pm 2,30}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{> 0,05}$
Наружный продольный свод (2-я)	$\frac{9,03 \pm 2,60}{7,76 \pm 2,18}$	< 0,05	$\frac{9,28 \pm 2,51}{9,10 \pm 2,06}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{< 0,05}$
Внутренний продольный свод (3-я)	$\frac{10,29 \pm 2,60}{8,98 \pm 2,74}$	< 0,05	$\frac{10,41 \pm 2,77}{10,51 \pm 2,84}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{< 0,05}$
Плюсневая часть, наружная сторона (4-я)	$\frac{9,69 \pm 2,41}{9,52 \pm 2,30}$	> 0,05	$\frac{9,36 \pm 2,58}{9,32 \pm 2,27}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{> 0,05}$
Плюсневая часть, внутренняя сторона (5-я)	$\frac{8,42 \pm 2,20}{7,33 \pm 2,45}$	< 0,05	$\frac{8,12 \pm 2,14}{8,47 \pm 2,16}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{< 0,05}$
IV палец (6-я)	$\frac{6,39 \pm 1,94}{5,25 \pm 1,98}$	< 0,05	$\frac{6,47 \pm 2,23}{6,42 \pm 2,30}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{< 0,05}$
Большой палец (7-я)	$\frac{8,13 \pm 2,08}{6,79 \pm 2,34}$	< 0,05	$\frac{8,41 \pm 2,18}{8,25 \pm 2,09}$	> 0,05	$\frac{\geq 0,05}{< 0,01}$

Примечание: в числителе — показатели ДО эксперимента, в знаменателе — ПОСЛЕ эксперимента.

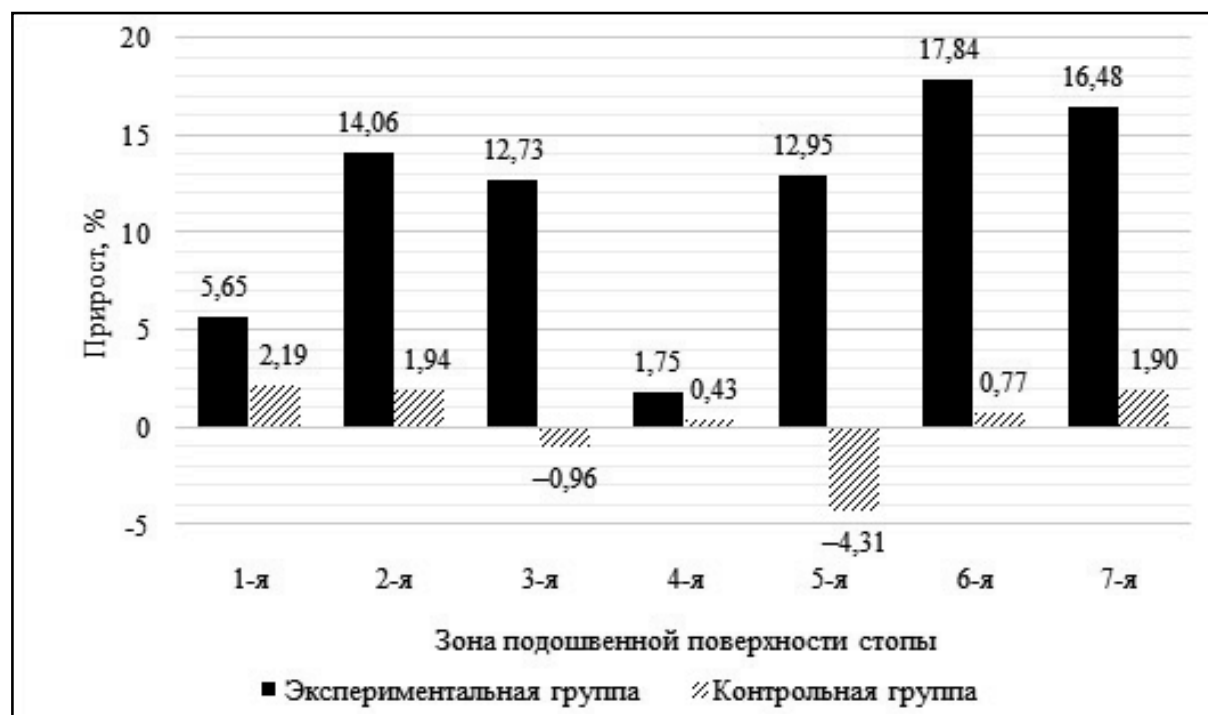


Рисунок 5. — Прирост показателей пространственной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы учащихся контрольной и экспериментальной групп

В данных зонах стопы выявлены также межгрупповые различия ($p < 0,05-0,01$). В 1-й и 4-й зонах изменения показателя незначительны — 5,65 % и 1,75 % соответственно. Показатели пространственной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы учащихся КГ не имели статистически достоверного прироста ни в одной зоне ($p > 0,05$) и составили: 1-я зона — 2,19 %; 2-я — 1,94 %; 3-я — -0,96 %; 4-я — 0,43 %; 5-я — -4,31 %; 6-я — 0,77 %; 7-я зона — 1,90 %. Необходимо подчеркнуть, что наименьшая величина нижнего пространственного порога ощущений отмечена у учащихся ЭГ в зоне IV пальца (таблица 2, рисунок 5).

Следует отметить, что при определении исходного уровня абсолютной и про-

странственной тактильной чувствительности подошвенной поверхности стопы в указанных группах не было достоверных отличий ни по одной из зон ($p > 0,05$).

Выводы. Таким образом, в рамках формирующего педагогического эксперимента доказана эффективность применения разработанного нами тренажёрного устройства для повышения тактильной чувствительности стопы у детей с нарушениями зрения. Установлено, что данное устройство позитивно воздействует на тактильные рецепторы подошвенной поверхности стопы занимающегося в ходе выполнения упражнений, что обеспечивает активизацию механизмов компенсации зрительных нарушений.

Список цитированных источников

1. Литош, Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением в развитии : учеб. пособие / Н. Л. Литош. — М. : СпортАкадемПресс, 2002. — 140 с.
2. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Л. И. Солнцева ; АПН СССР. НИИ дефектологии. — М., 1978. — 39 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2009. — 713 с.
4. Барков, В. А. К развитию функции «чувство предмета» у детей с нарушениями зрения на уроках адаптивной физической культуры / В. А. Барков // Вісн. Черн. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. : Пед. науки. Фіз. вих. та спорт. — 2013. — Т. 107, № 2. — С. 5—8.
5. Семёнов, Л. А. Обучение ориентированию в пространстве и мобильности слепых учащихся начальных классов : учеб.-метод. пособие / Л. А. Семёнов. — М. : Логос, 1991. — 43 с.
6. Гурфинкель, В. С. Регуляция позы человека / В. С. Гурфинкель, Я. М. Коц, М. Л. Шик. — М. : Наука, 1965. — 256 с.
7. Берштейн, Н. А. О ловкости и её развитии / Н. А. Берштейн. — М. : Физкультура и спорт, 1991. — 288 с.
8. Устройство для определения абсолютной тактильной чувствительности кожи : заявка и 20160194 / В. А. Барков, Л. Г. Харазян. — Оpubл. 28.02.2017.
9. Мещеряков, Б. Г. Психология : тематический словарь / Б. Г. Мещеряков. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. — 436 с.
10. Харазян, Л. Г. Методика определения абсолютной тактильной чувствительности кожи / Л. Г. Харазян // Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Орехово-Зуево, 28—29 апр. 2017 г. / Гос. гум.-тех. ун-т. — Орехово-Зуево : ГГТУ, 2017. — С. 262—268.
11. National institute of advanced industrial science and technology [Electronic resource] / Digital human research center. — Mode of access : <http://dh.aist.go.jp/en/research/centered/tactile/>. — Date of access : 15.01.2018.

Материал поступил в редакцию 30.01.2018.

Потенциальные возможности социального развития детей с нарушениями речи в аспекте позитивной психологии и педагогики

И. С. Зайцев,

доцент кафедры дефектологии Академии последипломного образования,
кандидат педагогических наук,
доцент

Статья посвящена вопросам организации работы по социальному развитию детей с нарушениями речи. Охарактеризованы позиции обеспечения эффективной помощи в означенном направлении.

Ключевые слова: специальное образование, социальное развитие, потенциальные возможности, социализация.

The article is devoted to the organization of work on the social development of children with speech disorders. The positions of providing effective aid in the indicated direction are characterized.

Keywords: special education, social development, potential opportunities, socialization.

Позитивная психология и педагогика — это прежде всего гуманистическая психология и педагогика, в центре внимания которой стоит не человечество вообще, а каждый конкретный человек с его способностями, возможностями, потребностями, интересами, проблемами. С данной позиции образовательный процесс с детьми определяется как формирование самодостаточно-го индивида, готового к продуктивному сотрудничеству в обществе, что относится и к образовательному процессу в условиях нарушенного речевого развития. Важным является поиск факторов, которые способствуют оптимизации процесса становления индивида с нарушениями речи в социуме. В качестве таких факторов следует рассматривать потенциальные возможности социального развития указанного контингента детей.

В последнее время всё более значимым в области специального образования наряду с коррекционно-педагогической работой представляется решение проблемы социального развития детей с нарушением речи. *Социальное развитие* — целенаправленный процесс взаимодействия человека и среды, в ходе которого, оказавшись в различных проблемных ситуациях, возникающих в первую очередь в сфере межличностного взаимодействия, член общества приобретает механизмы и нормы социального поведения, рассчитанного на оказание определённого влияния на людей и социум в целом. В контексте личностной значимости социальное развитие позиционируется как направленное, закономерное, количественно-качественное конструктивное изменение, связанное с преобразованием структуры коллективной деятельности, результатом которого является совершенствование индивида.

