

ISSN 2310-273X

1 (26)  
2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2019 1 (26)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



9 772310 273009 19003

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  
А.А.ГЛИНСКИЙ, кандидат педагогических наук  
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук  
О.В.ЗЕЛЕНКО, доктор педагогических наук  
Н.В.КОСТЮКОВИЧ, кандидат педагогических наук  
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук  
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, доктор педагогических наук  
Л.В.МАРИЩУК, доктор психологических наук  
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора,  
доктор педагогических наук  
В.Л.ПАШКО, кандидат педагогических наук  
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук  
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, заместитель главного редактора,  
доктор педагогических наук  
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук  
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук  
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук  
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических 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)

1 (26)  
2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ

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

### ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

**Бабосов Е. М.** Особенности использования сетевых структур в системе образования (Окончание. Начало в № 4 за 2018 год.) ..... 7

### ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

**Шевлякова-Борзенко И. Л.** Интегральные критерии оценки качества образовательного процесса общего среднего образования (Окончание. Начало в № 4 за 2018 год.) ..... 16

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Илюкович Т. П.** Структура Я-концепции в динамической модели идентичности ..... 22

**Казановская Е. В.** Использование статистической среды R в деятельности педагога-исследователя в аспекте развития учебно-интеллектуальных умений у младших школьников ..... 29

**Щекудова С. С., Буй А. В.** Ценностно-смысловой компонент просоциальной направленности у студентов ..... 37

**Старченко В. Н., Метелица А. Н.** Результаты апробации педагогической технологии формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся ..... 45

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Борщевская Е. В.** Интеграция идей устойчивого развития в содержание учебной программы по учебному предмету «Биология» на II ступени общего среднего образования ... 54

**Коваленко В. В., Ступень Н. С.** Модель содержания предметной химической компетенции (на примере курса «Общая и неорганическая химия» в учреждениях высшего образования) ..... 58

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

**Сыкеева И. Н., Положевец Е. В.** Особенности социально-психологической подготовки специалиста к успешному вхождению в профессию ..... 62

**Силкович Л. А.** Теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации ..... 70

### СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Макавчик И. Ю., Шинкаренко В. А.** Развитие научных взглядов на коррекционно-развивающую направленность трудового обучения учащихся начальных классов вспомогательной школы ..... 76

**Бужинская Н. А.** Особенности формирования социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 82

**Урусова О. И.** Социальная адаптация лиц с тяжёлыми множественными нарушениями ..... 88

**Фомина О. В.** Использование интерактивной доски для развития способов измерения времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью ..... 93

### 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 18.03.2019.

Формат 60x84<sup>1/8</sup>  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,14  
Тираж 101 экз.  
Заказ № 3п

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.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика в Редакционно-издательском центре Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/76 от 04.11.2013. Ул. Московская, 17, 220007, г. Минск.

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, 2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

## Информация о присуждении учёной степени доктора и кандидата наук

(Сентябрь – декабрь 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 КАНДИДАТА НАУК

**БАЙ ХУА**

***Социальный контекст педагогики музыкального образования в условиях поликультурного взаимодействия.***

*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».

**БОРИСЕВИЧ  
Ирина  
Станиславовна**

***Методическая система подготовки будущего учителя в процессе контекстного обучения химическим дисциплинам.***

*Специальность:* 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (химия).

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

*Совет по защите диссертаций:* Д 02.01.23 при Белорусском государственном университете.

- БЫЛИНО**  
Марина  
Владимировна ***Педагогические условия формирования социальных умений у детей с инвалидностью в домах-интернатах (в процессе досуговой деятельности).***  
Специальность: 13.00.03 — коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).  
Место выполнения диссертации: научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.  
Совет по защите диссертаций: К 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.
- БЭКМАН**  
Елена  
Викторовна ***Эвристический диалог как средство развития коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку.***  
Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.  
Место выполнения диссертации: учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».  
Совет по защите диссертаций: Д 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.
- ИВАНОВА**  
Мария  
Викторовна ***Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в музыкально-коммуникативном поле.***  
Специальность: 13.00.08 — теория и методика профессионального 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».
- ЛОЙКО**  
Ольга  
Леонидовна ***Формирование культуры здорового образа жизни у студентов педагогического вуза.***  
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 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.
- МЕЛЬНИКОВА**  
Марина  
Сергеевна ***Воспитание старших дошкольников как субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности.***  
Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование).  
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».

**ПРОХОРОВ**  
Дмитрий  
Игоревич

***Повышение эффективности математической подготовки учащихся 7—9 классов посредством взаимосвязанного обучения на уроках и внеурочных занятиях.***

*Специальность:* 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (математика).

*Место выполнения диссертации:* научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

*Совет по защите диссертаций:* Д 02.01.23 при Белорусском государственном университете.

**ТИТОВА**  
Елена  
Петровна

***Развитие специальной выносливости квалифицированных бегунов на 400 м с барьерами на основе использования беговых нагрузок различной направленности.***

*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».

**ТУРЧЕНКО**  
Ирина  
Алексеевна

***Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых.***

*Специальность:* 13.00.08 — теория и методика профессионального 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».

**ТУХОЛКО**  
Людмила  
Леонидовна

***Развитие конструктивной деятельности учащихся X—XI классов при обучении геометрии.***

*Специальность:* 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (математика).

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

*Совет по защите диссертаций:* Д 02.01.23 при Белорусском государственном университете.

**ФИЛИМОНОВА**  
Марина  
Сергеевна

***Обучение студентов чтению на основе когнитивно-коммуникативного подхода (китайский язык).***

*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».

**ЯКУБОВСКИЙ  
Дмитрий  
Александрович**

***Построение оздоровительной тренировки женщин 25–35 лет в базовом фитнесе.***

*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».

**ЯНОВИЧ  
Юрий  
Адамович**

***Интеграция общеподготовительного и спортивного направлений в учебной дисциплине «Физическая культура» (на примере чирлидинга).***

*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».

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

**ПОЛЯКОВ  
Алексей  
Михайлович**

***Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития.***

*Специальность:* 19.00.10 — коррекционная психология.

*Место выполнения диссертации:* Белорусский государственный университет.

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

### ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЁНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

**ПАВЛОВ  
Игорь  
Вячеславович**

***Взаимосвязь социально-перцептивного образа отца и образа «Я» у юношей и девушек из полных и неполных семей.***

*Специальность:* 19.00.05 — социальная психология.

*Место выполнения диссертации:* учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

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

## Особенности использования сетевых структур в системе образования

(Окончание. Начало в № 4 за 2018 год.)

**Е. М. Бабосов,**  
главный научный сотрудник  
Института социологии  
Национальной академии наук Беларуси,  
доктор философских наук, профессор,  
академик

Статья посвящена проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в современном образовании. С методологических позиций обоснована её актуальность, раскрыты перспективные направления совершенствования системы обучения и воспитания с учётом функционирования сетевых структур, рассмотрены ведущие тренды сетевизации образовательных процессов. Представлена модель формирования информационно-коммуникационных знаний, умений и навыков обучаемых в условиях расширяющегося использования данных структур.

**Ключевые слова:** сетевое сообщество, сетевые структуры, сетевизация общества, сетевизация образовательных процессов, информационно-коммуникационные знания, умения и навыки.

The article is devoted to the problem of using information and communication technologies in modern education. Its relevance has been substantiated from the methodological point of view. Taking into account functioning of network structures, promising directions for improving the system of education have been revealed. Leading trends in networking of educational processes have been considered. A model for the formation of information and communication knowledge and skills of trainees is presented in the context of increasing use of these structures.

**Keywords:** network community, network structures, society networking, networking of educational processes, information and communication knowledge and skills.

Поскольку значительной частью педагогических коллективов расширяющиеся возможности социальных сетей как профессионального инструментария в образовательном пространстве университетов по-прежнему недооцениваются, необходимо создавать более благоприятные условия для повышения квалификации и компетентности преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий.

В качестве одной из мер в этом направлении можно предложить осуществление морального и даже материального поощрения тех педагогов, которые активно используют новые технологии и эффективные методики применения социальных сетей в учреждениях образования. Достаточно действенными в учебно-воспитательном процессе, как показывает практика, могут быть различные сетевые технологии — форумы, блоги, образовательные порталы, автоматизированные системы дистанционного обучения и т. д.

В процессе использования локальных и глобальных компьютерных сетей, электронных учебников и обучающих программ, автономных сетевых курсов, компьютерных видеоконференций происходит формирование специализированной информационно-образовательной среды, которая существенно раздвигает возможности как педагогов, так и обучающихся в овладении содержанием и способами использования образовательных технологий — от печатных до современных сетевых.

Но все эти инструменты преподавательской деятельности принесут желаемое



мый результат лишь в том случае, если учитель обладает достаточно высоким уровнем профессионализма и компетентности в использовании ИКТ. По мере их всё более широкого применения в системе образования педагог становится прежде всего организатором процесса приобретения учеником глубоких и многосторонних новых знаний (а не их транслятора).

Не менее важное значение имеет формирование инфраструктуры раскрытия и развития творческого потенциала школьников и студентов, в состав которой входят школы и секции юных техников, натуралистов, химиков, авиамоделлистов, краеведов, дополняемые робототехникой, программированием и другими специальными, актуальными для новых технологических укладов. Система должна быть расширена на основании инноваций в сфере ИКТ (виртуальные лаборатории, дистанционные курсы, обучающие ролики, информационно-познавательные телепередачи), а также сетевых структур, включающих в себя организацию и расширение филиалов кафедр учреждений высшего образования на производственных предприятиях для специализированной научной подготовки студентов, магистрантов и аспирантов на всех этапах образовательного процесса; формирование инкубаторов и стартингов, центров регионального эффективного и практически ориентированного учебно-воспитательного процесса. Всё это приведёт к появлению интегрированной образовательной научно-исследовательской среды, обеспечивающей развёртывание столь необходимой в современном сетевом обществе цепочки «образование — наука — инновации — коммерциализация — производство». Указанные нововведения создают предпосылки и благоприятные условия для продвижения образовательной системы к переходу от «парадигмы запоминания» к умениям генерировать новые идеи и ставить оригинальные проблемы, находить нестандартные варианты решений, работать в динамично меняющейся среде, внедрять инновации в производство и социальную сферу [1, с. 28—30].

Но чтобы данный многосторонний учебно-воспитательный процесс обеспечил желаемые результаты в усложняющейся информационно-коммуникационной среде, современный педагог обязан овладеть

умениями и навыками целенаправленного управления знаниями. Эта деятельность не только многогранна, но и достаточно сложна, что предопределяется несколькими факторами. Основными из них являются два: 1) происходит трансформация информационного воздействия на учащихся и особенно на студентов, направленная от массового к индивидуализированному; 2) под воздействием распространения в среде молодёжи электронных технологий (компьютеров, Интернета, мобильных носителей информации и т. п.) возрастает степень информационной свободы подростков и юношества [2, с. 14].

Что же представляет собой управление знаниями? Концептуализация такового даёт возможность сформулировать следующее его определение. Это систематическое воздействие субъектов управления на процессы генерирования, экстернализации, накопления, хранения, передачи, распространения и практического использования знания, позволяющего в своей совокупности создавать и применять интеллектуальный капитал, необходимый для принятия и реализации решений и трансформации интеллектуальных ресурсов в повышении активности всех видов человеческой деятельности.

В ходе его организации и осуществления необходимо принимать во внимание одну из примечательных особенностей развивающегося знания — его способность к самовозрастанию. Характеризуя её, известный американский экономист, профессор Стенфордского университета П. М. Ромер отмечает: «Чем больше мы узнаём, тем больше становится наша способность открывать новое. Регулирующее воздействие на этот процесс требует хорошего механизма управления» [3, с. 32].

При управлении знаниями учащихся и студентов важно иметь в виду, что использование заданий с заранее известным ответом является неэффективным. Гораздо продуктивнее оказывается практика предложения обучаемым заданий открытого типа (формулирование гипотезы, мозговой штурм, защита проектов, комментирование фото- и видеоматериалов), в ходе которой он приобщается к формированию содержания информационно-коммуникационных взаимодействий в учебно-воспитательном процессе. Именно в такой ситуации учителю удаётся увлечь ученика изучаемым предметом и добиться благо-

даря этому более глубокого усвоения учебного материала. Кроме того, создаются возможности развивать у обучаемых более высокую скорость мыслительных процессов. Педагогическое сопровождение усвоения знаний обучаемыми должно быть ориентировано на выработку у них умения и навыка в эпоху переизбытка информации отделять важное от второстепенного и быстро его находить в разных источниках. А в студенческой среде следует активнее использовать дискуссионные методы, позволяющие молодым людям развивать и упрочивать самостоятельность, гибкость и эффективность в усвоении знаний и их практическом применении.

Эти многообразные и разнокачественные компоненты информационного общества настоятельно требуют обновления и совершенствования широко разветвлённой и многообразной образовательной системы, применяемых в ней педагогических приёмов и технологий, более устремлённой, практически ориентированной и эффективной её повседневной деятельности. Реализация охарактеризованного стратегического направления предполагает немалые хорошо скоординированные усилия педагогических коллективов, применение в обучении и воспитании различных нововведений, более совершенных и продуктивных методик и технологий, постоянный творческий поиск, осуществляемый педагогическими работниками. Последний же неразрывно связан с социальным конструированием и развитием формирующейся личности обучаемого, рассматриваемого не просто в качестве объекта педагогического воздействия, а прежде всего как активного участника многомерного образовательного процесса.

Развитие данной системы в современных условиях неизбежно сопровождается возникновением различных, порой трудно решаемых проблем. Во многом это связано с необходимостью переноса акцентов в учреждениях образования с категорий «обучение» и «воспитание» на концепцию «воспитывающего обучения» и «многостороннего развития личности». Вот здесь-то и появляются различного рода трудности и противоречия. В этом сложном, целенаправленном и многоступенчатом процессе высококвалифицированный педагог выполняет целый ряд взаимосвя-

занных функций. Первая из них воплощается в качественной и хорошо усваиваемой передаче обучаемым определённого для каждого школьного класса, курса колледжа или вуза, профиля специального среднего и высшего образования объёма знаний, которые могут и должны изменяться в зависимости от трансформирующихся социально-экономических, общественно-политических и социокультурных условий развития общества.

Кроме этого и в едином звене с вышеуказанным, учитель (преподаватель) должен обеспечивать в учебно-воспитательной работе восприятие и усвоение обучаемыми как социального опыта, так и практики использования Интернета и других сетевых структур. В этом состоит вторая функция педагога.

Но воспроизводство и освоение социального опыта в подростковом, юношеском и даже более взрослом возрасте может быть успешным и благотворным для формирующейся и развивающейся личности одновременно с усвоением в едином информационно-воспитательном потоке ценностей культуры. Именно овладение ими, перевод учащимися или студентами указанных ценностей в свой субъективно-внутренний мир и в конечном счёте в собственное повседневное поведение составляет третью важнейшую функцию успешно работающего учителя (преподавателя).

Перечисленные функции, реализуемые в синергетическом взаимодействии в деятельности педагога, создают благотворный плацдарм для формирования, раскрытия и развития способностей личности обучаемого. Это — четвёртая по счёту, но важнейшая по значимости функция.

Охарактеризованные функции в своём взаимопереплетении и взаимоувязке (наряду с воздействием ближайшего и более далёкого социального окружения) приводят к существенным качественно-количественным преобразованиям личностного и группового (коллективного) сознания и поведения обучаемых применительно к различным условиям и уровням их обучения и воспитания (школа, вуз, постдипломное образование, повышение квалификации, переквалификация и т. п.). В этом заключается пятая функция преподавателя средней и высшей школы.

Все пять рассмотренных функций, взятые в их взаимодействии и взаимообус-

ловленности, приводят к пониманию первостепенной роли преподавателя (точнее — педагогического коллектива) учреждения образования в социализации личности обучающихся. В этом состоит шестая, человекоориентированная и человекоформирующая, функция педагога и в школе, и в колледже, и в вузе. Здесь необходимо создавать благоприятные возможности и условия для того, чтобы преподавательский состав и контингенты обучаемых (прежде всего в старших классах и вузах) быстрее переключались на усвоение и практическую реализацию компьютерной виртуальной социализации (киберсоциализации), в состав которой входят открытые онлайн-курсы, мобильное обучение, «облачные» технологии, социальные медиа.

Функционирующая в сетевом обществе школа (равно как и колледж или вуз) является основным драйвером (конечно, во взаимодействии с другими социальными институтами — семьёй, средствами массовой информации, государственными и общественными организациями и т. д.) социализации формирующейся личности. Именно в этом состоит седьмая, социальная, функция учителя, преподавателя.

Безусловно, личность социализируется во всех гранях своего осуществления, но в первую очередь — в деятельности педагогов учебного заведения, обеспечивающих продвижение учащейся и студенческой молодёжи к более высокому социальному статусу.

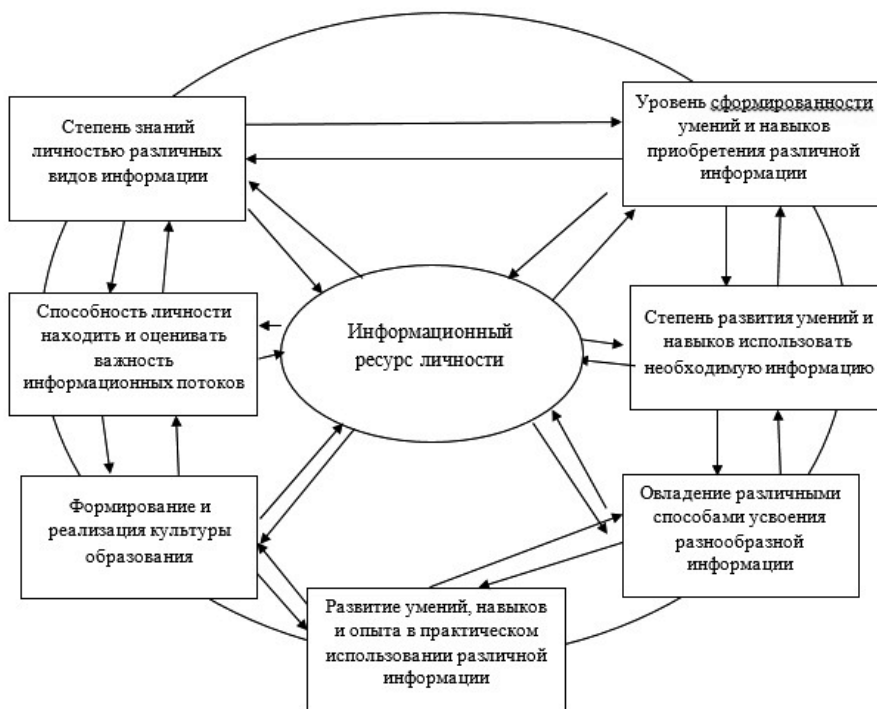
И, наконец, все охарактеризованные функции, реализуемые в едином и многогранном учебно-воспитательном процессе, означают включённость учителя, доцента или профессора и др. в общий вклад преподавательского корпуса (к сожалению, не всегда по достоинству оцениваемый) в важнейший социально-экономический, социокультурный и общественно-политический человекоформирующий процесс — капиталовложение в будущее.

Наиболее действенным инструментом визуализации широкого диапазона («восьмигранника») социальных функций преподавательского состава учебных заведений является применение логико-математической теории графов. Её прикладное значение воплощается в том, что сконструированный с помощью данной теории геометрический образ представляет собой многогранную фигуру, вершина которой — деятельность преподавателя (профессора) в школе или вузе, её грани — это социальные функции, выполняемые профессорско-преподавательским составом, а фундамент данной визуальной конструкции зиждется на особенностях и тенденциях сетевого общества (рисунк 3).

Взаимодействие и синергетическое взаимоусиление всех охарактеризованных компонентов активного включения обучающегося в современные потоки преподаваемых знаний позволяют сконструировать системную модель информационного ресурса личности. Она визуальна отражена на рисунке 4.



Рисунок 3. — «Социальный веер» функций преподавателя учебного заведения



**Рисунок 4. — Системная модель информационного ресурса личности учащегося и студента**

Выделенные и охарактеризованные компоненты, представленные на рисунке 4, являются не разрозненно действующими рядоположенными по отношению друг к другу, а целенаправленно взаимодействующими, что и порождает этот концентрированный, кумулятивный эффект. В ходе практического освоения данной модели системного воздействия учебно-воспитательного процесса как органичной целостности, равно как и каждой её составляющей, следует сфокусировать действия учебно-педагогического персонала на выработку у обучаемых умений и навыков многозначно и системно мыслить и действовать в различных учебных и внеучебных ситуациях, в том числе — неожиданных и непредвиденных.

И всё же при возрастающей значимости визуального восприятия учебного материала, осуществляемого с использованием компьютеров, качество образования в решающей степени зависит от взаимодействия «лицом к лицу» обучающегося и преподавателя. Его функции, их содержание и структура не остаются неизменными, они модифицируются в зависимости от трансформаций, которые происходят в развитии науки, техники, культуры, материального производства, в социальной

структуре общества и свойственной ему системе ценностей, в технике и производстве и, конечно же, в обновляющейся системе образования, транслируемой в усваиваемой форме для учащихся в преподавательской деятельности.

Результирующим итогом указанного взаимодействия становится формирование у преподавателя способности, готовности и умения многозначно мыслить и действовать в учебно-воспитательном процессе, а также, опираясь на свой профессиональный опыт, научать многозадачному, поливероятностному мышлению и действию своих воспитанников — школьников и студентов. Чем активнее это взаимодействие, тем успешнее реализуется стратегия формирования и осуществления информационно-коммуникативных компетенций преподавателей в развёртывании учебно-воспитательного процесса в школах, колледжах и вузах. А реализация данной стратегии создаёт благоприятные возможности для эффективного ответа системы образования на вызовы стремительно развивающегося информационного общества.

Безусловно, и преподаватель, и ученик (студент) общаются друг с другом в бо-

лее или менее обширной социально-информационной среде: класс, группа, курс, факультет, школа, вуз. Поэтому организация информационной среды, удовлетворяющей запросы и потребности не только учащихся (студентов) и их родителей, но и преподавателей в получении обширного спектра новых знаний, а также необходимых условий для освоения или достижения информационных технологий является важной задачей развивающейся системы образования.

В процессе своего решения в учебных заведениях эта задача должна быть ранжирована на несколько качеств, которые надлежит сформировать у обучаемых во время проведения уроков (лекций), практических занятий и самостоятельной работы.

Первое такое качество представляет собой прочное усвоение учащимися и студентами необходимой информации, помогающей им научиться и тому, как думать, и тому, как учиться.

Второе — это способность устанавливать прямые и обратные, важные и второстепенные мыслительные связи между изучаемыми предметами, процессами и событиями.

Третье, чем надлежит овладеть учащемуся (студенту) в процессе становления его информационного ресурса, — это умение трансформировать получаемую информацию в желательную форму усвоения в соответствии с предпочитаемым учебным предметом в школе, а затем в колледже и вузе в контексте выбранного направления познавательной и практически ориентированной деятельности в рамках избранной профессии.

Совершенствование образовательной системы в Беларуси требует комплексного решения всех составных частей данной триады, но наиболее острой из них в настоящее время становится необходимость существенного улучшения результативного (наряду с когнитивным) аспекта учебно-воспитательной деятельности.

Дело в том, что запросы рынка труда и предпочтения потенциальных работников конкретной сферы, заканчивающих учебные заведения, не совпадают. Абитуриенты чаще всего хотели бы связать свою будущую профессиональную деятельность с информационными технологиями, правоведением, автосервисом, а заказчики кадров ждут в первую очередь

врачей и медсестёр, каменщиков, штукатуров, токарей-фрезеровщиков, швей, ткачей, то есть по-прежнему востребованы рабочие профессии. Весьма затруднительным представляется разрешить данное противоречие только усилиями Министерства образования без взаимодействия с Министерством экономики и Министерством труда и социальной защиты.

Для того чтобы выпускники всех типов учебных заведений получали хорошее образование и умели применять свои знания в профессиональной деятельности, необходимы хорошие, обновлённые, современные учебники. Данное требование приобретает особую значимость в условиях расширяющегося использования сетевых структур в учреждениях образования. С учётом этого в Беларуси год от года выходит в свет всё больше электронных версий новых учебников и учебных пособий.

Применение новейших информационных технологий в учреждениях образования вносит существенные изменения в их повседневную деятельность. В частности, электронные дневники позволяют моментально отслеживать траекторию успеваемости учащегося, а родительское собрание может проходить в любое удобное для пользователей время. Для предотвращения и исключения любых проявлений каких-либо коррупционных действий сборы денег в учебных заведениях начинают осуществляться по безналичному расчёту через мобильный и интернет-банкинг, а также через платёжные терминалы и инфокиоски. Эти и другие нововведения, связанные с использованием интернет-сетей, делают жизнь школьного коллектива более интересной, повышают ответственность и учителей, и учащихся, и родителей за успешность учебно-воспитательного процесса.

Содержание происходящего в настоящее время многостороннего эволюционного совершенствования системы образования включает в себя ещё один, пока не очень проработанный и оценённый в нашей педагогике, психологии и социологии, — культурологический подход к обучению и воспитанию учащихся и студентов. Сущность данного аспекта учебно-воспитательной деятельности раскрыл известный американский психолог Джером Брунер. Он отмечал, что «искусство

компьютерного программирования должно помочь нам лучше понять законы мышления и научить людей более эффективно им пользоваться. Хорошо запрограммированный компьютер умеет выполнять многие интеллектуальные функции. Вычислительная машина значительно превосходит человека своим быстродействием, высокой точностью, огромной памятью и выносливостью. Она избавляет людей от рутинной работы, высвобождает время для решения действительно сложных задач. Но утверждения некоторых энтузиастов о том, что со временем компьютер полностью заменит учителя, представляются мне слишком оптимистичными» [4, с. 201]. Ведь на самом деле, уверен профессор, любые технические изобретения, в том числе и кибернетические, используемые в образовании, равно как «мышление и обучение, всегда культурно обусловлены и зависят от множества культурных ресурсов». Поэтому «проблемы образования <...> следует анализировать не изолированно, а в контексте общей культуры... Образование как официальный институт общества призвано воспитывать подрастающее поколение в традициях господствующей культуры» [4, с. 203, 210, 213].

В современных условиях, считает Дж. Брунер, существенно изменяются место и роль педагога в системе образования. Если раньше он оказывался её центральной фигурой, а обучение напоминало улицу с односторонним движением, то сегодня «основной принцип организации учебного процесса, отстаиваемый сторонниками культурной психологии, заключается в том, чтобы строить учебный процесс по типу совместной деятельности, где учитель выступает в роли дирижёра» [4, с. 219]. Каждый учитель должен отчетливо понимать, что «школа не может действовать в некоем культурном вакууме <...> школа своими корнями глубоко уходит в культуру» [4, с. 224–225].

Эти постулаты своей культурно-педагогической доктрины Дж. Брунер развёртывает в целый ряд взаимосвязанных принципов, которые, по его мнению, лучше помогут ответить на вопрос, какой должна стать нынешняя обновляющаяся школа. Важнейший из них — перспективный принцип, реализация которого воплощается в том, что «школьная программа и организация педагогического процесса всегда

отражает не только явно провозглашаемые цели образования, но и культурные установки и традиции, характерные для данного общества» [4, с. 224]. Такая ориентированность учебного процесса открывает перед обучающимися широкие возможности индивидуального и группового социокультурного развития.

К данному положению тесно примыкает высоко ценимый Дж. Брунером принцип активности личности, который может и должен применяться как к педагогам, так и к их ученикам. Его реализация прямо связана со способностью планирования и реализации человеком разнообразных действий. Отсюда, убеждён учёный, рождаются такие особенности личности, как высокий уровень притязаний, уверенность в себе, оптимизм, или их противоположности, находящиеся в социальном окружении одобрение либо порицание. В результате в отношениях между людьми возникает понятие ответственности и «личность здесь выступает как агент сознательного контроля своих возможных действий» [4, с. 238].

С названными выше взаимодействуют ещё несколько сформулированных Дж. Брунером принципов развития культуры образования — взаимодействия, идентичности, социальности. Их комплексное применение позволяет педагогу выступать в процессе преподавания в качестве не только учителя, но и воспитателя, включаться и в понятийное, и в образное миропонимание. А это создаёт для обучаемых благотворное образовательное пространство как для усвоения готовых, заученных знаний и ответов на возникающие вопросы, так и для приобретения многомерного восприятия учебного курса, пробуждает стремление искать и находить самостоятельные, нетривиальные ответы на возникающие проблемы, развивать собственную креативность.

В многомерной культурно-образовательной парадигме, отстаиваемой Дж. Брунером, существенное значение имеет принцип нарративности, требующий от преподавателя умения и навыка такого изложения изучаемого материала, которое становится увлекательным, объединяющим разрозненные события в единый сложно насыщенный учебно-воспитательный поток. К сожалению, утверждает он, «наши представления о механизмах формирования нарративных умений пока ещё явно

недостаточны... Только нарративные формы мышления открывают путь к формированию самосознания личности, к осмыслению мира и своего места в нём. Школа не может пускать этот процесс на самотёк. Она должна играть активную роль не только в культивировании умов, но и пестовании душ своих воспитанников. <...> Мало разработать систему дидактических тестов, направленных на оценку качества усвоения знаний. Задача стоит гораздо шире: приспособить культуру к потребностям людей и подготовить людей к выполнению полезных социальных функций» [4, с. 237—239].

Таковы основные суждения Дж. Брунера о культуре образования, безусловно заслуживающие внимания в процессе обновления и совершенствования современной системы образования.

В условиях стремительно развивающихся сетевых структур и их интенсивного проникновения в жизнедеятельность учащихся и студентов всевозрастающую значимость приобретает направленность формирования и развития информационных ресурсов, включающая в себя адаптивный и конструктивный компоненты совершенствования учебно-воспитательных систем. Совершенствование образования в Беларуси в 2016—2020 годах призвано активизировать такое информационное влияние на личность, в развёртывании которого коммуникативно-содержательное наполнение урока, лекции, практического занятия, идущее от преподавателя к ученику или студенту, осуществляло бы синергию информационного дискурса и его усвоения обучающимися. Данное взаимодействие учителя (либо профессора) с обучаемым даёт положительный (а иногда и отрицательный) когнитивный эффект. Он отражается в появлении информационных инновационных потоков, соединяющих преподавателей с учениками и студентами. В результате указанных взаимодействий и взаимопонимания обучаемые приобретают умения усваивать и трансформировать получаемые сведения и формировать на основе этого навыки практического использования информационного ресурса. Но таковой, наличествующий у учащегося или студента, не ограничивается лишь когнитивным или познавательным результатом, а включает в себя ещё и эмотивный компонент, то есть субъектное психическое переживание,

возникающее у обучаемого в процессе преподавательского информационного воздействия на него и дополняющееся (в случае положительного эффекта) также мотивационным, ценностно-ориентационным и коннотативным позитивным результатами. Под последним понимается формирование у обучающегося способности и стремления к волевому действию в овладении новыми информационными понятиями и их развитие у каждого ученика и студента.

Вышеназванные вопросы были всесторонне рассмотрены в числе многих других в ходе состоявшегося 12—13 декабря 2017 года II Съезда учёных Республики Беларусь. Приоритетное внимание было уделено развитию и совершенствованию системы образования. Подчёркивалась необходимость формировать у школьников и студентов умения не только усваивать, запоминать, но — и это самое главное — генерировать новые идеи, находить нестандартные варианты решения возникающих проблем и внедрять инновации во все сферы жизнедеятельности общества. Для выполнения этой задачи важнейшее значение имеет развитие информационно-образовательной среды с использованием социальных сетей.

Была особо отмечена значимость разработки интерактивных и доступных в образовательных сетях дополнений по всем предметам школьной и вузовской программ на основе мобильных технологий, нейронных сетей, искусственного интеллекта, приёмов дополненной реальности. Предусматривались постоянный и систематический обмен опытом в учебно-программном и научно-методическом обеспечении образовательного процесса, прежде всего в отраслях и сферах, связанных с развитием высших — пятого и шестого — технологических укладов, а также всеобщая цифровизация образовательных технологий. Намечено развитие социально-личностных компетенций студентов, магистрантов, аспирантов, нацеленных на их профессиональное самосовершенствование, а также указано на необходимость повышения мотивации молодых и талантливых специалистов к поступлению в аспирантуру, создание условий для их профессионального роста [1].

Обобщая всё изложенное, можно сформулировать следующие выводы.

Во-первых, в условиях стремительно развивающегося информационного общества педагогические коллективы призваны эффективно обучать учащихся и студентов логически мыслить и действовать, анализировать происходящие явления и процессы, выделять из них главное.

Во-вторых, в рамках совершенствования системы образования необходимо обновлять содержание и методы обучения и воспитания в соответствии с возрастающими требованиями различных сфер общества и правового государства.

В-третьих, когда мы рассуждаем об эффективных путях обновления и поступательного движения образования, в центре внимания должен находиться вопрос о том, образ какого человека является «путеводителем» в многогранной учебно-воспитательной деятельности.