Социальное развитие подразумевает взаимодействие с социальной средой исходя из учёта потенциальных возможностей человека либо группы, позволяющих обеспечить подбор рационального вида общественной, трудовой, семейно-бытовой деятельности, а также процесс активного установления социальных связей. Основой формирования социальных связей ребёнка с окружающим миром является речь как сугубо человеческое

новообразование, качественно перестраивающее всю психическую деятельность. По существу социальное развитие — коммуникативный процесс. Именно полноценная речь выступает необходимым условием становления и функционирования человека, его коммуникативных возможностей, лежащих в основе формирования личности. Социальному развитию ребёнка с нарушениями речи препятствуют проблемы, связанные с общением, из-за чего оказываются расстроенными взаимоотношения между ним и обществом. Однако, рассматривая проблему потенциальных возможностей социального развития, необходимо обратить внимание на те стороны коллективного жизнепроживания, которые сохранены и могут обеспечить дальнейшее полноценное становление ребёнка как члена общества.

В сфере потенциальных возможностей социального развития детей с речевыми нарушениями целесообразно обозначить три равноценных действенных составляющих: сами дети, родители, педагоги [1]. Характеристика социального развития детей с расстройствами речи представлена картиной их социальной адаптации, полученной экспериментальным путём в коллективе старшеклассников. Методика эксперимента включала три серии заданий: 1) адаптированный вариант метода «Незаконченные предложения» Сакса и Леви, направленный на выявление особенностей межличностных отношений, 2) методику Рене Жилия, позволившую охарактеризовать особенности социального поведения и 3) адаптированный вариант метода социометрических измерений Дж. Морено, представивший состояние психологической атмосферы в коллективе [2]. В эксперименте приняли участие старшеклассники с нарушениями речи и их нормально говорящие сверстники. Обнаруженные признаки и проявления социальной дезадаптации были подробно проанализированы и легли в основу методики педагогической профилактики социальной дезадаптации учащихся с нарушениями речи [2]. Для очерчивания круга потенциальных возможностей социального развития были выделены номинации, одинаковые по уровню сформированности у детей указанной категории и нормально говорящих сверстников.

Совместный анализ результатов, полученных с помощью метода Сакса и Леви

и методики Рене Жилия, показал приблизительно одинаковые количественные результаты детей с нарушениями речи и нормально говорящих в двух условно очерченных группах:

I — **личные социальные характеристики**: испытываемые страхи; закрытость, отгороженность; общительность;

II — **сфера отношений**: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к матери и отцу как родительской чете; отношение к братьям и сёстрам; отношение к бабушке и дедушке; отношение к семье как единому целому; отношение к противоположному полу; отношение к товарищам; отношение к одноклассникам; отношение к учителям; отношение к авторитетному взрослому.

Социометрия позволила уточнить и систематизировать полученную экспериментальную картину. Относительно равные количественные показатели получены в группах «звёзды», «принятые», «непринятые» и по распределению статусных категорий «благоприятная» — «неблагоприятная». Это свидетельствует об отсутствии различий в статусной структуре коллективов.

Процесс социального развития перманентен и в разные возрастные периоды индивида имеет своеобразную тенденциозную обусловленность с позиции определяющего влияния конкретной составляющей триады «ДЕТИ — РОДИТЕЛИ — ПЕДАГОГИ». Так, в дошкольном возрасте, который, безусловно, является основой для дальнейшего социального развития, в процессе социального становления ребёнка приоритетна роль родителей. Их, хоть и условно, следует отнести в данной структуре взаимодействия к категории «зависимых». Вопрос встаёт прежде всего о взаимоотношениях родителей и педагогов, которые в последние годы всё более сетуют на отсутствие взаимопонимания с семьями воспитанников и на отдельные проявления агрессивности со стороны родителей в ответ на замечания и рекомендации. Для того чтобы прояснить данную ситуацию и разобраться, настолько ли уж негативно отношение родителей к педагогам, перед ними (родителями) был поставлен вопрос: «В чём преимущества посещения образовательного учреждения для ребёнка?». Все без исключения отметили факт общего развития. Большинство опрошенных указали на положитель-

ное влияние общения со сверстниками и повышение знания уровня детей. И совсем незначительное количество выдвинули в качестве приоритета нахождение ребёнка под постоянным присмотром.

Педагогический состав является курирующей компонентой коррекционно-образовательного процесса. Именно от того, как будет организована работа с детьми, имеющими нарушения речи, каково отношение педагогов к определению в этом места ребёнка, в значительной степени зависят эффективность и качество обучения и воспитания. В отмеченной позиции можно выбрать для рассмотрения два направления: 1) отношение к ребёнку и 2) стиль педагогического руководства. Следует признать, что в настоящий момент ребёнок в недостаточной мере расценивается как полноправный участник образовательной работы. Объяснение этому выглядит следующим образом. При подборе заданий, предназначенных для выполнения детьми, зачастую руководствуются положением «справится — не справится». Это однобокий подход, заранее определяющий наличие своеобразного оценочного ярлыка, регламентирующего выбор заданий единого «усреднённого» уровня, ограниченного стандартами общеобразовательных требований, обеспечивающих лишь обученность, но не развитие. Конечно, в образовательном процессе при отборе учебного материала проще с уверенностью использовать то, что уже доступно обучающемуся. Правильнее же сначала попробовать, справится ли с заданиями ребёнок, а затем и устанавливать его потенциальные возможности.

Стиль педагогического руководства — одна из наиболее «болезненных» проблем и общего, и специального образования. Наиболее распространёнными являются автократический, либеральный и демократический стили. Каждый из них в той или иной степени используется в практике. Автократический (авторитарный) стиль изначально основывается на негативной установке — убеждённости в отсутствии добровольного желания детей учиться. Это требует от педагога так организовать учебную деятельность, чтобы её участники подлежали в своих поступках полному контролю со стороны руководителя без реализации собственного потенциала. Либеральный — трактует равноправие всех участников процесса через пол-

ное отрицание ведущей роли педагога и является своеобразным проводником вседозволенности детей в личных поступках, так как мало ориентирован на несение ответственности перед окружающими. Демократическим стилем также предполагается равная ответственность за происходящее, но в то же время предусматривается руководящая роль педагога в совместной деятельности. На его основе формируется качественно новый по содержанию и форме фасилитирующий стиль руководства [4], суть которого заключается в том, что дети получают возможность решать возникающие проблемы без готовых советов извне, самостоятельно определяя, как надо поступать в том или ином случае. В сложных ситуациях, когда участие педагога всё же необходимо, даются рекомендации в тактичной мягкой форме. Фасилитирующий стиль руководства ориентирован на повышение активности детей в процессе общения, создание ситуации успеха. Опора на самостоятельность учащихся, поощрение развития их общественной активности и инициативных действий помогают подготовить детей к «взрослой жизни». Основная функция педагога при реализации данного стиля руководства — следить за доверительностью атмосферы в коллективе сверстников. Именно фасилитирующий стиль ориентирован на максимальное раскрытие потенциальных возможностей в условиях нарушенного речевого развития.

Процесс реализации потенциальных возможностей ребёнка адекватен и эффективен при создании ряда благоприятных условий, касающихся в первую очередь характера взаимоотношений детей с речевыми нарушениями и взрослых. Именно эти отношения являются одним из определяющих факторов неперенной составляющей процесса реализации потенциальных возможностей — самооценки. Для развития высокой самооценки, обеспечивающей достаточную продуктивность любой деятельности когнитивного и социального характера, необходимым представляется актуализация следующих позиций: однозначность предъявляемых к ребёнку требований; чёткая очерченность норм жизни и образцов поведения в соответствии с этими нормами; воспитание у детей адекватного и осознанного восприятия как наказаний, так и поощрений; подготовка к бесконфликтному решению

различного рода проблемных ситуаций; эмоциональная поддержка со стороны взрослых.

Безоговорочное требование послушания, воспитание у детей умения подстраиваться под жизненные взгляды окружающих, невнимательное отношение к ребёнку либо чрезмерная опека приводят к становлению низкой самооценки и неготовности к социальной самореализации [3]. В подобной ситуации само понятие «потенциальные возможности социального развития» представляет собой своеобразную «мёртвую зону», то есть не отражает процесса активного становления индивида в качестве значимой деятельностной единицы общества.

Несколько слов следует сказать и по поводу *онтогенетической социализации*, присущей каждому человеку с момента его рождения, — процесса взаимодействия индивида и социальной среды, характеризующегося тем, что ребёнок, оказавшись в различных проблемных ситуациях межличностного характера, овладевает конкретными формами социального поведения, имеющими определённое адаптивное значение. Это — свидетельство того, что сам факт социальной жизни уже является активирующим, заложенным в каждом основании потенциальных возможностей социального развития. Сказанное позволяет констатировать следующее: потенциальные возможности социального развития детей с нарушениями речи необходимо рассматривать в качестве активной единицы, обеспечивающей индивидуальный подбор рациональной деятельности в социальной сфере, включающей условно очерченные номинативные позиции: дети, родители, педагоги.

Обеспечение адекватности и эффективности процесса реализации потенциальных возможностей осуществляется через внедрение ряда социальных технологий, создающих инновационную среду, способствующую научным психолого-педагогическим нововведениям, направленным на разрешение вопроса социального развития ребёнка, то есть формирование индивидуальности под влиянием происходящих в обществе процессов, что обеспечит его способностью к сотрудничеству во взаимодействии с окружающими. Такое взаимодействие следует расценивать как многогранный процесс создания и реализации условий полноцен-

ного развития человека. В настоящее время актуализированы вопросы внедрения в педагогический процесс социально ориентированных технологий, повышающих действенность работы с детьми с нарушениями речи. *Социальные технологии* — это обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных индивидами, общественными группами, социальными институтами. Они делятся на *холистские*, или *утопические*, направленные на революционное изменение социума в целом, и *частичные*, ориентированные на конкретные и локальные реформистские задачи.