В-четвёртых, во всех сферах и уровнях совершенствующейся системы образования следует во главу угла внимания и действия педагогов ставить формирование и развитие креативного мышления и действия обучаемых.

В-пятых, педагогические коллективы должны целенаправленно формировать у учащихся и студентов стремление, умения и навыки широко, активно и эффективно использовать множественные информационные ресурсы, в том числе и наличествующие в сетевых структурах.

В-шестых, настоящим требованием современной системы образования становится необходимость подготовки и перепод-

готовки педагогических кадров, повышения их компетентности, что позволяет осваивать, сопоставлять различные информационные потоки, выбирать из них наиболее актуальные, а затем активно применять их в учебно-воспитательном процессе.

В-седьмых, в процессе обновления и совершенствования учебно-воспитательной деятельности в системе образования особое место следует отвести формированию у обучающихся и обучаемых высокой культуры образования.

В-восьмых, учитывая, что в становлении Беларуси как IT-страны и возрастании роли интеллектуальной экономики знаний решающее учебно-воспитательное и человекоформирующее значение имеет система образования, требуется деятельно и целенаправленно развивать в ней информационно-образовательную среду с использованием социальных сетей и интерактивных методов.

В-девятых, в каждом учреждении образования необходимо усилить работу по целенаправленному формированию у обучаемых гражданской идентичности, патриотических жизненных устремлений и позиций, стремление добросовестно и качественно трудиться на благо Родины и своего народа.

И, наконец, приступая к реализации всех этих крупномасштабных и значимых проблем, всегда следует помнить: обновление мира начинается в школе; здесь же находятся истоки будущего страны и её народа.

### Список цитированных источников

1. Стратегия «Наука и технологии : 2018—2040». — Минск, 2017. — 40 с.
2. Горшков, М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключарёв. — М. : Просвещение, 2011. — 232 с.
3. Ромер, П. М. Экономика знаний / П. М. Ромер // Управление знаниями : хрестоматия. — СПб. : Высшая школа менеджмента, 2009. — С. 19—36.
4. Брунер, Дж. Культура, интеллект и образование / Дж. Брунер // Теоретические вопросы образования : хрестоматия / под ред. М. А. Гусаковского. — Минск : Изд-во БГУ, 2013. — С. 200—245.

*Материал поступил в редакцию 03.05.2018.*



# Интегральные критерии оценки качества образовательного процесса общего среднего образования (Окончание. Начало в № 4 за 2018 год.)

**И. Л. Шевлякова-Борзенко,**  
эксперт Межкультурного  
исследовательского центра  
Университета Хучжоу (КНР),  
кандидат филологических наук, доцент

Система предлагаемых интегральных критериев оценки качества образовательного процесса общего среднего образования нацелена на согласованный анализ условий его организации и осуществления, а также эффективности и результативности. Наряду с обоснованием значимости и новизны того или иного критерия для современной системы оценки качества образования определяются наиболее целесообразные контексты его использования различными субъектами оценивания (участниками образовательного процесса).

**Ключевые слова:** общее среднее образование, образовательный процесс, оценка качества, интегральные критерии оценки, система оценок качества образования, субъекты оценивания, образовательные услуги, образовательные результаты.

The system of the suggested integral criteria for assessing the quality of the educational process in general secondary education is aimed at a coordinated analysis of conditions of its organization and implementation, as well as its effectiveness and efficiency. Along with the substantiation of the significance and novelty of one or another criterion for the modern system of assessing the education quality, the most appropriate contexts for its use by various subjects of evaluation (participants of the educational process) are determined.

**Keywords:** general secondary education, educational process, assessing the quality, integral evaluation criteria, system of assessing the education quality, subjects of evaluation, educational services, educational results.

## **2. Оценка качества собственно процесса организации и осуществления образовательной деятельности.**

*Критерий, оценивающий степень дифференцированности образовательного процесса, как и некоторые другие из предлагаемых, содержит в себе многослойность, как бы разнородность оценивания. Речь идёт не только об учёте интересов и запросов обучающихся и их законных представителей, о спектре возможностей для реализации потенциального многообразия индивидуальных образовательных траекторий, но и о системности работы с одарёнными и высокомотивированными учащимися, реализации услуг дополнительного образования, об организации обучения детей с особенностями психофизического развития. Кроме того, на основе интегрального критерия должна оцениваться степень разнообразия внеурочной и внешкольной активности и т. п.*

Данный критерий применим прежде всего для анализа деятельности учреждений образования; в то же время результаты оценки названного компонента организации обучения и воспитания помогут составить интегральное представление о возможностях продвижения по различным образовательным траекториям в том или ином регионе Беларуси для обучающихся.

*Оценка эффективности функционирования системы воспитательной работы имеет чрезвычайно важное значение для формирования целостного представления о качестве образовательного процесса общего среднего образования.*

В Республике Беларусь проблемам воспитания традиционно уделяется пристальное внимание. В стране сложилась национальная система воспитания детей и учащейся молодёжи, представляющая собой сложноорганизованное

единство целей, условий, ресурсов, содержательной, событийно-процессуальной и результативной составляющих, нацеленных на формирование культуры личности воспитанников как многомерного феномена, который включает гражданскую, духовно-нравственную, психологическую, художественно-эстетическую, экологическую, трудовую, семейную и гендерную, информационную, политическую, правовую, экономическую компоненты, а также культуру безопасности жизнедеятельности, здорового образа жизни, культуру быта и досуга. В соответствии с обновлённой в 2015 году Концепцией непрерывного воспитания детей и молодёжи в качестве ведущих задач данной системы определены: формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания детей и учащейся молодёжи на основе государственной идеологии; подготовка к самостоятельной жизни и труду; формирование нравственной, гражданской, правовой, эстетической, экологической, информационной культуры личности; овладение знаниями, ценностями и навыками здорового образа жизни; формирование культуры семейных отношений; создание условий для актуализации предприимчивости, инициативы, успешного саморазвития и самореализации личности [3]. Важное место отводится организации шестого школьного дня, деятельности детских и юношеских общественных объединений и организаций, идеологическому, экономическому воспитанию, развитию финансовой грамотности, многим другим аспектам воспитательной деятельности. Всё перечисленное указывает на необходимость создания достаточно разветвлённой системы индикаторов, отражающих эффективность этой работы на разных уровнях национальной системы образования.

Ориентированность современных систем оценки качества образования, в числе прочего, на анализ личного развития учащегося как процессуального, динамичного результата предполагает оценку прогресса разных видов их деятельности. В данном контексте особое значение приобретает *качество услуг дополнительного образования, которые предоставляются учреждениями образования*. Сущностной характеристикой дополнительного образования всегда была его нацеленность на творчество, в широком смысле выступающее как процесс и результат образовательной деятельности. Однако с конца 2000-х годов в

нашей стране чётко обозначилась тенденция к вовлечению детей и учащейся молодёжи в рамках дополнительного образования в инновационную деятельность, объединяющую творчество и исследовательскую работу.

В настоящее время в Республике Беларусь услуги дополнительного образования оказываются в учреждениях и соответствующей системы, и общего среднего образования. Не являясь самоцелью для последних, актуальный спектр качественных услуг дополнительного образования, тем не менее, обогащает образовательный процесс, усиливая его дифференциацию в плане расширения возможностей для формирования личностных компетентностей учащихся. Кроме того, эффективная организация дополнительного образования в учреждении общего среднего образования способна значительно повысить результативность воспитательной работы, поскольку в числе прочего «популяризирует среди детей и подростков современные профессии, развивает их творческие и интеллектуальные способности, предохраняет от негативного воздействия улицы, от подростковой агрессивности и деструктивного поведения» [4].

Важное значение приобретает системность работы по обеспечению психологического комфорта для всех участников образовательного процесса, особенно в условиях усложнения причин и последствий конфликтов (в том числе между его субъектами). Это предполагает новый взгляд на функции социально-психологического сопровождения в школе, к которым относятся диагностическая, коррекционная, консультационная (в том числе профориентационные исследования и консультирование), профилактическая, развивающая, просветительская и др. В свою очередь, это актуализирует поиск новых форм и методов его планирования и реализации, соответственно — выработку адекватных способов (индикаторов) оценки указанной деятельности.

*Критерий эффективности социально-психологического сопровождения образовательного процесса* может применяться для оценки функционирования как локальных и региональных подсистем, так и республиканской системы социально-психологического сопровождения образовательного процесса общего среднего образования. Речь идёт о комплексном рассмотрении системы мер, мероприятий, деятельности по социальной защите, охране здоровья и обеспечению

безопасности учащихся, включая принятие мер по недопущению нарушений прав несовершеннолетних, организацию медицинского обслуживания, обеспечение безопасности жизнедеятельности, а также сохранение и восстановление физического и психического здоровья. На наш взгляд, эффективность функционирования данного компонента следует оценивать не только исключительно по отношению к учащимся, но и касательно педагогов разных возрастных и профессиональных категорий — от молодых специалистов до опытных учителей.

К этому критерию примыкает *критерий сформированности и эффективности функционирования системы социокультурного сетевого взаимодействия с семьёй, государственными и общественными структурами, организациями, который целесообразно использовать для оценки состояния разных уровней системы общего среднего образования: отдельного учреждения образования, районной и областных, республиканской систем.*

Последовательная реализация различных процедур оценки качества образования, направленная на определение *эффективности функционирования системы оценки качества предоставляемых образовательных услуг*, выступает одним из ключевых компонентов менеджмента образования.

Учитывая многовекторность самого процесса оценивания, следует, по сути, говорить о системе *оценок* качества образования, которая объединяет подсистему внутренних (самооценка обучающихся, текущий и итоговый контроль их образовательных достижений, оценка качества деятельности обучающихся в учреждении образования, самоанализ деятельности учреждения, региональных и республиканской систем) и внешних (независимые экзамены, общественный мониторинг, международные мониторинговые исследования) оценочных процедур. Кроме того, оценивание этого компонента образовательного процесса предполагает (для разных уровней и объектов оценивания) изучение рынка и качества предоставляемых образовательных услуг, системность проведения независимых оценок качества образования и адекватное использование получаемых результатов.

В последнее время в отечественном педагогическом дискурсе наличие в процессе обучения и воспитания инновационной деятельности рассматривается как обязательный компонент качественной работы.

Однако данное понятие зачастую оказывается размытым; иногда в него включают любые виды деятельности, отличающиеся в представлении тех или иных субъектов образовательного процесса от традиционных. В некоторых случаях воплощение в жизнь инновационных инициатив и проектов является нецелесообразным по разным причинам объективного (например, недостаточность ресурсного обеспечения) и субъективного (неготовность к этому (профессиональная и личностная) участников образовательного процесса) характера.

Понимая под инновационной деятельностью, направленную на качественные изменения в процессе обучения и воспитания для достижения актуальных (принципиально новых) образовательных целей, мы считаем необходимым взвешенно подходить к реализации на практике инновационных проектов. Иными словами, здесь встаёт вопрос о соотношении ресурсов, затрачиваемых на осуществление этой деятельности, и получаемого результата. По сути, *критерий целесообразности и качества реализации инновационных компонентов образовательного процесса* предназначен для оценки (на разных уровнях национальной системы образования, от республиканских органов управления образованием до учреждения образования) эффективности инициатив, проектов, шагов инновационного типа во избежание неоправданного использования материальных и нематериальных ресурсов, обеспечивающих функционирование этой системы.

### **3. Оценка результатов образовательного процесса.**

Оценивание результативности образовательного процесса может осуществляться как с точки зрения текущего состояния системы и актуальных в данный момент проблем, так и в ракурсе решения тактических задач и достижения стратегических (отложенных) целей.

В связи с этим возможно описание *критерия адекватности цели, затраченных ресурсов и результата* с помощью понятия социально-экономической адекватности образования. Оно призвано отразить способность образовательной системы к достижению целей, адекватных как потребностям той или иной личности, так и запросам государства и общества [1].

Современные научно-педагогический и нормативный правовой дискурсы ориенти-

рованы на расширенное понимание образовательных достижений, с выделением в соответствующей таксономии уровней грамотности и компетентности. Это приводит, в свою очередь, к расширенному пониманию индикаторов образовательных (учебных и внеучебных) достижений, перечень которых включает образовательные достижения по отдельным предметам, их динамику (индивидуальный прогресс), внепредметные («ключевые») компетенции (познавательные, социальные, информационные и др.), а также активность участия в образовательном процессе (в урочной и внеурочной деятельности) и др. [5]. Можно сказать, что в современных образовательных системах внимание перемещается с оценки так называемых разовых результатов на прогресс (динамику) образовательных достижений учащегося. По мнению российского учёного И. Фрумина, хотя «система такой динамической оценки (оценка добавленной ценности) весьма сложна, но позволяет яснее видеть роль образования в прогрессе ребёнка» [6]. При этом очевидно усложняются требования к образовательным результатам: имеется в виду своеобразное «встраивание» компетентностных результатов в уровневое описание предметных достижений [5].

В контексте нашего исследования, позиционируя образовательные достижения как комплекс разноуровневых и «разноприродных» результатов процесса обучения и воспитания, мы предлагаем использовать *критерий динамики образовательных достижений* не только в целях оценки таковых для учащихся (обучаемых). Само понятие «образовательные достижения» на разных уровнях (в разных подсистемах) системы образования может, на наш взгляд, использоваться при измерении эффективности деятельности педагогов, специалистов управления образованием, а также для оценки функционирования учреждения образования и региональных систем образования.

Рассматривая ключевые характеристики образовательных результатов, которые определяют качество образования в целом и образовательного процесса в частности, современные исследователи в разных странах мира делают особый акцент на «формировании творческих способностей и инициативности в личностном плане», то есть на способности обучающихся «действовать инициативно, адекватно и творчески, учитывая широкий контекст ситуации, используя свои знания при решении нестандартных

задач и продуктивно взаимодействуя при этом с членами группы» [5]. При этом в различных образовательных системах наблюдается общая тенденция к определению не только надпредметных, но и предметных результатов в функциональном ключе либо с учётом их функциональной (functional skills) составляющей. Этим обусловлен комплексный и многоуровневый характер *критерия сформированности предметных, метапредметных и личностных компетенций*, выраженных в измеряемых результатах учебной деятельности и личностного развития, коррелирующих с планируемыми результатами обучения, указанными в образовательных стандартах.

Уровень сформированности предметных компетенций измеряется через соотношение с соответствующими индикаторами, зафиксированными в образовательных стандартах и учебных программах нового поколения. В свою очередь, оценивать уровень (качество) сформированности метапредметных компетентностей современные исследователи предлагают комплексно, в единстве образовательных (уровень готовности к постановке и решению новых учебно-познавательных задач и проблем, а также уровень контрольно-оценочной самостоятельности), коммуникативных (готовность к совместной деятельности, навыки критического мышления и др.) и информационных (читательская грамотность как функциональная грамотность, эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и внеучебной деятельности и т. д.) компетенций [5]. Схожим образом оцениваются и личностные компетентности учащихся: в комплексе сформированности образовательной самостоятельности, инициативности, ответственности, социальных компетенций, достаточного для того или иного возраста уровня культуры личности (нравственной, эстетической, гражданской и др.) и т. д.

Глобальный характер общественных трансформаций, динамичное, неравновесное состояние современного социокультурного пространства в целом приводят к формированию так называемой новой социальной реальности, которая по своим онтологическим параметрам существенно отличается от предыдущих типов [7]. Мы рассматриваем *уровень социальной адаптации учащихся* как критерий, нацеленный на оценку одновременно и непосредственных, и стратегических результатов. В связи с суще-

ственностью изменений в экзистенциальном, аксиологическом, этическом «ландшафтах» эффективность образовательного процесса и его результатов стоит оценивать в соответствии с тем, насколько подготовлен выпускник базовой и общей средней школы к жизни в быстро изменяющемся мире, а именно — к самостоятельному принятию решений в нестандартных, нетривиальных условиях, которых не было во времена предшествующих поколений. Поэтому сегодня целесообразно говорить не столько о необходимости социализации учащихся, сколько об их *социокультурной адаптации*, разновекторной и многоуровневой. К данному критерию примыкает *критерий*, связанный с выявлением *уровня профессионального самоопределения выпускников базовой и общей средней школы*. В последнем случае речь идёт о степени сформированности интересов, намерений по отношению к будущей профессиональной деятельности, а также об осознанности выбора дальнейшей траектории обучения.

Эти два критерия предназначены в первую очередь для использования специалистами учреждения образования: педагогами социальными, классными руководителями, педагогами-организаторами.

Применение *критерия эффективности (результативности) деятельности педагогических кадров* предполагает не только оценку качества деятельности обучающихся в комплексе профессионального, социального, личностного аспектов. Важное значение имеет комплексная оценка работы с кадрами на разных уровнях системы общего среднего образования, что в современных условиях предусматривает анализ полного цикла вышеназванной работы как деятельности, связанной с проектированием, планированием, отбором квалифицированных кадров, повышением их мотивации к личностному и профессиональному росту и созданием соответствующих условий, оценкой их деятельности с целью аттестации и дальнейшей коррекции кадровой работы. Соответственно, система показателей для данного критерия может быть достаточно разветвлённой и дифференцироваться в зависимости от уровня (подсистемы) использования.

В самом общем виде определение результативности образовательной деятельности в настоящее время осуществляется через соотнесение выявленного состояния того или иного компонента системы образования с требованиями, зафиксированными в

нормативных правовых документах разного уровня либо в локальных актах. Однако современные тенденции развития образовательных систем в целом и систем оценки качества образования в частности указывают на то, что неизбежно будет усиливаться роль его (качества образования) социальной экспертизы. Иначе говоря, в совокупности критериев оценки качества образовательного процесса в его результирующей блоке уже сейчас должны быть представлены индикаторы, позволяющие оценить удовлетворённость качеством образования не только непосредственных участников процесса обучения и воспитания, но и потребителей и заказчиков образовательных услуг. *Критерий удовлетворённости качеством организации образовательного процесса*, таким образом, может применяться для широкого круга его участников, включая учащихся, их законных представителей, педагогов, органы управления образованием и др.

*Эффективность менеджмента (управления) образовательным процессом* как критерий, возможно, обладает наибольшей комплексностью, поскольку предполагает оценку созданных условий, адекватности затрачиваемых ресурсов получаемым результатам, а также анализ, наряду с собственно образовательными достижениями, социокультурных параметров функционирования подсистемы (учреждения образования, региональной системы). К нему примыкает *критерий эффективности коррекционно-регулятивной деятельности*, который также предусматривает принятие решений и реализацию мер по устранению недостатков, избеганию рисков, усилению эффектов и т. д. Однако во втором случае ведущую роль играет не столько собственно управленческая, сколько психолого-педагогическая деятельность.

Таким образом, предложенные критерии имеют интегральный и (преимущественно) универсальный характер, то есть большинство из них может использоваться на разных уровнях системы образования различными субъектами оценивания для осуществления внешних и внутренних по отношению к объекту оценивания процедур в качестве инструмента (само)анализа и (само)оценки образовательного процесса как комплекса условий, ресурсов, средств и способов достижения поставленных целей. Особенности же обращения к этим критериям будут зависеть от конкретных целей тех или иных субъектов анализа.

Так, исследователи сферы общего среднего образования заинтересованы в комплексном применении критериев оценки качества образовательного процесса, что позволит не только определить его общее состояние и тенденции развития, но и детализировать проблемное поле перспективных научных изысканий.

Специалисты органов управления образованием на республиканском уровне могут использовать предлагаемые критерии оценки образовательного процесса при анализе состояния разных его сегментов и системы в целом, определении направлений совершенствования процесса обучения и воспитания, для принятия обоснованных решений в сфере управления качеством образования, обеспечения всех заинтересованных информацией, необходимой и достаточной для оценки состояния национальной системы образования. На уровне локальном (региональном) критерии будут востребованы также в ходе внешней оценки образовательного процесса в учреждениях образования и самоанализа подсистемы регионального уровня. Кроме того, на основе результатов оценки органы управ-

ления образованием могут осуществлять рейтингование учреждений образования.

Последним целесообразно обращаться к данным критериям в процессе:

- проведения внутренней комплексной оценки деятельности (самоанализа);
- сравнения образовательных достижений учащихся внутри класса (классов) в рамках учреждения образования;
- оценки динамики и темпов профессионального роста (успехов) сотрудников (педагогов).

В отличие от перечисленных выше субъектов системы оценки качества образования педагогами будут использованы лишь некоторые из предложенных критериев в целях:

- анализа состояния образовательных достижений учащихся, их динамики, направленного на корректировку индивидуальных траекторий саморазвития;
- анализа условий и обеспечения организации образовательного процесса по преподаваемому учебному предмету;
- самоанализа собственной профессиональной деятельности и профессионально-личностного роста.

### Список цитированных источников

1. Ефремова, Н. Тестовый контроль в образовании [Электронный ресурс] / Н. Ефремова : Онлайн-библиотека xliby.ru. — Режим доступа : [http://www.xliby.ru/nauchnaja\\_literatura\\_prochee/testovyi\\_kontrol\\_v\\_obrazovanii/p2.php](http://www.xliby.ru/nauchnaja_literatura_prochee/testovyi_kontrol_v_obrazovanii/p2.php). — Дата доступа : 20.05.2018.
2. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Система оценки качества общего среднего образования как терминологическая проблема : ключевые компоненты тезауруса / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Веснік адукацыі. — 2017. — № 10. — С. 3—12.
3. Катович, Н. К. Обновлённая Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь : преемственность и новации [Электронный ресурс] / Н. К. Катович. — Режим доступа : <http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975>. — Дата доступа : 13.06.2018.
4. Николаева, Н. Как работает система дополнительного образования в Беларуси [Электронный ресурс] / Н. Николаева // Звезда. — Режим доступа : <http://zviazda.by/ru/news/20170818/1503046078-kak-rabotaet-sistema-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-belarusi>. — Дата доступа : 13.06.2018.
5. Концепция всероссийской системы оценки качества общего образования (Проект). — АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика»», Москва — Улан-Удэ, 2013 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [petersburgedu.ru/ugc/files/Repository/14412e2f203a463e6cd59647a656038f.doc](http://petersburgedu.ru/ugc/files/Repository/14412e2f203a463e6cd59647a656038f.doc). — Дата доступа : 02.06.2018.
6. Фрумин, И. Оценка качества образования : между контролем и поддержкой [Электронный ресурс] / И. Фрумин. — Режим доступа : <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200009203>. — Дата доступа : 29.05.2018.
7. Лукина, Н. П. Информационное общество : состояние и перспективы социально-философского исследования [Электронный ресурс] / Н. П. Лукина // Открытый междисциплинарный электронный журнал «Гуманитарная информатика». — Режим доступа : <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/lukina.htm>. — Дата доступа : 07.06.2018.

Материал поступил в редакцию 17.07.2018.

## Структура Я-концепции в динамической модели идентичности

**Т. П. Илюкович,**

педагог-психолог  
Социально-педагогического центра  
Московского района г. Минска,  
соискатель сектора психологии  
развивающего образования  
Национального института  
образования

В статье рассматриваются вопросы содержания и структуры Я-концепции и идентичности в современных психологических теориях, а также предлагается для обсуждения концептуальная динамическая модель идентичности (ДМИ), включающая три основных образа «Я» самоконцепции: Я-реальное, Я-идеальное и Я-виртуальное.

**Ключевые слова:** идентичность, Я-концепция, структура, Я-виртуальное, модель идентичности.

The article deals with theoretical issues of the content and structure of the self-concept and identity in modern psychological theories. A conceptual dynamic model of identity (DMI), which includes the three main "self" of the self-concept: self-real, self-ideal and self-virtual, is suggested for discussion as well.

**Keywords:** identity, self-concept, structure, self-virtual, model of identity.

Вопросы идентичности, её структуры и механизмы формирования последние десятилетия всё больше интересуют специалистов, занимающихся общественными науками. На смену процессам глобализации, актуальным в XX веке, сегодня пришли процессы децентрализации, разъединения, обособления. В таких условиях вопросы идентичности народов в целом и индивида в частности встают наиболее остро. Однако суть и содержание идентичности как социального феномена окончательно ещё не определены.

Введя в середине XX века термин «идентичность», Э. Эриксон отмечал, что затрудняется точно определить это понятие, так как оно слишком широкое и всеобъемлющее. В структуре данного феномена он выделял три уровня: индивидуальный, личностный и социальный [1]. Дж. Келли считал, что человек строит свою идентичность из «личностных конструкторов» на основе постоянного изучения социума и самого себя [2, с. 10]. По мнению современного исследователя П. Тойтса, чем больше социальных ролей освоил индивид, тем больше социальных идентичностей у него сформировано (множественная идентичность), что означает лучшую социальную адаптацию [3, с. 191]. П. Берк и Я. Стетс предлагают понимать идентичность как непрерывный процесс, в котором разделение на личностные и социальные идентичности является условным, поскольку идентичность характеризует нас и как индивидуальность, и как члена социума [4, с. 6].

Отечественные исследователи также расходятся в определении и структуре идентичности. Н. Л. Иванова и Т. В. Румянцева детерминируют такую как динамическую индивидуально-личностную характеристику, включающую в себя осознание своей принадлежности к отдельным социальным общностям, переживание постоянства своего Я и тождественности самому себе, которые конструируются прижизненно в ходе взаимодействия и социального сравнения [5, с. 24]. А. М. Анохин рассматривает идентичность как набор идентификаций актора, которые он интерпретирует определённым образом, находясь в заданном общественном дискурсе [6, с. 58].

Идея Я-концепции была выдвинута в конце XIX века У. Джеймсом, который выделял «чистое Я» (I) и «эмпирическое Я» (Me). Последнее, в свою очередь, включало «телесное Я», «материальное Я», «социальное Я» и «духовное Я». Контроль за состоянием и развитием различных частей «Я» У. Джеймс предписывал возложить на самооценку [7, с. 91]. Ч. Кули, а затем и Дж. Мид, развивая идею У. Джеймса о «социальном Я», предлагали в структуру Я-концепции индивида включить «Я-зеркальное», которое является результатом ассимилированных индивидом чужих мнений и представлений о себе [8; 9]. Р. Бернс определяет три основных образа «Я» в структуре самоконцепции индивида: Я-реальное, Я-идеальное и Я-зеркальное. Также Бернс предлагает выделять в Я-концепции три основных компонента: когнитивный (образ «Я»), оценочный (когнитивная и аффективная самооценка) и поведенческий [10]. Х. Маркус вычленяет в структуре Я-концепции две модальности: «рабочая Я-концепция» и «возможные Я», которые могут быть как позитивными, так и негативными [11, с. 955].

Что касается места Я-концепции и идентичности в структуре личности индивида, то и тут окончательной ясности всё ещё нет. Так, М. Брюер считает, что Я-концепция конструируется из набора дискретных идентичностей, которых потенциально может быть столько, сколько систем ролевых отношений выбирает для своего участия индивид [12, с. 122]. При этом Ш. Страйкер отмечает, что и Я-концепция, в свою очередь, структурирует отношения между ролевыми идентичностями и определяет, какую из социальных ролей необходимо актуализировать на данный момент в зависимости от конкретной социальной ситуации [13, с. 284].

Отечественный исследователь Ю. Н. Анищенко рассматривает структуру идентичности с точки зрения структуры Я-концепции индивида, в которой выделяет три основных компонента: когнитивный (образ «Я»), эмоционально-ценностный и поведенческий. В структуре образа «Я» исследователь вычленяет четыре основных составляющих: Я-реальное, Я-идеальное, Я-нравственное и Я-виртуальное [14, с. 13].

Также рассматривают идентичность через призму Я-концепции Н. Н. Бутрова и О. П. Цариценцева, выделяя в её структуре следующие элементы: образ «Я», са-

мооценку и поведенческую реакцию. Под образом «Я» авторы понимают представления индивида о себе. Самооценка является аффективной оценкой этого представления. Поведенческие реакции — действия, которые вызываются образом «Я» и самооценкой. В структуре образа «Я» Н. Н. Бутрова и О. П. Цариценцева выделяют три составляющие: Я-реальное, Я-идеальное и Я-виртуальное. Они предлагают считать образом Я-виртуальное характеристики человека, который находится в сети Интернет или играет в компьютерные игры. По мнению авторов, Я-виртуальное — это осмысленное представление человека о себе, презентуемое им в виртуальном пространстве [15].

Поскольку среди современных исследователей до сих пор нет единства в понимании сути, содержания, а следовательно, и структуры идентичности, то нет и единой модели, описывающей этот феномен. На сегодняшний момент существует несколько основных моделей идентичности.

#### *Одномерная модель идентичности.*

Сторонники этой теории (L. G. Marques, J. M. P. Oliveira, 1988; P. Weinreich, A. Kelly, C. Maja, 1988; M. Jarymowicz, 1998; S. Worchel, 1998; D. Trafimow, K. A. Finlay, 2001) считают, что личная и социальная идентичность принимаются человеком попеременно, в зависимости от ситуации и целей. Если в какой-то момент времени принимается одна идентичность, то от другой индивид временно отказывается. Выбор той или иной идентичности происходит в зависимости от конкретной социальной ситуации и потребностей индивида. Такая модель получила название «модель одной корзины», поскольку она предполагает, что социальные и личностные характеристики индивида принадлежат одной структуре и находятся в тесной взаимосвязи.

#### *Двухмерная модель идентичности.*

По мнению приверженцев данной модели (P. T. Allen, G. M. Stephenson, 1983), индивид актуализирует личностную или социальную идентичность независимо друг от друга, потому что они принадлежат различным структурам (находятся в «двух корзинах»). В Я-концепции индивида личностная и социальная идентичность могут проявлять себя как сильные, доминантные, так и слабо выраженные структуры.

*Многомерная модель идентичности (множественная идентичность).*



Эта модель (E. S. Abes, S. R. Jones, 2007) опирается на центральный «Образ Я», включающий личностные характеристики, свойства и идентичность и регулирующий-ся идентификациями индивида.

*Трёхуровневая модель идентичности.*

Данная теоретическая модель была предложена в 2010 году отечественным исследователем Д. Н. Шульгиной, которая полагает, что в структуру идентичности, кроме личностной и социальной, обязательно нужно включить культурную идентичность [16].

Несмотря на существование различных моделей идентичности, на наш взгляд, ни одна из них не учитывает появление в последние десятилетия новой социальной реальности — виртуального пространства, которое требует от индивида конструирования дополнительного образа Я-виртуальное и новых самоидентификаций. Этот важный момент и привёл к необходимости создания новой концептуальной модели формирования идентичности, которая могла бы объединить и систематизировать накопленные нами сведения.

В разработке динамической модели идентичности (ДМИ) мы опирались на следующие понятия и определения:

Идентичность — динамический многогранный когнитивно-эмоциональный конструкт, который формируется в процессе личностной и социальной самоидентификации и является основой социального существования индивида.

Идентичность индивида состоит из двух базовых компонентов — личностной и социальной идентичности. Их сочетание на определённом этапе развития является основой Я-концепции индивида.

Я-концепция — это личностное и социальное самопредставление индивида на определённом этапе его развития.

Самопредставление — комплекс образов «Я», характеризующих целостное восприятие индивидом своей личности и социальную самопрезентацию.

Личностная идентичность — динамический комплекс эмоционально-когнитивных самопредставлений индивида о своих психических и физических особенностях. Формируется на основе врождённых нервно-психических факторов, а также особенностей среды обучения и воспитания.

Социальная идентичность — динамический комплекс эмоционально-когнитивных самопредставлений индивида о своих со-

циальных ролях и своей социальной значимости в определённой социальной среде. Формируется на основе сначала межличностного, а затем межгруппового социального взаимодействия.

Идентичность индивида также формируется на основе позитивных и негативных образов «Я» (личностных и социальных эмоционально-когнитивных самопредставлений), которые образуют «позитивную (положительную)» и «негативную (отрицательную)» идентичности индивида в общей структуре личности.

Образы «Я» формируются в индивидуальной (личностные самопредставления) и групповой (социальные самопредставления) деятельности.

Я-концепция в динамической структуре идентичности представляет собой сочетание эмоционально-когнитивных личностных (позитивных и негативных), а также социальных (позитивных и негативных) образов «Я» индивида на определённом этапе его развития.

Идентичность индивида начинает развиваться вместе с развитием его сенсорных и когнитивных функций, а также способности к социальным контактам.

Идентичность индивида в своём развитии и формировании последовательно проходит несколько основных стадий, которые могут быть условно отнесены к определённому возрастному периоду (генезис идентичности). Однако при задержке развития идентичности на какой-либо стадии возрастные границы прохождения следующей могут быть смещены (нарушения развития идентичности). Без прохождения предыдущего этапа формирования идентичности освоение следующего мы считаем затруднительным.

Идентичность индивида может изменяться на протяжении всей жизни под влиянием различных факторов: биологических (физическое и психоэмоциональное состояние); социальных (семья, социальные группы, общество и др.); технических (развитие новых способов общения, получения образования, саморазвития; новые технические средства коммуникации и пр.) и т. п.