В педагогической науке технологии следует рассматривать в качестве гарантирующих успех конкретных научно обоснованных педагогических действий, то есть актуальным представляется использование в образовательном процессе частичных социальных технологий. Научное обоснование социальных педагогических технологий будет носить более достоверный характер при ориентировании на удовлетворение ряда требований. К последним целесообразно отнести следующие: преодоление социальной недостаточности; гарантированность адекватных социальных услуг; эффективное социальное обслуживание. Под *преодолением социальной недостаточности* понимают устранение имеющихся факторов ограничения жизнедеятельности посредством определённого спектра социальных услуг, что обеспечит социальную защиту индивида. *Социальные услуги* представляют собой совокупность элементов общей сферы услуг, направленных на социальную поддержку нуждающихся в таковой. *Социальное обслуживание* выступает как деятельность по оказанию социальных услуг в процессе социальной реабилитации [1]. Как видим, центральной в круге требований является позиция категории «сфера социальных услуг», чем и вызвана необходимость её подробной детализации. Под социальными услугами в узком смысле будем подразумевать психолого-педагогическую деятельность, обеспечивающую социальное перемещение ребёнка, то есть изменение его социального статуса — соотносительной позиции в общественной структуре с индивидуальным комплектом прав и обязанностей.

По понятным причинам разработка научно обоснованных и гарантирующих успех педагогических действий является ещё более актуальной проблемой в системе специального образования, так как строится с позиции учёта имеющегося психофизического нарушения. Нарушение общения у детей с нарушениями речи, приводя к деструктуризации межличностного взаимодействия, препятствует полноценной социализации в коллективе и обществе в целом [2]. Такое положение объясняет необходимость актуализации технологии социализации, сущность которой можно представить как многогранный процесс создания и реализации условий полноценного развития человека, в котором принимают участие в равнодолевом соотношении семья, учебно-воспитательные учреждения и ребёнок. Любая из этих составляющих (ребёнок, семья, учреждение), оказывая влияние на другую, сама находится под её непрерывным воздействием. Проблемы в развитии речевых функций снижают коммуникативные возможности ребёнка, что определяет выбор стратегии коррекционно-педагогического воздействия специального учреждения, не только реализующего необходимую помощь ребёнку, но и осуществляющего консультативную работу с семейным окружением, нацеленную на то, чтобы правильно организовать требуемую психолого-педагогическую атмосферу в домашних условиях. На основе анализа достижений непрерывного педагогического воздействия специалисты определяют новые критерии для организации дальнейшей деятельности. Подобная цикличность характерна для всего периода пребывания ребёнка в специальном образовательном учреждении.

В решении проблемы социального развития не подлежит сомнению роль речевого общения, подразумевающего постоянное личных контактов детей и педагогов, дающих верную направленность и образец речевого общения для реализации в домашних условиях. Этим предопределяется необходимость активизации технологии личностно ориентированного подхода, который обеспечивает в первую очередь индивидуализацию коррекционно-образовательного процесса. Указанный подход предполагает не просто формирование личности ребёнка с заданными свойствами, а создание оптимальных ус-

ловий для полноценного проявления и развития его личностных функций. Как позиция деятельности педагога — это его базовая ценностная ориентация, определяющая организацию взаимодействия с коллективом в целом и с каждым индивидуально. Личностно ориентированный подход нацелен на выявление и раскрытие детских возможностей, осуществление индивидуально значимых и приемлемых в обществе способов самореализации. Личностная направленность обучения и воспитания гарантирована непосредственным влиянием агентов социализации, которыми являются авторитетные взрослые (педагоги и родители), сверстники и вообще любые носители культуры, дающие ребёнку соответствующие образцы значений в различных ситуациях социального взаимодействия и помогающие направить его развитие в социально желательное русло [4].

Так как процесс формирования личности ребёнка с расстройствами речи составляет одну из сторон онтогенеза психики в целом, то применение личностного подхода происходит с опорой на знания о психолого-педагогических особенностях рассматриваемого контингента, что диктует необходимость внимательного и объективного анализа результатов обследования детей с речевой патологией. Важным представляется знание не только особенностей протекания психических процессов, но и характерологических свойств личности. Лишь адекватный учёт этих сведений позволит эффективно использовать технологию личностно ориентированного подхода. Актуальность её обуславливается и тем фактом, что отрицательное влияние на психическое развитие ребёнка с нарушениями речи оказывает недостаток контактов с окружающими, а указанный подход включает непосредственное эмоциональное общение и с родственниками, и с педагогами (агентами социализации), придающее ему структурный характер.

В качестве центрального звена, вокруг которого идёт построение всего психолого-педагогического процесса, технология личностно ориентированного подхода выдвигает конкретного (личностно ориентированный подход — от «ориентация на личность») индивида, что определяет значимость актуализации технологии типологизации. Последнюю рассматривают с

двух позиций: теоретической и эмпирической. *Теоретическая* типологизация предполагает обобщение признаков социальных явлений на основе идеальной теоретической модели и по теоретически обоснованным критериям; *эмпирическая* — ориентирована на поиск устойчивых сочетаний свойств изучаемых социальных объектов или явлений.

Социальный компонент психолого-педагогической работы в условиях нарушений речи в основном реализуется с опорой на эмпирическую типологизацию, дающую возможность использования социальных технологий с учётом характерных свойств, особенностей детей с речевыми нарушениями. Это предусматривает хорошее знание психологических особенностей ребёнка, основанное на анализе результатов его психолого-педагогического изучения. Теоретическая типологизация также значима, ибо даёт представление о желаемом месте ребёнка с патологией речи в системе социальных явлений. Всё вышеотмеченное инициирует в работе с детьми рассматриваемой категории необходимость реализации технологии социальной абилитации — процесса включения в систему общественных отношений через создание для этого оптимальных условий с помощью специально организованного обучения и воспитания. В данном контексте речевая патология как психофизическое нарушение рассматривается в ракурсе проблемы ограничения возможностей, что обусловлено физическими и социально-психологическими факторами, которые не позволяют ребёнку быть интегрированным в общество и принимать участие в коллективной жизни на равных с другими основаниях. Здесь целесообразно обратиться к понятию «независимая жизнь» — возможность самому определять и выбирать, принимать решения в различных ситуациях. Но это не односторонний процесс, связанный с социально значимыми преобразованиями деятельности и статуса индивида, а двусторонний, предусматривающий изменение окружающей ребёнка с нарушениями речи среды таким образом, чтобы стало возможным его партнёрское включение во все аспекты жизни общества.

Развитие потенциальных возможностей детей с нарушениями речи подразумевает построение коррекционно-педагогического воздействия с опорой на сохран-

ные стороны психики. В условиях речевых расстройств необходимым ориентиром (основой) выступает изначально сохранный (хоть и не без специфических проявлений вторичного характера из-за речевого расстройства) интеллект. Значимость представляет относительно ненарушенная способность к аналитико-синтетической деятельности, позволяющая проецировать полученные знания, умения на новые социальные условия. Организация положительного взаимодействия в коллективе сверстников ориентирована на выработку у ребёнка поведенческой составляющей социальной установки, то есть предрасположенности к совершению определённых действий в отношении социума или какого-либо его субъекта, обеспечивающей устойчивый характер протекания социальной деятельности с расчётом на личностную комфортность и способность в последующем к самореализации в социуме.

И развитие потенциальных возможностей, и организация коллективного взаимодействия — процессы, эффективность протекания и значимость результатов которых определяются наличием первоначально намеченных перспектив положительных преобразований. Такие перспективы могут быть очерчены посредством использования технологии социального проектирования, ориентированной на целенаправленное преобразование социальной среды в результате взаимодействия её членов. Социальный проект (продукт проектирования) есть модель будущего состояния социальной системы, действительно актуализированная в результате человеческих взаимоотношений.

Данная технология должна обеспечить соответствие проекта будущему состоянию социальной системы, то есть применительно к процессу социального развития детей с речевыми нарушениями чётко определить те желаемые приобретения жизни в социуме, которые отвечали бы как запросам и интересам индивидуального становления, так и потребностям общества в эффективной преобразующей деятельности его членов. Для того чтобы проект был пригоден к реализации, следует обозначить основания для его разработки.

В современной научной литературе выделяют субъективные и объективные основания социального проектирования.

Внимание на изучении субъективных оснований акцентируют сторонники субъектно ориентированного подхода; объективные основания социального проектирования рассматривают приверженцы объектно ориентированного подхода. Первые считают научную обоснованность проектируемого доказуемой лишь в общих положениях и спорной при реализации конкретного решения. Вторые отмечают, что при абсолютизации требований субъектно ориентированного подхода появляется вероятность превращения проектов в прожекты, что свидетельствует о необходимости развития целостного объективно-субъективного подхода, в равной мере учитывающего и те и другое основания. Именно это обеспечит достижение определённых общественных целей. Обоснованность объективно-субъективного подхода в социальном проектировании подтверждается тем, что детерминация разработки и реализации социального проекта обусловлена как субъективными факторами (учёт индивидуальных особенностей), так и объективными (определение объекта). Объект социального проектирования выступает либо как реальный, представленный в виде данности социальной системы, либо как идеальный — в образе желаемой модели реального объекта. Использование технологии социального проектирования в работе с детьми, имеющими нарушения речи, предполагает в качестве ориентира равно оба объекта. Реальный — то, что имеется в настоящий момент; идеальный — то, что желательно для достижения в процессе специальной работы. Первый служит тем образованием, на основании которого в последующем будут формироваться новые социальные достижения, характеризующие объект идеальный. Таким образом, технология социального проектирования при работе с детьми с нарушениями речи имеет вид своеобразной структуры (рисунк 1).