Идентичность индивида в идеале стремится к формированию сложной многогранной структуры для наилучшей адаптации к окружающему миру и социальной среде.

Обращаясь к идее Я-концепции современного человека, мы отталкивались от тех

основных реальностей, в которых сегодня существует индивид. Специалисты уже давно не подвергают сомнению существование «мира вещей» (объективной реальности) и «мира идей» (субъективной реальности). Основные дискуссии последних десятилетий развернулись вокруг существования третьего — «виртуального мира». До момента появления первой вычислительной техники «виртуальность» понимали в значении «объект или состояние, которые реально не существуют, но могут возникнуть при определённых условиях» (от лат. *virtualis* — возможный). Затем термин «виртуальность» (*virtual*) приобрёл ещё одно значение — «не существующий в действительности, но появляющийся благодаря программному обеспечению» [17].

Мы считаем, что в условиях современного информационно-цифрового общества в последние десятилетия сформировалась ещё одна социальная реальность — виртуальная, которая предполагает необходимость формирования индивидом, кроме предложенных К. Роджерсом Я-реального и Я-идеального образов «Я», Я-виртуального образа в общей структуре своей Я-концепции. Е. Н. Белинская, как и другие отечественные психологи (Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, Г. В. Смыслова, 2000), также обратила внимание на новую проблему цифрового общества — виртуальную реальность и конструируемую в ней виртуальную идентичность индивида, которая позволяет ему «убежать из собственного тела» [18, с. 12].

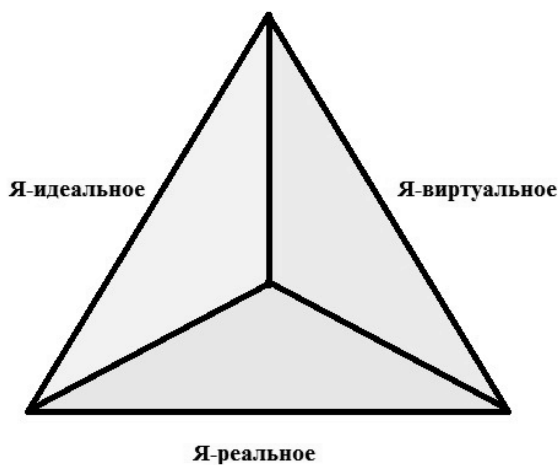
В рамках динамической модели идентичности предлагаем выделить Я-вирту-

альное в самостоятельный образ «Я» самоконцепции индивида, так как предполагаем, что данный образ может формироваться исключительно посредством электронно-цифровых носителей, являющихся нейронными стимуляторами-проводниками в виртуальную реальность. В этом мы видим главное отличие Я-виртуального от Я-идеального, в котором, на наш взгляд, индивид конструирует свою идеальную личность, опираясь на ментальные воображаемые модели без принудительной нейронной стимуляции.

Таким образом, предлагаем рассматривать структуру Я-концепции индивида как сочетание трёх основных конструктов — образов «Я»: Я-реальное, Я-идеальное и Я-виртуальное (*рисунок 1*).

Каждый конструкт, в свою очередь, можно представить как образ «Я», совмещающий личностный и социальный компоненты (*рисунок 2*).

Рисунок 3 отражает структуру Я-концепции в рамках динамической модели идентичности с учётом двухкомпонентной структуры идентичности в основных образах «Я». Переход из одного образа «Я» в другой, на наш взгляд, осуществляется с помощью механизма самооценки. Например, переход из Я-реальное в Я-идеальное может происходить через самооценку индивидом своего уровня знаний (личностный компонент идентичности (ЛИ) в Я-реальное) и прогнозирование желаемого уровня знаний (ЛИ в Я-идеальное) для получения будущего определённого социального статуса и признания в референтной группе (социальный компонент



**Рисунок 1. — Структура Я-концепции в динамической модели идентичности (ДМИ)**



**Рисунок 2. — Структура образа «Я» в ДМИ**

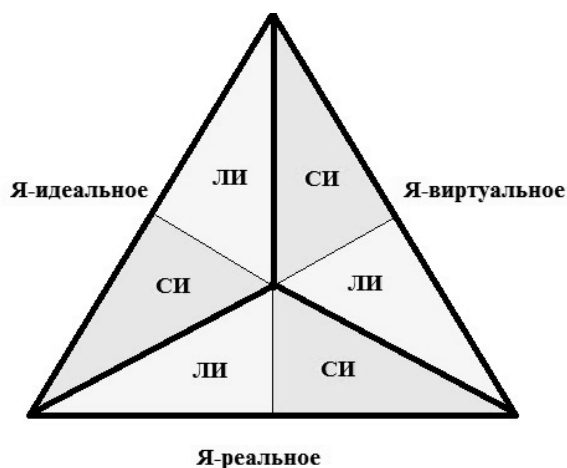
идентичности (СИ) в Я-идеальное). Или, например, низкая социальная самооценка индивида, основанная на негативном отношении к нему Других и низком социальном статусе (СИ в Я-реальное), заставляет его создавать альтернативную личность в виртуальном пространстве, где он, примеряя на себя нереализованные по каким-то причинам в объективной реальности лидерские качества (ЛИ в Я-идеальное), может стать главой игрового клана, «звездой» виртуального сообщества и т.п. (СИ в Я-виртуальное) для повышения реальной самооценки.

Кроме когнитивного механизма (самооценки) и социальной ситуации, на формирование идентичности большое влияние оказывает эмоциональная составляющая. Позитивное самоотношение и отношение к Другому/Другим позволяет индивиду формировать позитивную (положительную, конструктивную) идентичность. И напротив, негативное отношение к себе или Другим может способствовать развитию неадекватной самооценки, негативной категоризации и проведению социального сравнения на основе антисоциальных норм и правил. Так, на наш взгляд, формируется негативная (отрицательная, деструктивная) идентичность. Негативная и позитивная части идентичности составляют уникальный индивидуальный профиль идентичности личности (рисунк 4).

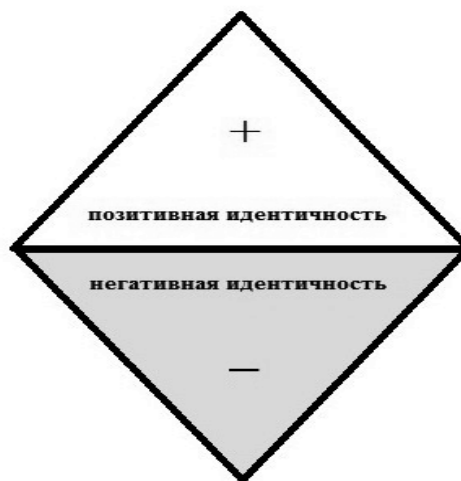
Основные образы «Я», которые мы рассматриваем в нашей динамической модели, также включают негативную и позитивную составляющие идентичности. Каждый момент социальных контактов или нашего

индивидуального развития, приносящий нам отрицательные эмоции, вносит свой вклад в развитие негативной идентичности. Так, например, своевременное удовлетворение мамой или «значимым Другим» потребности младенца в еде формирует у него ощущение безопасности и доверия к миру (позитивную идентичность). В то же время неудовлетворённые базовые потребности вызывают у ребёнка чувства страха, бессилия и патологического недоверия (негативную идентичность). Таким образом, мы считаем, что благоприятная социальная ситуация способствует развитию у ребёнка позитивных образов Я-реальное, Я-идеальное и Я-виртуальное, и наоборот. В идеале, как мы полагаем, в Я-концепции должен существовать баланс между тем, что индивид принимает и что отвергает. Эти противоположные эмоциональные действия необходимы не только для выживания и нормального психического развития индивида, но и для усвоения им норм и правил того общества, в котором он существует.

На рисунке 5 мы представили трёхфакторную модель идентичности (идентичность — эмоции — время). Эта модель — «зеркальная», то есть отражает «то, что наверху, то и внизу», и наоборот. Верхняя «пирамида» представляет собой модель позитивной идентичности в трёх проекциях: 1) Я-реальное, 2) Я-идеальное и 3) Я-виртуальное. Нижняя перевернутая «пирамида» — модель негативной идентичности в тех же проекциях: -1 — негативная составляющая Я-реального; -2 — негативная составляющая Я-идеального; -3 — негативная составляющая Я-виртуального.



**Рисунок 3. — Структура Я-концепции в ДМИ с учётом личностного и социального компонентов идентичности**

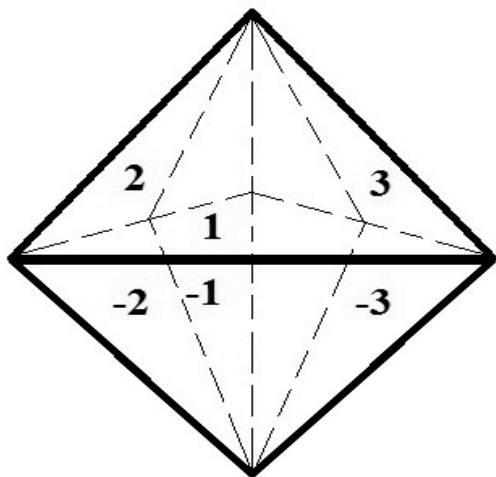


**Рисунок 4. — Позитивная и негативная идентичности в ДМИ**

Следует отметить, что между негативной и позитивной идентичностью не существует жёсткой границы, так как процесс формирования идентичности является непрерывным и динамическим. То, что вчера индивид отвергал как неприемлемое, сегодня может стать для него предпочитаемым, и наоборот. Особенно заметны эти изменения в условиях современного «текущего» общества. Но именно в такое сложное время, когда нет уверенности ни в чём, старые ценности разрушаются, а новые пока ещё не определены, для наилучшей социальной адаптации индивиду нужно обратиться к позитивным и негативным сторонам своей личности, провести концептуальную «ревизию», принять необходимое, отвергнуть неприемлемое и выработать свою устойчивую Я-концепцию, которая ляжет в основу его многогранной идентичности.

**Выводы.** Представленная нами концептуальная динамическая модель идентичности (ДМИ) является многомерной моделью и, на наш взгляд, помогает шире взглянуть на процесс формирования идентичности личности в новой социальной реальности. Мы полагаем, что формирование идентичности индивида происходит как в личном, так и в социальном конструктах, влияющих друг на друга и находящихся в постоянном взаимодействии.

Процесс формирования идентичности индивида начинается с момента его рождения и продолжается всю жизнь, проходя определённые этапы (Я, Я + Другой, Я + Семья, Я + Друзья, Я + Группа, Я + Коллектив, Я + Общество). Наруше-



**Рисунок 5. — Трёхфакторная модель ДМИ**

ние процесса на каком-либо этапе задерживает дальнейшее нормальное развитие идентичности.

В современном обществе формирование идентичности происходит во взаимодействии трёх конструктов (образов «Я»): Я-реальное, Я-идеальное и Я-виртуальное, в каждом из которых можно выделить как личностный, так и социальный компоненты.

Идентичность может формироваться как в позитивном (социально приемлемом), так и в негативном (асоциальном) направлении.

На формирование позитивной или негативной идентичности оказывают непосредственное влияние социальное окружение индивида, его образ жизни, модели поведения значимых Других, а также состояние его эмоциональной сферы. Длительный стресс, переживание сильных отрицательных эмоций, депривация базовых потребностей, отсутствие необходимой поддержки могут стать причиной формирования у индивида негативной личностной и социальной идентичности в любом из конструктов (Я-реальное, Я-идеальное, Я-виртуальное), что может привести к психическим и личностным расстройствам, нарушениям социальной адаптации, формированию асоциальных форм поведения как в объективной, так и в виртуальной реальности. Благоприятные же условия развития индивида, преобладание позитивных эмоций и социально приемлемых моделей поведения в его социальном окружении, достаточное количество поддержки в личностном развитии и преодолении кризисных ситуаций помогает сформировать здоровую личность с преобладающей позитивной идентичностью.

Сегодня виртуальное пространство прочно вошло в нашу жизнь. Поток плохо контролируемой информации обрушивается на незрелую личность ребёнка и подростка, искажая их представления об объективной реальности и законах социального взаимодействия. Принимая за истину слова и модели поведения блогеров с сомнительной популярностью, героев компьютерных игр или мобильных приложений, администраторов и модераторов различных форумов, чатов и т. п., которые зачастую агрессивно демонстрируют и пропагандируют асоциальный образ жизни и поведения, ребёнок перестает доверять взрослым, декларирующим уважение к личности и общечеловечес-

ким ценностям. В условиях агрессивно вторгающегося в объективную реальность виртуального мира со своими жёсткими правилами игры, а также постоянно сокращающегося времени реального полезного общения с позитивными взрослыми ребёнок и подросток незаметно для себя формируют негативное восприятие объективной реальности и развивают свою негативную идентичность.

Мы полагаем, что в таких сложных социальных условиях наша динамическая модель (ДМИ) может помочь родителям, педагогам и другим специалистам, работающим с детьми, подростками и молодёжью, определить верное направление межличностного взаимодействия с целью

формирования у подрастающего поколения социально приемлемого поведения, уважения к общечеловеческим ценностям и воспитания необходимых морально-нравственных качеств для успешной интеграции в современное общество.

ДМИ также можно использовать в диагностической и коррекционно-развивающей работе специалистов психологической и социально-педагогической службы учреждений образования для диагностики и коррекции нарушений процесса формирования личности и социальной идентичности детей и подростков, а также раннего выявления у них симптомов формирования игровой компьютерной и интернет-зависимости.

### Список цитированных источников

1. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
2. Kelly, G. A. The Psychology of Personal Constructs / G. A. Kelly. — London : Taylor & Frances Group, 2003. — Vol. 1. — 395 p.
3. Thoits, P. A. Personal agency in the accumulation of multiple role-identities / P. A. Thoits // Advances in Identity Theory and Research. — United Kingdom : IBT Global, 2003. — P. 179—194.
4. Burke, P. Identity theory / P. Burke, J. Stets. — New York : Oxford, 2009. — 272 p.
5. Иванова, Н. Л. Социальная идентичность : теория и практика / Н. Л. Иванова, Т. В. Румянцева. — М. : СГУ, 2009. — 453 с.
6. Анохин, А. М. Социальная адаптация и проблема идентичности в глобализирующемся мире / А. М. Анохин // Terra Humana. — 2007. — № 4. — С. 58—68.
7. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс ; под ред. Л. А. Петровской. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
8. Кули, Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули ; пер. с англ. ; ред. А. Б. Толстова. — М. : Идея-Пресс : Дом интеллектуальной книги, 2000. — 320 с.
9. Mead, G. H. Mind, Self, and Society : From the Standpoint of a Social Behaviorist / G. H. Mead ; The University of Chicago Press. — Chicago — London, 1972. — 439 p.
10. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
11. Markus, H. R. Possible selves / H. R. Markus, S. Kitayama // American Psychologist. — 1986. — № 41. — P. 954—969.
12. Brewer, M. The many faces of social identity : Implications for political psychology / M. Brewer // Political Psychology. — 2001. — Vol. 22, № 1. — P. 115—125.
13. Stryker, S. The Past, Present and Future of an Identity Theory / S. Stryker, P. J. Burke // Social Psychological Quarterly. — 2000. — Vol. 63 (4). — P. 284—297.
14. Анищенко, Ю. Н. Образ Я-виртуальное в структуре когнитивного компонента Я-концепции / Ю. Н. Анищенко // Ананьевские чтения-2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии : материалы науч. конф., Санкт-Петербург, 19—21 окт. 2010 г. / отв. ред. Л. А. Цветкова. — СПб., 2010. — Ч. 2. — С. 12—14.
15. Бутрова, Н. Н. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста) [Электронный ресурс] / Н. Н. Бутрова, О. П. Цариценцева // Концепт. — 2014. — № 12 (декабрь). — Режим доступа : <https://e-koncept.ru/2014/14348.htm>. — Дата доступа : 26.10.2018.
16. Шульгина, Д. Н. Трёхуровневая модель идентичности / Д. Н. Шульгина // Вестник ВГУ : Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2010. — № 2. — С. 214—216.
17. Илюкович, Т. П. Проблема виртуальной реальности в психологическом контексте [Электронный ресурс] / Т. П. Илюкович, Е. И. Комкова // Технологии информатизации и управления (ТИМ-2016) : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 14—15 апр. 2016 г. — Режим доступа : [http://tim2016.itim.by/?page\\_id=1018&lang=ru](http://tim2016.itim.by/?page_id=1018&lang=ru). — Дата доступа : 26.10.2018.
18. Бабаева, Ю. Д. Интернет : воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смылова // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. — М. : Можайск-Терра, 2000. — С. 11—39.

Материал поступил в редакцию 29.10.2018.

# Использование статистической среды R в деятельности педагога-исследователя в аспекте развития учебно-интеллектуальных умений у младших школьников

**Е. В. Казановская,**  
заместитель директора по учебной работе  
Гродненской детской школы искусств  
имени Антония Тизенгауза,  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассмотрены некоторые вопросы использования статистической среды R для индивидуализации процесса развития учебно-интеллектуальных умений у младших школьников. Представлены обобщённые и визуализированные аналитические данные диагностических мероприятий, указывающие на необходимость обогащения образовательного процесса в учреждениях высшего образования и дополнительного образования взрослых направлением, обеспечивающим качественную теоретико-методическую подготовку по отмеченной проблеме обучающихся в этих учреждениях.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, индивидуально-типологический подход, младшие школьники, обучение игре на музыкальном инструменте, основное образование, статистическая среда R, учебно-интеллектуальные умения, факультативные занятия.

The article discusses some of the issues of using the R statistical environment for the individualization of the development of educational and intellectual skills of junior schoolchildren. Generalized and visualized analytical data of diagnostic measures are presented, which indicate the need to enrich the educational process in institutions of higher education and additional education for adults providing high-quality theoretical and methodological training on the noted problem of students in these institutions.

**Keywords:** individual approach, individual-typological approach, junior schoolchildren, learning to play a musical instrument, basic education, R statistical environment, educational and intellectual skills, optional classes.

Развитие учебно-интеллектуальных умений (УИУ) в младшем школьном возрасте признаётся одной из важных задач музыкального обучения в системах основного и дополнительного образования в связи с создавшейся социокультурной ситуацией, выражающейся в непродуктивности осуществляемой учебной деятельности на музыкальных занятиях и невозможности полноценно использовать человеческий творческий потенциал музыкального искусства. Решению указанной проблемы, помимо прочего, способствует целенаправленное развитие рассматриваемых умений обучающихся с помощью интеграции разных методов обучения: общедидактических, музыкального образования и обучения игре на музыкальном инструменте.

Наиболее эффективно обеспечивает освоение УИУ учащимися использование в музыкально-образовательном процессе таких методов обучения игре на музыкальном инструменте, как: актуализация различных видов музыкальной деятельности, стимулирующих позитивную мотивацию к учебно-музыкальной деятельности и самостоятельность в осуществлении учебных действий по мере освоения музыкально-исполнительской дея-

тельности; полифоничность музыкально-мыслительной деятельности путём расширения степени распределения внимания учащегося по мере предъявления, осознания, решения, детализации учебных задач [4; 5].

Продуктивному развитию УИУ у младших школьников способствует, в том числе, опора на фундаментальные основы индивидуального и индивидуально-типологического подходов в ходе образовательного процесса и при организации диагностических процедур. Индивидуальный подход в обучении ориентируется на индивидуальные особенности учащегося, которые отражаются в физическом развитии (особенности костно-мышечной, сердечно-сосудистой, нервной и других систем), в способностях, в типах высшей нервной деятельности, в индивидуальных проявлениях отдельных психических процессов (внимание, память, восприятие, мыслительные процессы и т. д.), в эмоционально-волевой сфере, и требует создания определённых условий для развития уникальной личности ребёнка. По-скольку, как подчёркивает И. Э. Унт, «...обучение применительно к каждому отдельному учащемуся может быть развивающим лишь в том случае, если оно приспособлено к уровню развития данного ученика...» [10, с. 11], учёт его особенностей должен осуществляться на всех этапах урока: при постановке, восприятии и осмыслении цели музыкально-образовательной деятельности, решении определённых учебно-музыкальных задач, поиске способов деятельности и т. п. Индивидуализация процесса обучения на музыкальных занятиях при наличии возможности выбора обучающимися построения своей образовательной траектории в конечном итоге должна способствовать переходу школьника из объекта управления в субъекта управления своим развитием в целом и собственной учебной деятельностью в частности.

Индивидуально-типологический подход, разработанный научной школой под руководством В. П. Тарантея [1; 2; 7; 9], позволяет системно подойти к наблюдению за изменением индивидуальных особенностей младших школьников, установленной педагогической диагностикой в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, разработать и предложить учителям общие рекомендации для улучше-

ния показателей каждого обучающегося в определённой группе. Знание индивидуально-типологических особенностей обучающихся способствует организации и проведению диагностических мероприятий по выявлению различных сторон развития, например, музыкально-исполнительских умений, у школьников в ходе музыкально-практической деятельности.

Представим результаты исследовательской деятельности в аспекте фиксации индивидуальных изменений в развитии учебно-интеллектуальных умений учащихся при деятельностном освоении содержания музыкальных занятий в рамках факультативных занятий (ФЗ) по обучению игре на музыкальном инструменте.

С помощью статистической среды R и благодаря процедуре анализа главных компонент (principal component analysis, PCA) можно проследить за индивидуальной траекторией трансформации уровня развития УИУ у обучающихся в восстановленном PCA пространстве оценки данной стороны педагогического процесса учителями. R представляет набор программных средств для работы с данными, для вычислений и графического изображения результатов их обработки [8].

Визуализация изменения в уровневых показателях развития учебно-интеллектуальных умений у учащихся начальных классов на факультативных занятиях по обучению игре на музыкальном инструменте в ходе экспериментальной работы благодаря графическим возможностям статистической среды R на диаграммах отображается следующим образом:

- вектор берёт начало в точке актуального развития УИУ конкретного ученика (порядковый номер обучающегося) в начале учебного года и заканчивается в точке показателя актуального уровня развития данных умений обучающегося во время проведения диагностических мероприятий. Устремлённость вектора указывает направление динамики в трансформации уровня развития отмеченных умений младших школьников: направленность в правую сторону свидетельствует о положительной динамике, в левую — об отсутствии прогресса в овладении школьниками указанными умениями при освоении разработанной нами или традиционной методик обучения игре

на музыкальном инструменте. Авторская методика развития УИУ младших школьников на факультативных занятиях по обучению игре на музыкальном инструменте включает пропедевтический (направленный на теоретическую и методическую подготовку учителей музыкальных дисциплин к развитию УИУ обучающихся) и основной (предполагающий организацию и осуществление образовательного процесса в аспекте развития УИУ младших школьников) этапы [3; 4; 5; 6];

- на оси по вертикали разнесены порядковые номера учащихся контрольного (от 1-го до 20-го) и экспериментального (от 1-го до 23-го) классов. На оси по горизонтали отмечены пять уровней развития УИУ младших школьников в соответствии с количественными данными результатов опроса учителей-экспертов по фиксации актуального уровня развитости УИУ обучающихся. На I уровне находятся учащиеся с низкой степенью развития УИУ, на II уровне — с удовлетворительной, на III — со средней, на IV — с достаточной, на V — с высокой степенью развития УИУ.

Дадим характеристику каждого уровня, отражающего степень развития определенных учебно-интеллектуальных действий.

I уровень характеризуется низкой степенью развития УИУ. Учебно-интеллектуальные действия по восприятию учебного материала (в устном и письменном виде), осуществлению наблюдения за объектами, подлежащими изучению, осмыслению учебного материала, выделению в нём главного, запоминанию учебного материала, самоконтролю и самооценке учащихся самостоятельно не выполняются или у них нет потребности в выполнении. Суть реализуемых действий не осознаётся. Осуществление общих приёмов логического мышления по различным причинам затруднено.

II — отвечает удовлетворительной степени развития УИУ. Выполнение учебно-интеллектуальных действий по восприятию учебного материала (в устном и письменном виде), наблюдению за объектами, подлежащими изучению, осмыслению учебного материала, выделению в нём

главного, осуществлению общих логических приёмов мышления (анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация), запоминанию учебного материала, самоконтролю и самооценке совершается со значительными затруднениями и с помощью педагога. Пооперационное понимание реализуемых действий происходит под существенным контролем учителя. Приёмы логического мышления выполняются в медленном темпе.

III — соответствует средней степени развития УИУ. Выполнение учебно-интеллектуальных действий по восприятию учебного материала (в устном и письменном виде), наблюдению за объектами, подлежащими изучению, осмыслению учебного материала, выделению в нём главного, осуществлению общих логических приёмов мышления (анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация), запоминанию учебного материала, самоконтролю и самооценке совершается с частичной помощью педагога. Суть исполняемых действий постигается после дополнительных объяснений учителя. Осуществление общих приёмов логического мышления происходит в замедленном темпе.

IV — соотносится с достаточной степенью развития УИУ. Выполнение учебно-интеллектуальных действий по восприятию учебного материала (в устном и письменном виде), наблюдению за объектами, подлежащими изучению, осмыслению учебного материала, выделению в нём главного, осуществлению общих логических приёмов мышления (анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация), запоминанию учебного материала, самоконтролю и самооценке совершается с незначительной помощью педагога. Понимание сути исполняемых действий происходит после небольших объяснений учителя. Общие приёмы логического мышления осуществляются в умеренном темпе.

V уровень согласуется с высокой степенью развития УИУ. Учебно-интеллектуальные действия по восприятию учебного материала (в устном и письменном виде), наблюдению за объектами, подлежащими изучению, осмыслению учебного материала, выделению в нём главного, осуществлению общих логических приёмов мышления (анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация), запоминанию учебного материала, самоконтролю и самооценке обучающийся выполняет само-



стоятельно. Суть осуществляемых действий понимается полностью. Приёмы логического мышления выполняются быстро.

Проследим за динамическими изменениями в развитии УИУ у обучающихся в течение учебного года, во время которого был организован преобразующий эксперимент в экспериментальном классе (ЭК). Зафиксируем и сопоставим поступательность движения в освоении УИУ младшими школьниками контрольного класса (КК) и ЭК первоначально в ходе первого этапа контрольного эксперимента, а также сделаем некоторые выводы о результативности экспериментальной деятельности на основании сравнительного анализа.

Проведя анализ динамики в уровне развития УИУ учащихся КК в пространстве оценки данного аспекта педагогического процесса учителями, ведущими факультативные занятия по обучению игре на музыкальном инструменте, мы заметили, что обучающиеся этого класса оказались несколько выше по развитию у них указанных умений, чем ученики ЭК. Наблюдение за траекторией развития УИУ учащихся КК на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте (в музыкально-образовательном процессе использовались традиционные педагогические подходы, методы, при-

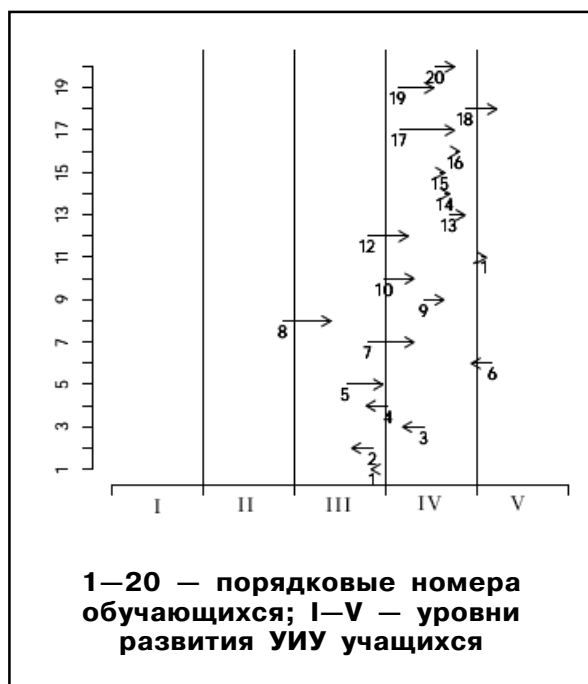
ёмы и средства обучения) позволило заключить следующее. Наряду с прогрессивным движением в развитии изучаемых умений у младших школьников на данных занятиях (учащиеся под номерами 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 20), есть ряд учащихся (под номерами 1, 2, 3, 4, 6, 11, 14, 15, 16), показавших стагнацию или отрицательное движение (рисунк 1).

Наибольшую скорость в положительном изменении ряда первоначальных показателей обнаружили обучающиеся под номерами 7, 8, 17. Имея начальные стартовые преимущества по уровню развития УИУ, некоторые учащиеся КК успешно перешли на более высокий уровень развития данных умений. Однако пятеро учеников не улучшили свои позиции (1, 11, 14, 15, 16), а у четверых (2, 3, 4, 6) — начальные показатели ухудшились. Основные изменения в контрольном классе произошли за счёт совершенствования некоторых УИУ учащимися к концу учебного года. Это послужило причиной их перехода на более высокие уровни: со II на III (8), с III на IV (7, 10, 12) и с IV на V (18) (рисунк 1).

Рассмотрим представленные на рисунке 2 обобщённые уровневые показатели овладения учащимися УИУ на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте, отмеченные экспертами в ходе констатирующего и первого этапа контрольного экспериментов. Количество обучающихся в КК, у которых степень развития УИУ в период проведения констатирующего эксперимента была зафиксирована на I—II уровне, ко времени первого этапа контрольного эксперимента уменьшилось с 5 % (1 человек) до 0 %; на III—IV уровне — увеличилось с 85 % (17 человек) до 90 % (18 человек). Число учащихся, показавших высокий (V) уровень развития УИУ, в данный временной отрезок эксперимента составило 10 % (2 человека).

Лонгитюдное наблюдение за учащимися КК, усваивающими содержание ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте с опорой на традиционную методику обучения, показало положительную динамику в изменении у них учебно-интеллектуальных умений (рисунк 3).

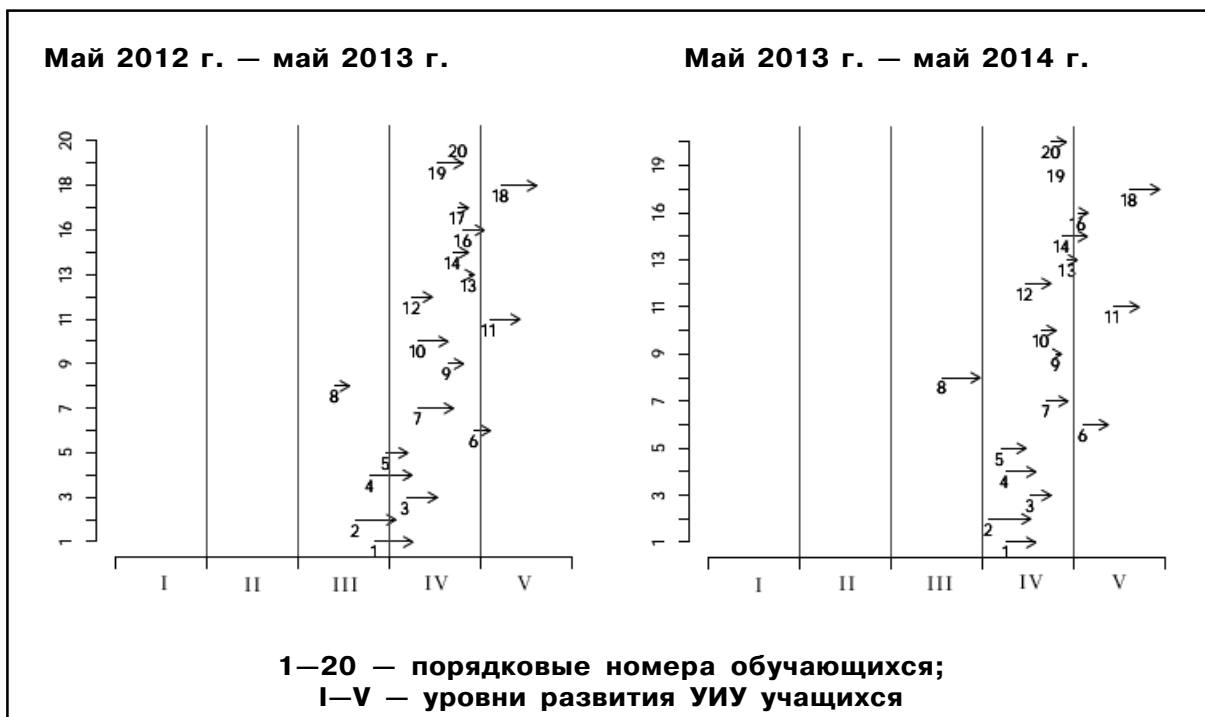
Обобщённые количественные данные результатов диагностических процедур во время всех этапов контрольного эксперимента (с мая 2012 г. до мая 2014 г.)