Поскольку технологизацию социального пространства, то есть совокупности процессов и отношений в социальной сфере, следует рассматривать как целостную систему практически значимых средств социализации индивида, гарантирующую надёжный и диагностируемый результат, необходимым является адекватный выбор способов для формирования благоприятных условий жизнедеятельно-

сти людей. Определённый способ действия — это метод действия. Соответственно технология социального проектирования связана с её методологией.

Методология разработки и реализации проекта объективно обусловлена спецификой предметной области социального проектирования. В нашем случае речь идёт о социально-педагогическом проектировании, подразумевающим систему направленных действий, связанных с применением различных психолого-педагогических методов для решения задач воспитания и обучения.

Любая система направленных действий жизнеспособна лишь при условии соответствия ряду требований. Для технологии социально-педагогического проектирования таковыми выступают: ориентирование на формирование характеристик, которые в ходе психолого-педагогической работы не возникают без наличия чёткого проекта; определение параметров, способных обеспечить реализацию социального заказа (социальное развитие); очерчивание круга характеристик, поддающихся изменению в течение определённого промежутка времени [3].

Немаловажной является последовательность работы над социальным проектом. Она осуществляется в несколько этапов: 1) разработка концепции проекта; 2) определение его жизнеспособности (предусмотреть успех и не допустить провала проекта); 3) планирование проекта. Разработка концепции социального



Рисунок 1. — Структура технологии социального проектирования при работе с детьми с нарушениями речи

проекта учитывает его актуальность, предполагает формулировку цели и конкретных задач, обоснованность реализации. Актуальность исходит из того, насколько значима для общества в целом и самого ребёнка социальная проблема, решению которой призван способствовать проект. Цель указывает, что необходимо достичь в ходе его реализации. Формулировка цели должна быть увязана с выявленной социальной проблемой и соответствовать требованиям: достижимость цели в рамках предложенного проекта; постановка проектной цели; ориентировка на социальную значимость итогового результата. Обоснование проекта характеризует его общественную значимость. Для решения вопроса о жизнеспособности социального проекта необходимо ориентироваться на успех и предупредить фиаско в его реализации, другими словами, установить степень риска. Во избежание неудач важно вести постоянный сбор и анализ информации по вопросам, связанным с осуществлением социального проекта. Оценивая его жизнеспособность, необходимо выяснить особенности социальной среды, в которой планируется реализовать проект, определить проблему, на нивелирование которой направлена конкретная технология социального проектирования. Для корректного решения намеченного вопроса требуется его адекватное описание. Основная задача последнего — демонстрация принципиальной возможности устранения проблемы или, по крайней мере, значительного в этом продвижения. Здесь актуально определение и её (проблемы) причин, и следствий, ими обусловленных. Планирование при использовании технологии социального проектирования предполагает установление перечня и порядка мероприятий по реализации проекта, иначе говоря, соединение концепции с организационными действиями: отбором мероприятий в соответствии с задачами, определением этапности при достижении результата, увязыванием работы с пред-

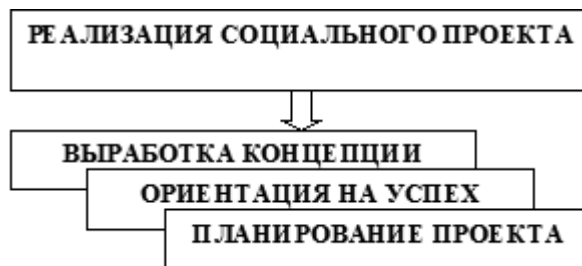


Рисунок 2. — Структура процесса реализации технологии социального проектирования

полагаемыми сроками, фиксацией качественных изменений на конкретных стадиях и конечного результата. Планирование тесно связано с прогнозированием ситуации развития, позволяющим: 1) оценить значимость тех или иных проблем; 2) выявить возможность негативных последствий вмешательств в естественное течение социальных процессов; 3) сформировать «образ желаемого результата». Социальный проект — структурное образование, что определяет необходимость его соответствия пяти основным принципам: однозначности, необходимости, полноты, непротиворечивости, оптимальности.

В целом процесс реализации технологии социального проектирования может быть представлен в виде структуры, продемонстрированной на рисунке 2.

Арсенал социальных технологий обширен и разнообразен. В данной статье рассмотрены лишь некоторые из них, имеющие (по мнению автора) особую актуальность.

Таким образом, работа с детьми с нарушениями речи с позиции позитивной психологии и педагогики подразумевает, помимо коррекционно-педагогической направленности, учёт потенциальных возможностей социального развития детей данной категории. Этот процесс осуществляется на основе использования технологий социального толка, обеспечивающих становление индивида с расстройствами речи в качестве полноправного члена социума.

Список цитированных источников

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 368 с.
2. Зайцев, И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжёлыми нарушениями речи / И. С. Зайцев. — Минск : А. Н. Вараксин, 2008. — 248 с.
3. Курбатов, В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 416 с.
4. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — СПб. : Речь, 2006. — 365 с.

Материал поступил в редакцию 07.02.2018.

Особенности социальной адаптации к школе детей с тяжёлыми нарушениями речи

О. Ф. Валькович,

учитель-дефектолог средней школы № 208 г. Минска

В статье проанализированы различные подходы отечественных и зарубежных исследователей к содержанию понятия «школьная адаптация», представлены результаты экспериментального исследования состояния школьной адаптации в младших классах обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи.

Ключевые слова: школьная адаптация, дезадаптация, дети с тяжёлыми нарушениями речи.

The article analyzes different approaches of domestic and foreign researchers to the substantive essence of the concept of school adaptation. The results of an experimental study of specificity of school adaptation of junior pupils with severe speech disorders are presented.

Keywords: school adaptation, disadaptation, children with severe speech disorders.

Организация полноценного социального развития детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее — ТНР) является одной из важных задач коррекционно-педагогической помощи. Овладение социальными нормами — неременное условие нормального развития человека, позволяющее ему функционировать в качестве полноправного члена общества, способного адаптироваться к происходящим изменениям в различных сферах жизнедеятельности.

Интерес психолого-педагогической науки к проблеме социальной адаптации определяется её значением в становлении личности. Это обуславливает необходимость построения образовательного процесса с учётом возрастных особенностей индивида, специфики взаимодействия основных компонентов социальной адаптации. Первоначально адекватные формы поведения при изменении социальных условий требуют определённой коррекции, что предполагает разрушение ранее сформировавшихся динамических стереотипов и формирование новых.

Начало школьного обучения знаменует собой новый период в жизни ребёнка. На этом этапе происходят напряжённая работа всех систем организма, интеллектуальное и личностное развитие. В результате перехода к новой социальной ситуации возникает потребность в качественно новом содержании отношений. Ребёнок младшего школьного возраста взаимодействует с социумом как с совокупностью людей, выполняющих обязательную общественно необходимую деятельность. Учёба становится основным способом усвоения выраженного в знании опыта человечества. Формируется внеситуативно-личностное общение, представляющее собой коммуникативную деятельность, которая позволяет удовлетворить потребность ребёнка в познании себя, других людей и способствует развитию личности [5].

В целом период младшего школьного возраста во многом является определяющим для дальнейшего становления ребёнка в социуме. Исследователи рассматривают школьную адаптацию с разных позиций, неизменно подчёркивая её значимость (И. С. Зайцев, Т. В. Дорожевец, Р. В. Овчарова, О. О. Шацкая и др.). Так, по мнению Р. В. Овчаровой, школьная адаптация

есть процесс и результат вхождения ребёнка в ситуацию школьного обучения при условии обеспечения успешности дальнейшей жизнедеятельности учащегося посредством сформировавшейся у него системы умений и навыков [8]. Согласно И. С. Зайцеву, школьная адаптация — состояние включения учащегося в сложную систему учебной деятельности, которое должно способствовать выработке индивидом нового образа жизни в школьной среде, в новом виде деятельности и носить целенаправленный, контролируемый характер [4]. Школьную адаптацию рассматривают и с позиции результата воспитания, с которым тесно связана инкультурация как регламентированный социальным запросом конкретной страны процесс усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры.

Некоторые учёные (Е. Ю. Фирсанова [11] и др.) отмечают, что в адаптации принимают участие центральная нервная система, высшие психические функции, коммуникативная и эмоциональная сферы. И. С. Зайцев определяет социальную адаптацию как совокупность таких составляющих, как межличностные отношения, навыки социального поведения, психологическая атмосфера в коллективе [4]. Ряд исследователей подчёркивают важность формирования социального поведения в процессе адаптации, выделяя его (поведения) когнитивный, аффективный и волевой компоненты [6; 12 и др.]. Необходимым условием формирования социальной адаптации школьников А. А. Налчаджян назвал формирование адаптивных механизмов в процессе решения возникших перед индивидом проблемных ситуаций, что в результате позволит ему выступать полноправным членом общества [6]. Согласно трёхкомпонентной модели Т. В. Дорожевец школьная адаптация осуществляется в трёх сферах: академической, социальной и личностной [3]. Академическая адаптация — это степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя, высокая познавательная активность на уроке и т. д. Социальная адаптация характеризует успешность вхождения обучающегося в школьную среду: принятие его одноклассниками, сформированное умение осуществлять дружеское взаимодействие. Личностная адаптация определяет уровень принятия уча-

щимся самого себя как школьника: адекватность самооценки, критичность, стремление к саморазвитию. Говорить о полноценной адаптации следует лишь при условии успешности ребёнка во всех указанных сферах. В противном случае есть вероятность проявления школьной дезадаптации.