**Рисунок 1. — Динамика развития УИУ обучающихся в КК на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте**



**Рисунок 2.** — Уровневые показатели развития УИУ у обучающихся в КК на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте в ходе констатирующего и первого этапа контрольных экспериментов (в %)



**Рисунок 3.** — Динамика развития УИУ обучающихся в КК на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте в ходе всех этапов контрольного эксперимента

отразили следующее: в контрольном классе на II уровне развития УИУ не осталось учащихся, на III уровне их количество уменьшилось с 25 % (5 человек) до 5 % обучающихся (1 человек), на IV — с 65 % (13 человек) до 55 % младших

школьников (11 человек), и на V уровне количество школьников возросло с 10 % (2 человека) до 30 % (6 человек) (рисунок 1, рисунок 3).

Представим индивидуальную траекторию движения обучающихся в экспери-

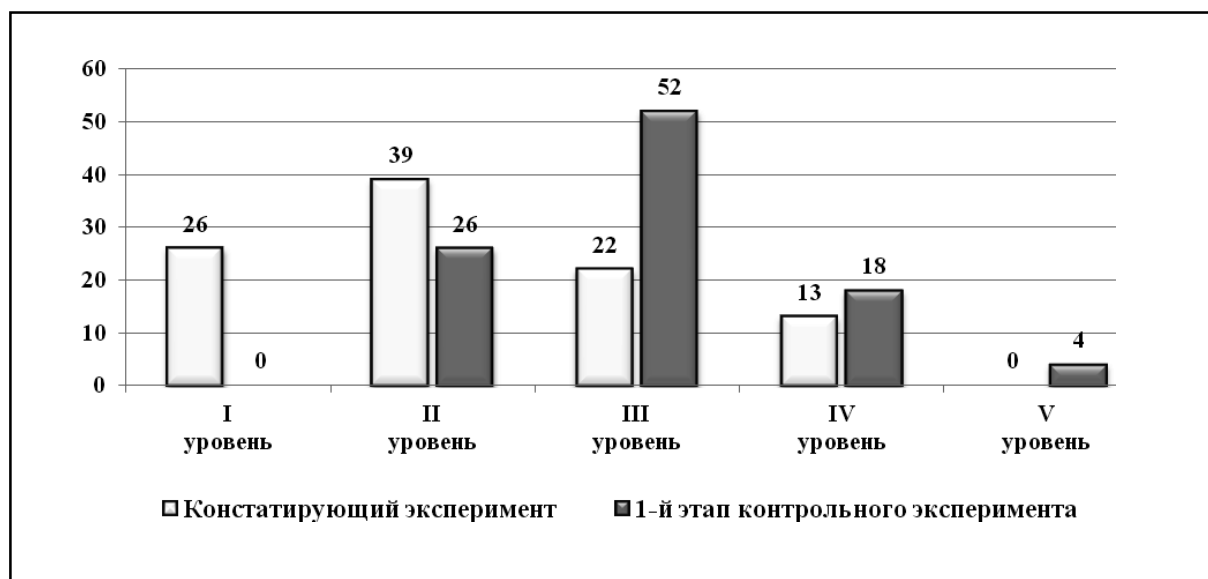
ментальном классе при освоении учебно-интеллектуальных умений в ходе преобразующего эксперимента (рисунок 4). Сопоставительный анализ результатов заполнения опросных листов учителями во время констатирующего и первого эта-

па контрольного экспериментов показал положительную динамику в развитии УИУ у **всех** обучающихся в ЭК, хотя они (по результатам констатирующего эксперимента) изначально были немного слабее учащихся КК. Разумеется, каждый ученик двигался в своём темпе при освоении изучаемых нами умений.

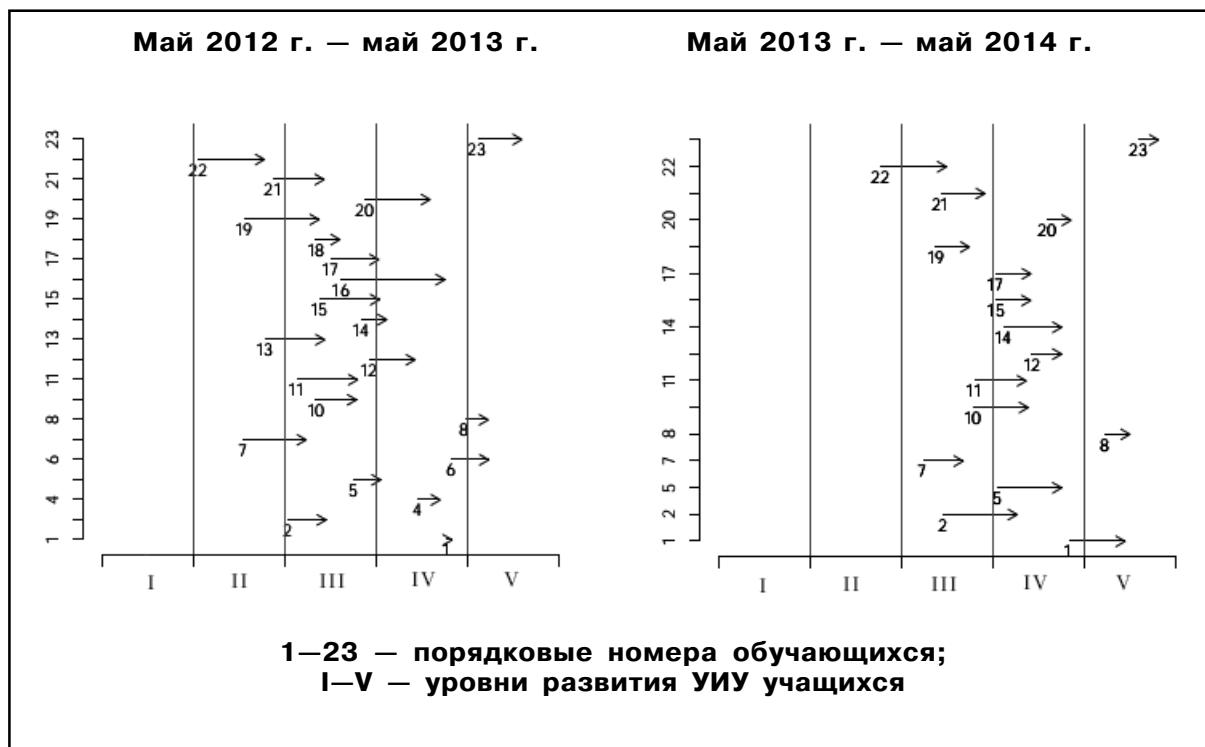
В целом результативность преобразующего эксперимента в экспериментальном классе наглядно представлена на рисунке 5, демонстрирующем уменьшение количества школьников в группе с низким уровнем развития УИУ и увеличение их числа в группах с более высоким уровнем развития данных умений. Обучающиеся ЭК в начале преобразующего эксперимента распределились следующим образом: на первых двух уровнях оказалось преобладающее количество учеников — 65 % (15 человек), на III–IV уровнях — 35 % (8 человек), на V уровне (в отличие от КК) не оказалось ни одного ученика. Опрос учителей в начале контрольного эксперимента (май 2012 г.) зафиксировал уменьшение учащихся с I–II уровнями развития УИУ на 39 % (на 6 человек); увеличение числа школьников на III–IV уровнях на 35 % по отношению к данным констатирующего эксперимента (на 8 человек), а количественные показатели V уровня выросли с 0 % до 4 % (1 человек) (рисунок 5).



**Рисунок 4. — Динамика развития УИУ обучающихся в ЭК на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте в ходе преобразующего эксперимента**



**Рисунок 5. — Уровневые показатели развития УИУ у обучающихся в ЭК на ФЗ по обучению игре на музыкальном инструменте в ходе констатирующего и первого этапа контрольного экспериментов (в %)**



**Рисунок 6. — Динамика развития УИУ обучающихся в ЭК на Ф3 по обучению игре на музыкальном инструменте в ходе всех этапов контрольного эксперимента**

Визуализация результатов опроса учителей дополнительного образования (ДО) в ходе всех этапов контрольного эксперимента помогла увидеть интенсивное прогрессивное развитие УИУ у обучающихся в ЭК (рисунок 6).

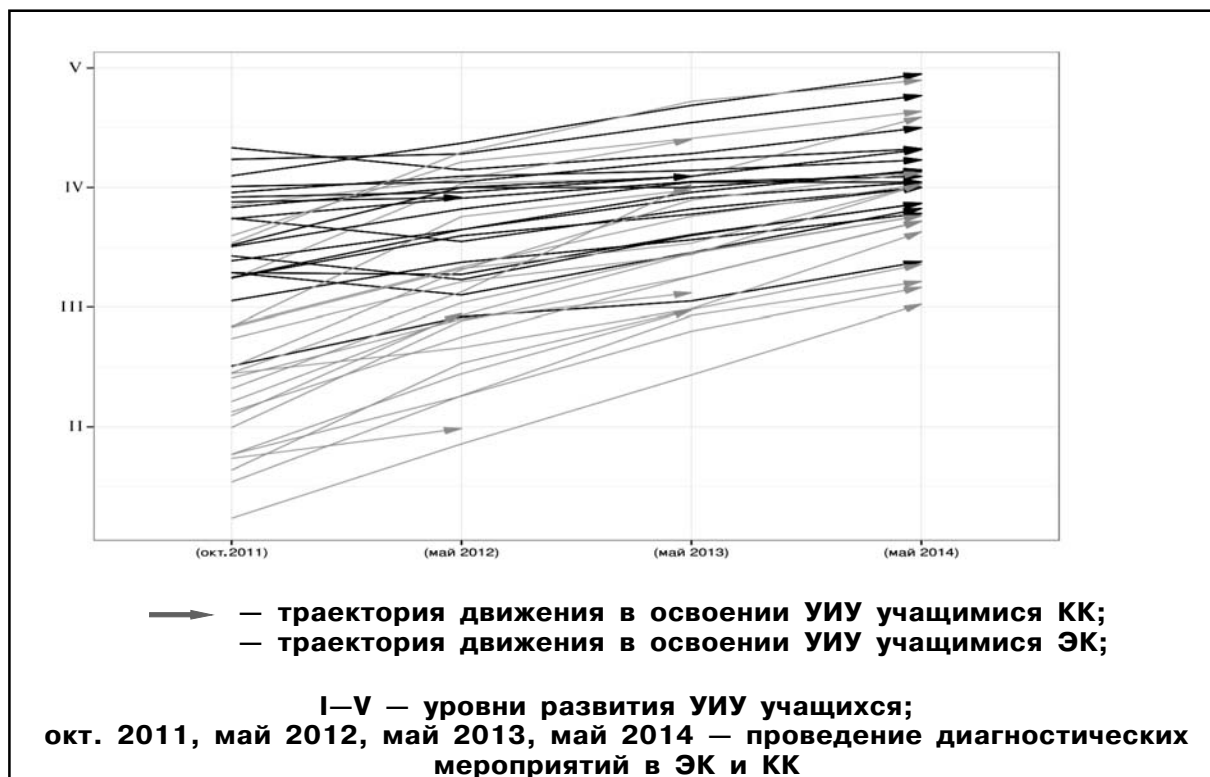
Сравнительный анализ обобщённых данных контрольных опросов учителей с мая 2012 года до мая 2014 года, ведущих Ф3 по обучению игре на музыкальном инструменте в ЭК, выявил следующие изменения в уровневых показателях обучающихся. На I уровне развития УИУ учащихся не осталось, на II уровне количество младших школьников уменьшилось с 26 % (6 человек) до 0 % (0 человек), на III — с 52 % (12 человек) до 17 % (4 человека), на IV и V уровнях число обучающихся увеличилось с 17 % (4 человека) до 39 % (9 человек) и с 4 % (1 человек) до 13 % (3 человека) соответственно (рисунок 6).

Систематизируем результаты опросов учителей Ф3 по обучению игре на музыкальном инструменте, фиксирующие уровень развития УИУ младших школьников КК и ЭК, и визуализируем их с помощью графического изображения на рисунке 7, отражающего траекторию движения в осво-

ении УИУ каждым обучающимся за весь период педагогического эксперимента (с октября 2011 г. до мая 2014 г.).

Наглядное представление обобщённых количественных данных опроса учителей ДО в ходе всего педагогического эксперимента позволило зафиксировать разную степень интенсификации в развитии указанных умений у обучающихся в ЭК и КК: более интенсивно УИУ развивались у школьников ЭК. Такой результат, на наш взгляд, обусловлен продуктивной реализацией пропедевтического и основного этапов методики развития УИУ у младших школьников в ходе преобразующего эксперимента. Учителя стали компетентны в области эффективной организации музыкально-образовательного процесса для развития указанной группы умений, а учащиеся приобрели опыт их использования для качественного освоения музыкально-исполнительской деятельности.

Проверку объективности оценочной деятельности учителей-инструменталистов мы провели с помощью независимых экспертов, которыми выступили учителя начальных классов в КК и ЭК.



**Рисунок 7. — Динамика освоения УИУ обучающимися в ЭК и КК на Ф3 по обучению игре на музыкальном инструменте (за весь период педагогического эксперимента)**

#### Список цитированных источников

1. Белокоз, Е. И. Индивидуально-типологический подход в процессе управления самостоятельной работой студентов / Е. И. Белокоз // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2007. — № 1 (49). — С. 90—97.
2. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования : монография / В. П. Тарантей [и др.] ; под общ. ред. В. П. Тарантея. — Гродно : ГрГУ, 2010. — 157 с.
3. Казановская, Е. В. Музыкальное образование как средство развития общеучебных умений у младших школьников : пособие / Е. В. Казановская. — Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2016. — 60 с.
4. Казановская, Е. В. Развитие учебно-интеллектуальных умений младших школьников в процессе дополнительного образования (на примере факультативных занятий по обучению игре на музыкальном инструменте) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Казановская. — Гродно, 2015. — 285 л.
5. Казановская, Е. В. Развитие учебно-интеллектуальных умений младших школьников в ходе дополнительного (музыкального) образования детей и молодежи : пособие / Е. В. Казановская. — Гродно : ГрГУ, 2014. — 67 с. + 1 CD.
6. Казановская, Е. В. Чтение нот с листа младшими школьниками (проблемы диагностики) : пособие / Е. В. Казановская. — Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2017. — 100 с.
7. Капалыгина, И. И. Индивидуально-типологический подход как средство формирования здорового образа жизни младших школьников / И. И. Капалыгина // Здоровы лад жыцця. — 2006. — № 3. — С. 3—9.
8. Наглядная статистика. Используем R! / А. Б. Шипунов [и др.]. — М. : ДМК Пресс, 2012. — 298 с.
9. Тарантей, В. П. Индивидуально-типологический подход в образовательном процессе / В. П. Тарантей, Л. М. Тарантей // Профессиональное образование XXI века : стратегии и перспективы развития, международное сотрудничество : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 29—30 марта 2012 г. / Сибир. гос. ун-т путей сообщения ; отв. ред. В. Ф. Глушков. — Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2012. — С. 94—97.
10. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.

(Окончание — в следующем номере.)

Материал поступил в редакцию 24.07.2018.

# Ценностно-смысловой компонент просоциальной направленности у студентов

**С. С. Щекудова,**

доцент кафедры социальной  
и педагогической психологии  
Гомельского государственного  
университета

имени Франциска Скорины,  
кандидат психологических наук, доцент,

**А. В. Буй,**

магистрант  
Гомельского государственного  
университета

имени Франциска Скорины

Цель эмпирического исследования, представленного в статье, — изучение ценностно-смыслового компонента просоциальной направленности личности у студентов. В ходе исследования установлено, что наиболее характерной для студентов является ценностно-смысловая ориентация «коллективизм». В равной степени проявляют эмпатию студенты II и IV курсов с типами смысло-жизненных ориентиров: «альtruизм», «коллективизм», «разумный эгоизм» и студенты с противоречиями в выборе. Обоснованность и достоверность полученных результатов подтверждаются корректной статистической обработкой данных.

**Ключевые слова:** просоциальная направленность, ценностно-смысловой компонент, «альtruизм», «коллективизм», «разумный эгоизм», смысло-жизненные ориентиры, эмпатия.

The article is devoted to the study of the value-semantic component of the prosocial orientation of a student's personality. As a result of the empirical research it is established that the most characteristic for students is the so called collectivism value-semantic orientation. Second and fourth year students with the following types of life-sense orientations: altruism, collectivism, reasonable egoism, are equally empathic as students with contradictions in the choice. The validity and reliability of the results are confirmed by the correct statistical data processing.

**Keywords:** prosocial orientation, value-semantic component, altruism, collectivism, reasonable egoism, life-sense orientations, empathy.

В соответствии с действующими Образовательными стандартами целью образования является воспитание и совершенствование нравственно-ценностных качеств, эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей действительности, а также формирование высокообразованной духовно-нравственной личности гражданина Республики Беларусь [1; 2].