Факторы, способствующие успешной адаптации к школьной среде, могут быть как внешними (сформированные взаимоотношения «ученик — ученик», «ученик — учитель», положительная психологическая атмосфера в классе, благоприятные семейные взаимоотношения), так и внутренними (познавательная мотивация ребёнка, его готовность к обучению в школе, психическое и физическое здоровье). Умения читать, писать значительно облегчают процесс вхождения в новую среду с её требованиями и условиями. Учащиеся быстрее и успешнее справляются с заданиями, получая положительные оценки учителей. Это определяет высокий статус детей у одноклассников, так как у обучающихся младшего школьного возраста он соотносится с мнением учителя. Однако сама по себе выработка необходимых навыков для овладения чтением и письмом не всегда решает задачу школьной адаптации. В данном случае важное значение имеют не наличие или отсутствие у детей знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе, а особенности развития личности ребёнка, трудности, которые возникают в процессе взаимодействия мотивационно-смысловых структур с новой социальной ситуацией развития, готовность эмоциональной и личностной сферы к более сложным формам обучения [3].

Отклонения в учебной деятельности ребёнка, проявляющиеся в затруднениях в учении, нарушениях дисциплины, конфликтах с одноклассниками, свидетельствуют о несоответствии его социально-психологического и психофизиологического статуса требованиям школы и выступают показателем школьной дезадаптации. Если интеллектуальные нарушения, как правило, приводят к трудностям в овладении учебной деятельностью, то личностные вызывают трудности в общении и взаимодействии с окружающими. Нестабильность психических процессов влияет на поведение, что может нарушать и учебную деятельность, и взаимоотноше-

ния с окружающими. Показателем школьной дезадаптации является и «страх школы», синдром её избегания или школьная тревожность. Повышенная тревожность может и не проявляться в нарушениях учебной деятельности, но приводит к внутренним конфликтам у обучающихся, переживающих постоянный страх неудачи в школе.

Рассматривая адаптированность как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности, А. Л. Венгер выделил три уровня адаптированности первоклассников: высокий, средний и низкий. При высоком уровне ребёнок успешно осваивает позицию школьника, легко овладевает программным материалом, требования учителя воспринимает адекватно, положительно относится к школе. При среднем уровне адаптированности первоклассник усваивает только основное содержание учебных программ. Задания, поручения взрослого выполняет при его контроле, дружит со многими одноклассниками. Появляются нарушения самостоятельности и здоровья, которые носят стойкий характер. При низком уровне отмечаются отрицательное или равнодушное отношение к школе, подавленное настроение, возможны нарушения дисциплины. К урокам ребёнок готовится нерегулярно, учебный материал усваивает частично, затруднена самостоятельная работа. Нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года [2].

Проявления школьной дезадаптации выражаются не только в сложностях в учёбе, нарушениях поведения, конфликтах с одноклассниками и учителями, но и в повышенной тревожности, деформации статуса ребёнка в школе и семье, что препятствует полноценному развитию личности и затрудняет образовательный процесс. Выделяют следующие формы школьной дезадаптации: дезадаптация вследствие неполного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности в результате недостаточного интеллектуального и психомоторного развития ребёнка, отсутствия помощи и понимания со стороны родителей и учителей; дезадаптация вследствие неспособности произвольно управлять своим поведением из-за несформированности внешних норм и ог-

раничений, что затрудняет овладение как предметной, так и социальной сторонами деятельности; дезадаптация как следствие невозможности приспособиться к темпу школьной жизни по причине соматической ослабленности учеников, задержки психического развития при игнорировании взрослыми индивидуальных особенностей детей, не выдерживающих высокие нагрузки; дезадаптация как результат дезинтеграции норм семейной общности и школьного окружения из-за отсутствия контакта в школе, недоверия к учителю, страха расставания с родителями [7]. К проявлениям школьной дезадаптации у обучающихся относятся: невозможность овладеть операциональной стороной учебной деятельности, осознание учеником трудностей в учёбе и поведении через отношение учителя. Школьная адаптация тесно связана также с отношением к ребёнку и его учёбе в семье.

Нарушения речи есть одна из причин школьной дезадаптации. Для детей с ТНР характерна несформированность всех компонентов речевой системы: звуковой стороны речи, словарного запаса, грамматической структуры высказываний. В итоге возникают трудности полноценной вербальной коммуникации, что приводит к недоразвитию высших психических функций. У детей с ТНР, как правило, наблюдается деформация нескольких областей психической сферы. Расстройства слухового восприятия проявляются на различных уровнях: восприятие фонем, чувствительность к звуковым раздражителям, понимание речи при восприятии на слух. Для мнестической деятельности характерны слабая прочность удержания речевых сигналов, пониженная точность воспроизведения, узкий объём запоминаемого материала. Мыслительная деятельность отличается низкой познавательной активностью. Нарушено наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Воображение определяется низкой продуктивностью, быстрой истощаемостью, неспособностью вербально отразить создаваемый образ. Грубо нарушены устойчивость внимания, способность его переключения [4].

Речевые нарушения приводят к замедленному становлению основных структурных компонентов личности, ограничению активности в социальной сфере. Трудно-

сти осознания своих социальных возможностей через проявления творческой активности обуславливают задержку социального развития. В результате у детей с ТНР наблюдаются такие факторы социальной дезадаптации, как деструктуризация межличностных отношений, несформированность социального поведения, отсутствие положительной психологической атмосферы в коллективе [4]. Деструктуризация межличностных отношений является одним из ведущих факторов социальной дезадаптации. У обучающихся младшего школьного возраста данный процесс имеет свои особенности: недостаточно осознанное отношение друг к другу, неумение объяснить собственные симпатии к тому или иному однокласснику. Непонимание своих возможностей затрудняет формирование адекватной самооценки. Дружеские контакты со сверстниками нарушены, дети предпочитают семейные отношения, недостаточно осознавая значимость дружеского взаимодействия. Они не проявляют любознательности, познавательной активности, противопоставляют свои потребности интересам окружающих, что свидетельствует о неготовности к овладению групповой нормой поведения [4].

В настоящее время представляется особо значимой необходимостью целенаправленного воздействия на личность, поведение, межличностные отношения де-

тей с ТНР, что является важной составляющей коррекционно-педагогической помощи. Личность представляет собой систему личностных отношений, где регуляция собственного поведения и деятельности осуществляется посредством сложной структуры, обусловленной степенью включённости личности в разные сферы социальной деятельности. Определяя личность как структурообразующую систему, в качестве её компонентов следует рассматривать такие категории социальных эмоций и отношений, как дружба, ссора, обида, которые характеризуют степень сформированности межличностного взаимодействия в коллективе [9].

Изучение особенностей школьной адаптации детей с ТНР, проведённое нами на базе общеобразовательных школ в течение 2016/2017 учебного года, позволило проанализировать отношение обучающихся к учебному заведению, семье, а также состояние дружеского взаимодействия в группе.

Результаты исследования отношения учащихся к школе отражены на рисунке 1.

Согласно данным эксперимента 37,51 % детей с ТНР продемонстрировали отрицательное отношение к школе, среди нормально говорящих таковых — 10,61 %. Позитивное отношение в означенной номинации выявлено у 48,48 % нормально говорящих детей. Для детей с ТНР этот показатель составил 28,57 %.

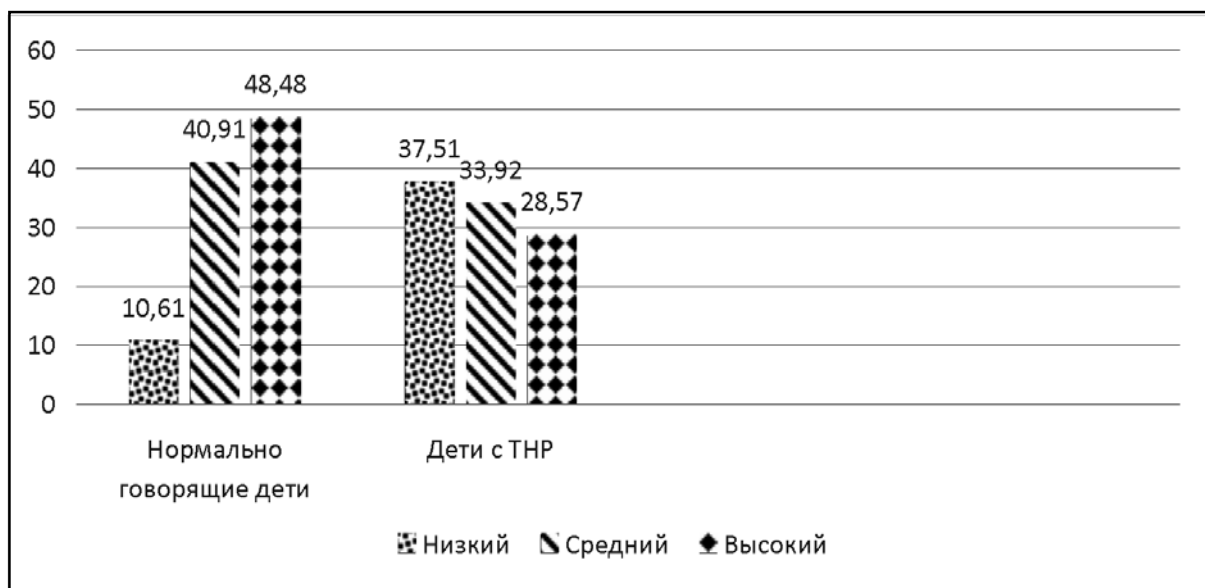


Рисунок 1. — Количественные показатели отношения детей к школе (в %)

К семье дети с ТНР продемонстрировали более позитивное отношение, чем нормально говорящие. Положительное отношение высказали 49,16 % обучающихся с речевыми нарушениями и 40,91 % нормально говорящих сверстников, негативное — 25,42 % и 16,67 % соответственно.

Учащиеся с ТНР, как и нормально говорящие, соре предпочли дружеские отношения, но по сравнению с последними определили эмоцию «дружба» как менее значимую. 40 % детей с ТНР отвергли дружбу, в то время как среди нормально говорящих только 18,75 % продемонстрировали отрицательное отношение к дружескому взаимодействию. Положительное отношение к дружбе высказали 46,87 % нормально говорящих учащихся, для детей с ТНР этот показатель составил 43,43 %.

Состояние дружеского взаимодействия детей в группе характеризуется отношением к обиде. Данные представлены на рисунке 2.

Обидчивость в процессе школьного проживания актуализировали 7,68 % нормально говорящих детей, для сверстников с ТНР этот показатель составил 61,11 %. Отрицательное отношение к обиде высказали 34,61 % нормально говорящих детей и 16,67 % детей с ТНР.

Отношение к внешним объектам, таким как школа, семья, связано с отношением к самому себе, самооценкой, самосознанием, являющимися факторами становления

ребёнка в роли активного участника происходящих событий, руководствующегося в своих действиях сознательно поставленными целями. Самооценка как отношение человека к собственным личностным качествам, поступкам включает самосознание как осознание личностью себя в качестве объекта во всём многообразии индивидуальных особенностей, своего места в системе общественных связей. Изучение самооценки обучающихся с ТНР, их адекватности при определении своей позиции в коллективе осуществлялось с помощью адаптированного варианта методики «Дерево» Л. П. Пономаренко. Результаты представлены на рисунке 3.

Исследование самооценки продемонстрировало характерные для детей с ТНР необоснованные запросы на лидерство. Завышенная самооценка выявлена у 52,34 % обучающихся с ТНР, среди нормально говорящих детей этот показатель составил 13,03 %. Нормально говорящим детям свойственна заниженная самооценка (53,16 %), детей с ТНР с таковою — 25,01 %. Проведённая с учащимися беседа показала, что большинство нормально говорящих детей осознаёт проблемы, трудности в учебной деятельности, определяя свою позицию как позицию поиска и преодоления препятствий, что естественно в начале школьного обучения. Дети с речевыми нарушениями выбрали позиции лидерства, оценивая ситуацию как успеш-

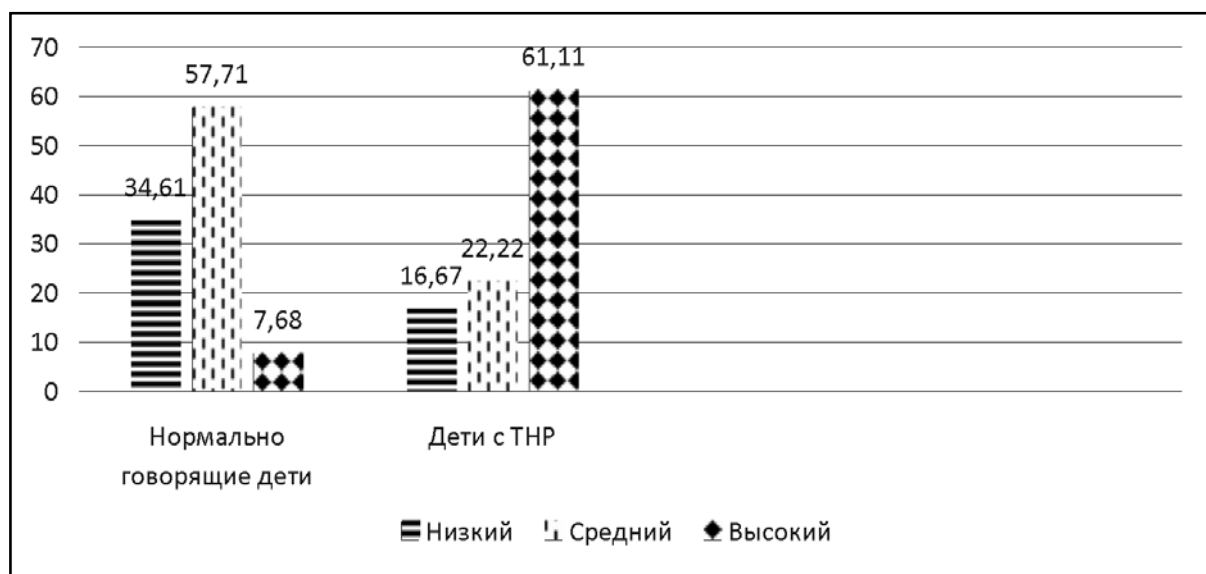


Рисунок 2. — Количественные показатели отношения детей к обиде (в %)

ную. Показатель адекватной самооценки у данной категории детей — 22,65 %, для нормально говорящих сверстников он составил 33,81 %.

Изучение тревожности детей с нарушениями речи осуществлялось с помощью адаптированного варианта методики диагностики уровня школьной тревожности Н. Филлипса [10], позволяющего определить данный уровень и изучить характер переживаний, связанных с различными областями школьной жизни. 63,20 % детей с речевыми нарушениями продемонстрировали повышенную тревожность, связанную с различными формами их включения в школьную жизнь. Для нормально говорящих сверстников этот показатель составил 41,40 %. Дети с ТНР испытывают страх при проверке знаний, необходимости высказываться на уроке, выйти к доске, многие из них боятся вступить в спор, избегают участия в играх, где нужно делать выбор, потому что их обычно не выбирают.

В целом в ходе экспериментального исследования было установлено, что дети с ТНР более отрицательно оценивают школу по сравнению с нормально говорящими сверстниками. Для них характерна привязанность к семейным взаимоотношениям, где они чувствуют себя увереннее и защищённее. Дети с речевыми нарушениями продемонстрировали более низкую сформированность дружеских отношений, отсутствие осознания значимо-

сти дружеского взаимодействия, что обусловлено трудностями вербализации. У обучающихся с ТНР нарушена адекватность восприятия действительности, отмечается деформация самооценки. Они более обидчивы, менее критичны, чаще испытывают повышенную тревожность в процессе школьного проживания. Нормально говорящие дети адекватнее относятся к себе, определяя собственную позицию в начале школьного обучения как состояние самоутверждения, поиска, преодоления препятствий, в то время как для детей с ТНР характерна высокая оценка своего положения в коллективе, собственных лидерских качеств.

Отрицательное отношение к школе детей с ТНР актуализирует роль учителя в процессе школьного проживания, степень его участия в становлении жизненных интересов учеников класса как коллектива. Демократический стиль общения, формирование готовности детей к установлению контактов с окружающими, к участию их в совместной деятельности способствуют формированию активности, сплочённости, доброжелательности обучающихся, что в результате преобразуется в социальную систему интересов и потребностей. Для развития социальной активности и дальнейшего социального формирования личности большое значение имеет социальный опыт ребёнка, накопленный в общении со сверстниками и взрослыми в семье, во дворе,

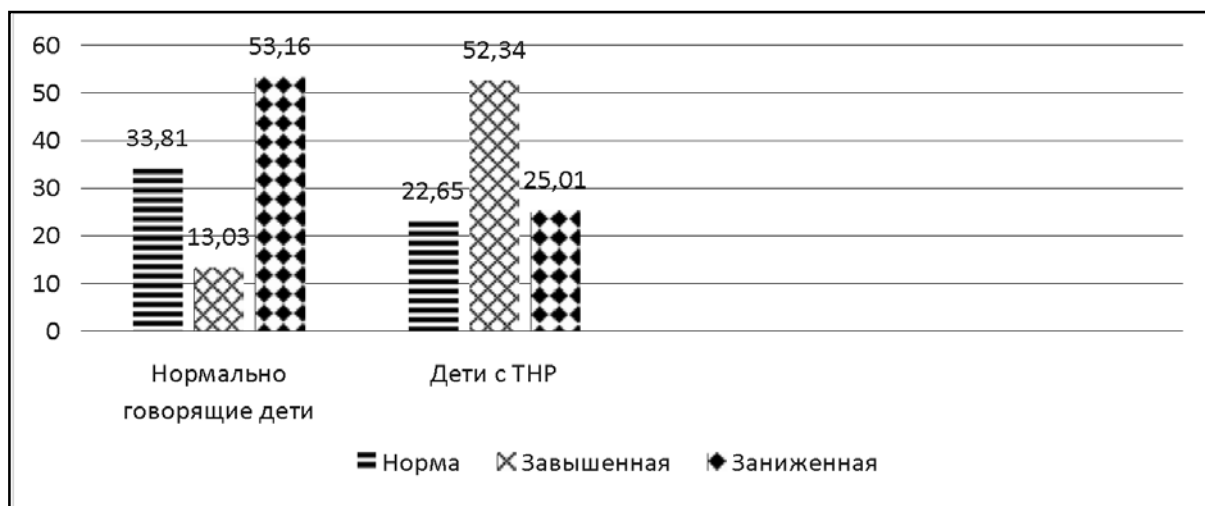


Рисунок 3. — Количественные показатели самооценки детей (в %)

в детском саду. Он складывается из понимания того, что разрешается и что запрещается, что хорошо и что плохо, как нужно вести себя в разных ситуациях. Социальный опыт ребёнка становится основой для его успешной адаптации в социуме и передаётся посредством общения, установления межличностных отношений, которые являются необходимым условием личностного развития индивида, полноценного формирования психических функций, психических процессов.

Становление социального опыта тесным образом связано с формированием межличностных отношений в структуре социально-психологической адаптации личности. Приобретённый социальный опыт играет ведущую роль в освоении окружающей действительности, которая воспринимается адекватно лишь при условии её осмысления с помощью имеющихся знаний о происходящих событиях. Общение основывается на проявлении активности со стороны его участников, подразумевающей способность устанавливать доверительные социальные контакты с окружающими. Это предполагает наличие целого комплекса умений, обеспечивающих адекватную ориентацию в разнородных ситуациях общения. Роль учителя в начальной школе в процессе становления и формирования межличностных отношений посредством целенаправленного воздействия на формы учебного сотрудничества является определяющей. Также важен и положительный опыт взаимоотношений в коллективе, благодаря которому происходит формирование духовного мира личности. Нормализация психологической атмосферы в группе укрепляет эмоциональное состояние индивида, способствует развитию положительных личностных отношений, помогает человеку раскрыться и занять своё место в системе общественных отношений. Нарушение дружеского взаимодействия детей с ТНР свидетельствует о необходимости управления процессом становления межличностных отношений, формирования личности как составляющей коллектива, общества. Для нормализации межличностных отношений исследователи предлагают ряд коррекционно-педагогических мероприятий, на-

правленных на осознание личностной значимости социальных норм, разъяснение смысла нравственной ценности и справедливости моральных правил на основе предвосхищения предполагаемых поступков, воспитание у детей ориентира на эмоциональное состояние сверстника, его интересы, развитие у них способности к волевым усилиям при выполнении правил социального поведения [3; 12 и др.]. Формирование межличностных отношений происходит также в ходе совместной трудовой деятельности, что способствует становлению успешного взаимодействия для достижения общих целей. В результате появляются новые мотивы поведения, иерархия которых придаёт определённую направленность действиям ребёнка.

В школьные годы происходит формирование такого качества, как самостоятельность, которая является важной формой активности личности и предполагает наличие критического отношения к своим отрицательным качествам, волевого саморегулирования, умения оценивать самого себя. Становление самооценки осуществляется в процессе коллективной деятельности, под влиянием оценки окружающих: положительных оценок товарищей, к которым у ученика позитивное отношение, педагогов, воспитателей. Если дети чувствуют симпатии к ним окружающих, то их отношение к сверстникам и взрослым благоприятное. Нарушение формирования самооценки детей с ТНР свидетельствует о деформации самосознания, являющегося наряду с деятельностью и общением одним из факторов социальной адаптации [1].

Отмеченные характеристики состояния школьной адаптации детей с ТНР указывают на необходимость проведения коррекционной работы, направленной на оптимизацию процесса вхождения в школьный коллектив, который определяется не только индивидуальными особенностями обучающегося, но и той средой, в которой ребёнок находится. Создание благоприятных условий для социального развития, оказание комплексной психолого-педагогической помощи стимулируют выработку компенсаторного механизма, способствующего успешной школьной адаптации личности.

Список цитированных источников

1. Асеев, В. Г. Проблема мотивации и личности / В. Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 159 с.
2. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе? / Л. А. Венгер, Т. Д. Марцинковская, А. Л. Венгер. — М. : Знание, 1994. — 192 с.
3. Дорожевец, Т. В. Изучение школьной дезадаптации : метод. рекомендации / Т. В. Дорожевец. — Витебск: Изд-во ВГУ, 1995. — 32 с.
4. Зайцев, И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжёлыми нарушениями речи / И. С. Зайцев. — Минск: А. Н. Вараксин, 2008. — 248 с.
5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина. — М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.
6. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. — Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. — 263 с.
7. Новикова, Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков / Е. В. Новикова // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. — М. : АПН СССР, 1985. — С. 42—56.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М. : Сфера, 2001. — 240 с.
9. Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития : монография / О. А. Орехова. — СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. — 176 с.
10. Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. — М. : ВЛАДОС, 2000. — Т. 2. — 248 с.
11. Фирсанова, Е. Ю. Особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с нарушениями речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Ю. Фирсанова ; Ин-т развития дошкольного образования РАО. — М., 2006. — 26 с.
12. Шацкая, О. О. Формирование социального поведения у детей 5—6 лет с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-логопедической работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. О. Шацкая. — М., 2003. — 192 с.

Материал поступил в редакцию 10.05.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

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

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

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

Методические аспекты опережающего развития детей дошкольного возраста при решении проблемно-игровых ситуаций эвристического характера

Г. А. Никашина,

доцент кафедры дошкольного образования и технологий
Барановичского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена методическим аспектам осуществления процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста в условиях решения проблемно-игровых ситуаций эвристического характера. Представлен и проанализирован процесс их разрешения, приведены примеры тематической направленности, влияния проблемно-игровых ситуаций эвристического характера на опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет.

Ключевые слова: опережающее развитие, интеллектуально-творческий потенциал, дети дошкольного возраста, тематический цикл, проблемно-игровая ситуация эвристического характера, способы интеллектуальных и творческих действий, педагогическая поддержка, игровое взаимодействие.

The article is devoted to methodological aspects of the process of advanced development of the intellectual and creative potential of preschool children in conditions of solving problem-playing situations of a heuristic nature. The process of their resolution is presented and analyzed. Examples of thematic orientation, influence of problem-playing situations of heuristic nature on the advanced development of the intellectual and creative potential of children aged 3–6 are given.

Keywords: advanced development, intellectual and creative potential, preschool age children, thematic cycle, problem-playing situation of heuristic nature, ways of intellectual and creative actions, pedagogical support, game interaction.

Дошкольное детство представляет собой период жизни, в котором ребёнок открыт для активного восприятия и познания окружающего мира и его красоты, а также овладения интеллектуальными и творческими способами действий. Поэтому особую значимость в дошкольном учреждении приобретают выявление, поддержка и раскрытие педагогом потенциальных способностей детей в условиях разных видов деятельности. Их максимальное расширение и преумножение будет способствовать возникновению у ребёнка различных психических новообразований и, вследствие этого, проявлению новых потенциалов как качественных элементов психической реальности.

У детей от 3 до 6 лет всему вышеотмеченному содействует интеллектуальное творчество, в ходе которого ребёнок сталкивается с неизвестным явлением, неопределённостью его развития, новыми рассуждениями, вопросами, открытиями для себя, со скрытым смыслом своей деятельности, с оригинальным воплощением замысла и т. д. Бесспорно, одним из условий, стимулирующих данный процесс, является обеспечение

педагогом мотивации у детей к деятельности через создание проблемно-игровых ситуаций эвристического характера в игровом взаимодействии. Им присущи незавершённость, открытость и наличие эмоционально положительных впечатлений, которые приносят детям радость ярких переживаний и удовольствие от умственного напряжения. Это связано с тем, что у дошкольников при восприятии и обработке информации доминирующее положение занимает эмоциональная сфера. По мнению Л. А. Венгера, ребёнок, познавая в творческой деятельности окружающую действительность, проявляет эмоционально-эстетическое отношение к ней, чувствует себя «активным деятелем», постоянно открывающим что-то новое (Венгер, Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. — М. : Знание, 1973. — 117 с.).

Игровое взаимодействие детей и педагога обусловлено содержанием общей проблемно-игровой ситуации эвристического характера, тематика которой определяется направленностью интересов и предпочтений детей. В своё содержание она включает ряд проблемно-игровых ситуаций, реализуемых в течение недели, месяца (квартала), объединённых в тематический цикл. Являясь временной единицей образовательного процесса, тематический цикл (от *греч.* *kuklos* — круг) характеризуется периодической цикличностью воспроизведения в специально организованной и нерегламентированной деятельности воспитанников. Его актуализация в образовательном процессе способствует активизации игрового взаимодействия дошкольников с педагогом в ходе познания и интеллектуально-творческого освоения интегрированного содержания различных образовательных областей учебной программы дошкольного образования. Проблемно-игровые ситуации объединены в блоки по тематическому признаку и решаются ребёнком дошкольного возраста в условиях интеллектуального творчества на основе педагогической поддержки.

Сущность разрешения общей проблемно-игровой ситуации эвристического характера выражается в создании (преобразовании) детьми посторонних объёмных игровых объектов на основе поиска новых средств и способов действий в коллективной совместной дея-

тельности. При этом её результаты выполняют двойную функцию. С одной стороны, они выступают в роли игровых объектов для решения создавшейся условной проблемы; с другой — способствуют возникновению и развитию игровой деятельности, в частности сюжетно-ролевой игры. В дальнейшем основой её продолжения является создание педагогом новых проблемно-игровых ситуаций, включающих постановку перед детьми новых задач, необходимых как для циклического воспроизведения освоенных представлений и знакомых способов деятельности в новых изменённых условиях, так и для поиска новых средств и способов действий творческого культуроосвоения и культуросозидания окружающего мира.

В процессе осуществления тематического цикла результаты детской деятельности фиксируются и постепенно объединяются в коллекцию визуальной информации. К основным критериям её создания мы относим высокую художественность, яркую образность, познавательность и доступность для детского восприятия. Результаты этой деятельности могут быть представлены в виде рисунков, фотографий, текстов сказочных историй с размещением в папке с файлами либо в виде электронного образовательного ресурса, в частности мультимедийного, сочетающего текст, графические элементы, аудио- и видеофрагменты. Здесь особую значимость приобретает участие родителей, которые помогают своему ребёнку в подборе интересной информации о тех или иных объектах в соответствии с темой. Кроме того, не исключается возможность, что коллекция визуальной информации, созданная в условиях совместной деятельности детей, педагогов и родителей, станет сетевым интерактивным электронным ресурсом, а это предполагает активное взаимодействие с ним пользователей в сети Интернет. В итоге её контент расширится, будет ещё разнообразнее и пополнится новой информацией.

Содержание проблемно-игровых ситуаций эвристического характера побуждает ребёнка к сопереживанию воображаемым персонажам и становится толчком к проявлению детской инициативы в их решении. Незнание путей разрешения указанных ситуаций обуславливает появ-

ление противоречия между потребностью детей в получении предполагаемого результата и отсутствием у них деятельного опыта для достижения поставленной цели. В то же время чем противоречивее и необычнее содержание проблемно-игровой ситуации эвристического характера, тем больше оно впечатляет ребёнка и мотивирует к поиску новых способов действий и средств её разрешения. В связи с этим для проявления интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет при решении проблемно-игровых ситуаций эвристического характера необходимо предусмотреть:

- внешнюю мотивацию, обладающую максимальной степенью новизны и многогранностью оригинальных связей с окружающим миром;
- специальную организацию детской деятельности в изменённых условиях, неизвестных для ребёнка, содействующих проявлению, реализации и расширению у него интеллектуально-творческого потенциала. В этом заключается одна из важнейших линий опережающего развития такового у детей от 3 до 6 лет.

Внешняя мотивация связана с получением ребёнком новых интересных результатов, которые выступают как основной мотив детского интеллектуального творчества. При этом оно не даётся заранее в виде того или иного алгоритма действий, а строится совместно с педагогом. Дошкольник, не зная, как и что нужно сделать для решения проблемно-игровой ситуации эвристического характера, стремится преодолеть возникшее противоречие и найти необходимые способы совместных действий с педагогом и сверстниками, осмыслить их и «применить» к условиям деятельности.

Рассмотрим сущность влияния одной из таких ситуаций на опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала детей.

Представим себе, что ребёнок строит домик из кубиков. На наш взгляд, такая деятельность не составляет для него особого труда. Попробуем усложнить её на основе ввода проблемной ситуации в видоизменённых условиях. Например, домик надо построить не на устойчивой, а на водной поверхности либо на склоне горы, под водой и т. д. Содержание детской деятельности сразу же приобретает дру-

гой смысл. Сначала у ребёнка появляются догадка, предположения. Затем он сам выстраивает свою деятельность, определяя её содержание исходя из ситуации (при оказании педагогической поддержки). Ведь для строительства домика на воде (или склоне горы и т. д.) первоначально надо предположить, какие материалы следует использовать, чтобы он удержался на такой неустойчивой поверхности, что нужно для этого сделать, и т. д. В этом случае дошкольнику просто необходимо прочувствовать новизну ситуации, поразмыслить, поэкспериментировать, догадаться, сделать выводы. Именно в данном процессе он проявляет инициативу к исследованию возникших в деятельности условий, а также получению оригинального результата. При этом взрослый, оказывая педагогическую поддержку детям при решении проблемно-игровой ситуации, также активизируется, находится в поиске и продумывает пути выхода из неё.

Использование таких ситуаций в интеллектуальном творчестве дошкольников содействует развитию у них опережающего восприятия и познания, формированию умений видеть в обычной обстановке новое, стратегически мыслить и неординарно действовать, находить новые сочетания элементов, материалов, объектов, их функций. В результате успешной деятельности происходит «разрядка» мотивационного, поискового, проблемного напряжения у детей, что порождает импрессию, чувство удовлетворения, положительные эмоции и содействует расширению интеллектуально-творческих возможностей, приращению новых представлений, способов интеллектуальных и творческих действий.

Следует отметить, что содержание проблемно-игровых ситуаций эвристического характера может быть разнообразным. Например, дошкольникам предлагается построить снежный домик на тёплом море, площадку для посадки вертолёта на воде или склоне горы, гнездо для птицы на морских волнах, железную дорогу на подвесном мостике между горами; либо создать летающую лодку, шар, который не катится, спиралеобразный мостик для жителей сказочного города, парк на реке, ручеёк для рыбок в пустыне, бумажный мостик для настоящих машинок и т. д. К одному из методических аспек-

тов их решения относится совместно-распределённая деятельность детей и педагога, в которой взрослый не «ведёт» ребёнка за собой, а лишь помогает определить очередную цель и отыскать оптимальный путь к её достижению, создавая для этого необходимые условия. При этом активный поиск средств и способов действий для решения проблемы предполагает коллективную деятельность детей в парах или подгруппах. Это свидетельствует о том, что, первоначально приобретая опыт по решению той или иной проблемной ситуации в указанной деятельности, каждый ребёнок впоследствии сможет осуществлять её самостоятельно, проявляя инициативность и ответственность.

Следовательно, для того чтобы дошкольник мог действовать как субъект поисковой деятельности, ему необходимо вступить во взаимодействие не только со взрослым, но и с другими такими же субъектами. То есть он может быть субъектом деятельности только в том случае, если осуществляет её не просто рядом с другими детьми и независимо от них, а вместе с ними, и его деятельность развёртывается в рамках коллективного диалога или полилога. В связи с этим важная роль отводится рассуждениям педагога с детьми, а также задаваемым им вопросам, в частности: «Как вы думаете?», «Что может произойти?», «Подумайте вместе, может быть, как-то по-другому мы можем это сделать?», «Вероятно, что-то нужно изменить?», «Может быть, нам нужно подумать и порассуждать вместе?», «Как мы это будем делать?», «Какие материалы нам для этого нужны?» и т. д. Целесообразно использовать в процессе игрового взаимодействия как направляющие вопросы репродуктивного характера, так и проблемные, побуждающие детей размышлять, предполагать, говорить, выражать своё отношение к ситуации. Особую значимость приобретают каузальные вопросы, направленные на понимание сущности предмета или явления, смысла действий, проявление у дошкольников ассоциативных представлений: «Зачем? Почему? Отчего?». Их функция заключается в формировании у ребёнка умения наблюдать за предметами и явлениями, в получении интересной, необыденной информации об окружающем мире, в обогащении ассоциативных представлений и активного словаря.

Как следует из вышеизложенного, важным моментом в работе с детьми выступает речь и речевая культура педагога, который должен владеть орфоэпическими и другими нормами русского языка, проявлять интерес к окружающему миру и активность в его познании, обладать многообразием эстетических чувств, развитым воображением, художественным вкусом, широким кругозором, творческим отношением к окружающему, многообразием методического инструментария и т. д.

Необходимо отметить, что во избежание переутомления воспитанников педагогу в ходе решения проблемно-игровых ситуаций эвристического характера следует обеспечить чередование видов детской деятельности, рациональное распределение эмоциональных, интеллектуальных и физических нагрузок, исключить длительное нахождение в статической позе (в частности, сидя за столом). Для этого должны быть созданы организационные условия игрового взаимодействия с дошкольниками, предоставляющие достаточно свободное пространство для работы с материалами и двигательной активности каждого ребёнка.

Особую значимость для опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей в процессе решения проблемно-игровых ситуаций эвристического характера приобретает использование звукового дизайна. В своё содержание он может включать фонотипы звучания голосов персонажей, музыки разного характера, звуков природы и окружающего мира, которые создают сенсорно-звуковую среду, направленную на активизацию слухового внимания, интереса и эстетической восприимчивости детей. В частности, целесообразно обращение к высокохудожественному материалу музыкального искусства разного характера, преимущественно созерцательного, в большей мере — к произведениям классических жанров, специально аранжированным для детского восприятия. Это обусловлено тем, что звучание инструментов мягкого, тёплого тембра создаёт уютную домашнюю атмосферу, снимает излишнюю дидактичность образовательного процесса. Задача педагога — создать аудиотеку, позаботившись о качестве му-

зыкальной записи и исключив применение композиций, несущих деструктивное начало (рок, техно и др.). Очень важно учитывать динамику звучания и рациональное применение музыки в течение игрового взаимодействия с детьми, так как она должна звучать тихо или умеренно тихо, являясь либо эмоциональным фоном, либо логическим дополнением к тому или иному моменту осуществления детской деятельности.

Таким образом, актуализация проблемно-игровых ситуаций эвристического характера в процессе опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей заключена в обеспечении событийности их жизнедеятельности, активизации познания окружающего мира и приобретении эмпирических открытий на основе проявления собственной активности. Это содействует:

- развитию способности к опережающему восприятию, антиципации, предполагающей создание предвосхищающих образов воображения;
- становлению и развитию способности к преобразованию знакомых и созданию новых объектов в условиях поиска для этого новых средств и способов действий;
- проявлению способности к прогнозированию алгоритма своей деятельности;
- актуализации интереса и процессуально-содержательных мотивов к познавательной, поисковой и творческой деятельности на основе проявления познавательной и эстетической потребностей, инициирующих возникновение детской инициативы;
- изменению функции педагога, который не просто преподносит готовую информацию, а является организатором детской деятельности, координирует её и направляет на планомерное решение значимой для воспитанников задачи и достижение результата в условиях педагогической поддержки;
- реализации задач учебной программы дошкольного образования на основе интеграции содержания её образовательных областей;
- созданию условий для коллективной деятельности детей, предполагающей как совместные действия педагога и детей, так и свободное их взаимодействие друг с другом.

Материал поступил в редакцию 07.11.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Культура рассматривается как информационный аспект жизни общества, как социально значимая информация, регулирующая деятельность, поведение и общение людей. Эта информация, выступающая в качестве совокупного исторически развивающегося социального опыта, может частично осознаваться людьми, однако нередко она функционирует как социальное подсознательное. Выделяются два больших и связанных между собой блока универсалий культуры. К первому относятся категории, которые фиксируют наиболее общие, атрибутивные характеристики объектов, включаемых в человеческую деятельность: категории пространства, времени, движения, вещи, количества, меры, причинности, необходимости и т. д. Второй блок образуют особые типы категорий, посредством которых выражены определения человека как субъекта деятельности, структуры его общения, его отношения к другим людям и обществу, к целям и ценностям социальной жизни: «человек», «общество», «сознание», «добро», «зло», «красота», «надежда», «долг», «совесть», «свобода» и пр.

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