Именно развитие нравственного сознания влияет на характер нравственных отношений человека с окружающими, его нравственную позицию, поступки и поведение.

Просоциальная направленность личности — важнейший компонент нравственного развития человека. По мнению исследователя О. Е. Игнацкой, **просоциальная направленность личности** понимается как «устойчивая доминирующая ценностно-мотивационная система, отражающая глубинные смысловые структуры личности, в которой выражается мировоззрение человека и такое его отношение к действительности, как ориентированность на благо другим людям, человечеству в целом без ожидания получения какого-либо внешнего вознаграждения» [3, с. 7].

О. Е. Игнацкой предложена структурная модель просоциальной направленности личности, включающая следующие компоненты [3]:

- **эмоциональный.** Представляет собой эмоциональное восприятие и отражение своего отношения к себе, людям, событиям через призму духовно-нравственных ценностей;
- **когнитивный.** Определяет знания (ведущий элемент), способы познавательной деятельности, умения воспринимать ситуацию сквозь призму духовных ценностей; способность доходить до сущности явлений, видеть их причины и следствия;
- **мотивационный.** Обеспечивает совокупность устойчиво доминирующих мотивов, лежащих в основе поведения человека по отношению к среде;

- *ценностный*. Содержит интериоризированные личностные ценности, которые образуются по мере накопления опыта взаимодействия с окружающей средой и развития способности к абстрактному мышлению;
- *смысловой*. Представляет собой систему смысловых значений образов, которые человек самостоятельно вырабатывает и принимает в качестве ключевых детерминант своего поведения и деятельности.

Просоциальная направленность личности в юношеском возрасте характеризуется развитием ценностно-смысловой сферы [3]. Юноша и девушка сознательно строят свой идеал, беря за образец несколько человек, олицетворяющих те или иные моральные качества; в дальнейшем же эти идеалы могут стать личностными ценностями — осознанными общими смысловыми образованиями [4]. Ценности — осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни; определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни: к миру, другим людям, к самому себе [5].

Важно отметить, что интериоризация ценностей культуры не происходит механическим путём, — это активный процесс. Таким образом, в ценностях человека отражается не только «социальное», но и «индивидуальное» [6]. По мнению Х. Хекхаузена, «чем более нормы интериоризированы в каче-

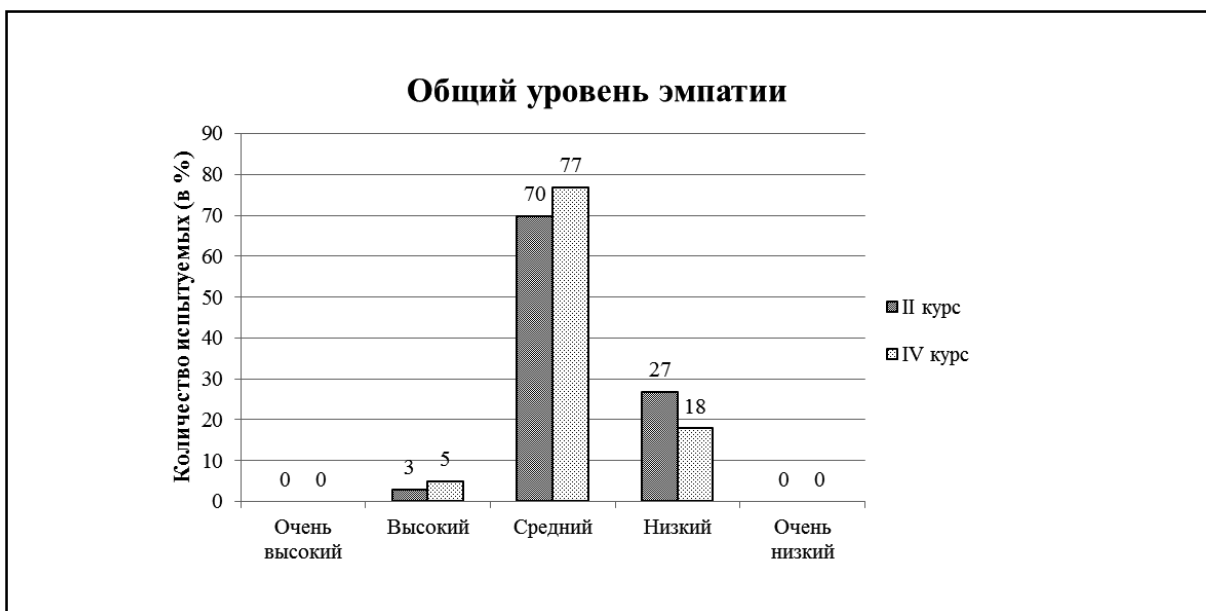
стве стандартов поведения личности, тем сильнее деятельность определяется предвосхищением её последствий для самооценки и тем меньше она зависит от внешних обстоятельств» [7, с. 455].

В связи с этим вопрос о развитии просоциальной направленности в юношеском возрасте вызывает особый интерес. **Цель** представленного в данной статье исследования — изучить ценностно-смысловой компонент просоциальной направленности у студентов.

В эмпирическом исследовании, которое проводилось на базе учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта» г. Гомеля, приняли участие 83 испытуемых. Из них — 40 студентов II курса и 43 студента IV курса в возрасте от 18 лет до 21 года. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью расчёта многофункционального критерия Фишера.

На основании анализа полученных результатов, в ходе определения *общего уровня эмпатии* с помощью методики «Диагностика эмпатии» И. М. Юсупова [8; 9], были выявлены респонденты с высоким, средним и низким уровнями эмпатии. Количественные показатели *общего уровня эмпатии* у студентов II и IV курсов представлены на рисунке 1.

Установлено, что на II курсе высокий уровень эмпатии отмечается у 3 % сту-



**Рисунок 1. — Количественные показатели общего уровня эмпатии у студентов II и IV курсов (данные представлены в %)**

дентов, средний — у 70 %, что составляет большинство испытуемых, а низкий уровень — у 27 % опрошенных. На IV курсе высокий уровень эмпатии установлен у 5 % студентов, средний — у 77 % и низкий уровень — у 18 % опрошенных. Не было выявлено респондентов с очень высоким и очень низким уровнями эмпатии. Не выявлено также статистически значимого различия между студентами II и IV курсов с высоким ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,533$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), средним ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,696$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )) и низким ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,966$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )) уровнями эмпатии.

Ценностно-смысловой компонент социальной направленности личности изучался с помощью методики «Смысложизненные ориентиры личности» [10]. Данные исследования типов смысложизненных ориентиров студентов II и IV курсов по основным оценочным критериям («альтруизм», «коллективизм», «разумный эгоизм») представлены на рисунке 2.

Результаты распределения смысложизненных ориентиров у студентов II и IV курсов схожи. У большинства студентов выявлен смысложизненный ориентир «коллективизм» (50 % на II курсе и 53 % на IV курсе). Статистически значимого различия между студентами II и IV курсов не обнаружено ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,318$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). На втором месте — тип «разумный эгоизм» (25 % на II курсе и 21 % на IV курсе). Различия между студентами II и IV курсов статистически не значимы

( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,441$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). На третьем месте — тип «альтруизм» (5 % на II курсе и 7 % на IV курсе). Статистически значимого различия между студентами II и IV курсов не выявлено ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,381$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Смысложизненные ориентиры отдельных студентов противоречивы (20 % на II курсе и 19 % на IV курсе) и колеблются между типами «альтруизм», «коллективизм» и «разумный эгоизм», а также между типами «коллективизм» и «разумный эгоизм» либо между «альтруизм» и «разумный эгоизм». Статистически значимых различий между студентами II и IV курсов с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров также не установлено ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,161$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

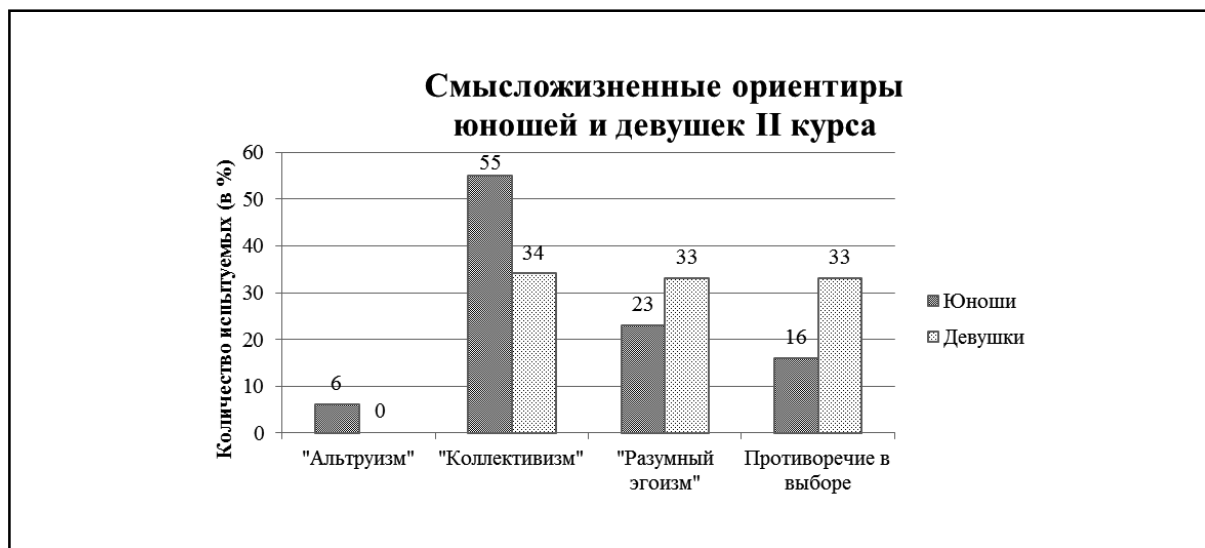
Эмпирические данные исследования типов смысложизненных ориентиров юношей и девушек II курса по основным оценочным критериям («альтруизм», «коллективизм», «разумный эгоизм») представлены на рисунке 3.

Из рисунка 3 следует, что у 6 % юношей выражен смысложизненный ориентир «альтруизм», в то время как у девушек данный ориентир не выявлен. Тип «коллективизм» проявляют 55 % юношей и 34 % девушек. Статистически значимого различия между юношами и девушками II курса не выявлено ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,154$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Тип «разумный эгоизм» определился у 23 % юношей и у 33 % девушек. Статистически значимого различия между юношами и девушками не обнару-



Рисунок 2. — Количественные показатели типов смысложизненных ориентиров студентов II и IV курсов (данные представлены в %)





**Рисунок 3. — Количественные показатели типов смысложизненных ориентиров юношей и девушек II курса (данные представлены в %)**



**Рисунок 4. — Количественные показатели типов смысложизненных ориентиров юношей и девушек IV курса (данные представлены в %)**

жено ( $\varphi_{эмп}^* = 0,635$  при  $\varphi_{кр}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Девушки (33 %) более противоречивы в выборе смысложизненных ориентиров по сравнению с юношами (16 %). Однако статистически значимого различия между юношами и девушками II курса с противоречиями в выборе смысложизненного ориентира также не выявлено ( $\varphi_{эмп}^* = 1,068$  при  $\varphi_{кр}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

Эмпирические данные исследования типов смысложизненных ориентиров юношей и девушек IV курса по основным оценочным критериям («альтруизм», «коллективизм», «разумный эгоизм») представлены на рисунке 4.

У юношей и девушек IV курса сохраняется схожая тенденция в распределении типов смысложизненных ориентиров, как у юношей и девушек II курса: 18 % юношей и девушек с альтруистическими ориентирами не выявлено. Тип «коллективизм» присутствует 59 % юношей и 50 % девушек. Статистически значимого различия между юношами и девушками IV курса не обнаружено ( $\varphi_{эмп}^* = 0,569$  при  $\varphi_{кр}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Тип «разумный эгоизм» у юношей выражен слабее по сравнению с девушками (18 % и 23 % соответственно). Однако статистически значимого различия

между юношами и девушками также не выявлено ( $\varphi^*_{эмп} = 0,433$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Предположительно, девушки более противоречивы в выборе смысло-жизненных ориентиров по сравнению с юношами (5 % и 27 % соответственно). Статистически значимые различия между юношами и девушками IV курса с противоречиями в выборе смысло-жизненных ориентиров находятся в зоне неопределённости ( $\varphi^*_{эмп} = 1,927$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi^*_{кр} = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )).

На рисунке 5 представлены результаты исследования типов смысло-жизненных ориентиров юношей II и IV курсов по основным оценочным критериям («альтруизм», «коллективизм», «разумный эгоизм»).

Смысло-жизненный ориентир «альтруизм» на II курсе выявлен у 6 %, на IV курсе — у 18 % юношей. Статистически значимого различия между юношами II и IV курсов не обнаружено ( $\varphi^*_{эмп} = 1,171$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Тип «коллективизм» на II курсе проявляют 55 %, а на IV курсе — 59 % юношей. Значимые различия между юношами II и IV курсов также не определены ( $\varphi^*_{эмп} = 0,267$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Тип «разумный эгоизм» на II курсе обнаружен у 23 % и на IV курсе — у 18 % юношей. Статистически значимого различия между юношами II и IV курсов не обнаружено ( $\varphi^*_{эмп} = 0,409$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Противоречия в выборе смысло-жизненных ориентиров на II курсе показали 16 % юношей, на IV кур-

се — 5 %. Однако статистически значимого различия между юношами II и IV курсов не выявлено ( $\varphi^*_{эмп} = 1,115$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

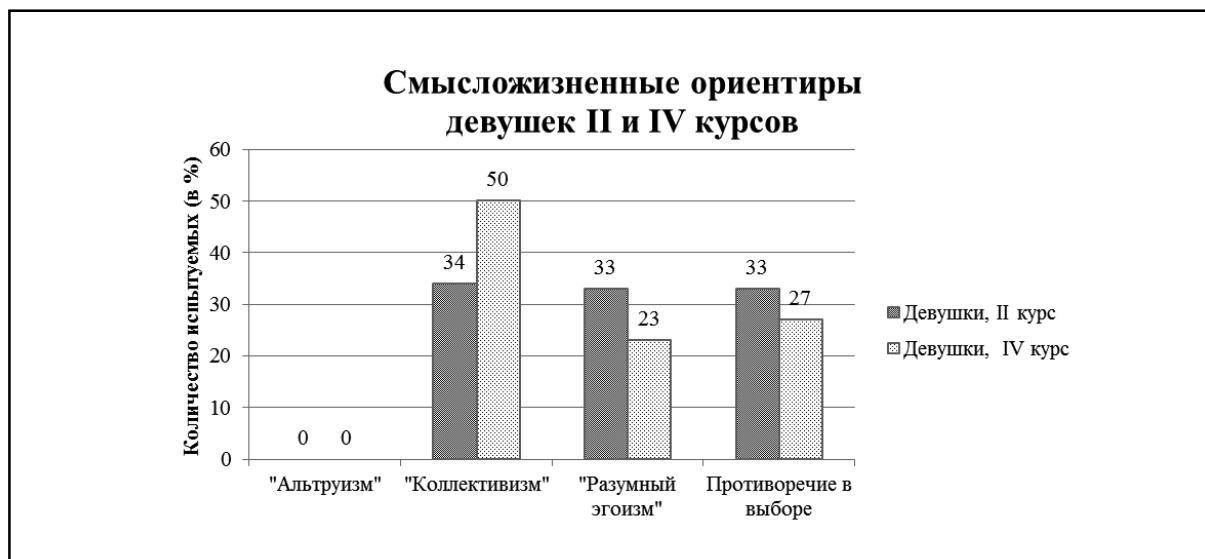
Результаты исследования типов смысло-жизненных ориентиров девушек II и IV курсов по основным оценочным критериям («альтруизм», «коллективизм», «разумный эгоизм») представлены на рисунке 6.

Из рисунка 6 следует, что на II и IV курсах девушек со смысло-жизненным ориентиром «альтруизм» не наблюдается. Девушек со смысло-жизненным ориентиром «коллективизм» на II курсе выявлено 34 %, на IV курсе — 50 %. Статистически значимого различия между девушками II и IV курсов не обнаружено ( $\varphi^*_{эмп} = 0,879$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Смысло-жизненный ориентир «разумный эгоизм» выявлен на II курсе у 33 % девушек, на IV — у 23 %. Статистически значимого различия между девушками II и IV курсов не выявлено ( $\varphi^*_{эмп} = 0,592$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Противоречие между типами смысло-жизненных ориентиров у девушек на II курсе составляет 33 %, а на IV — 27 %. Статистически значимого различия у девушек II и IV курсов с противоречиями в выборе смысло-жизненных ориентиров не установлено ( $\varphi^*_{эмп} = 0,362$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

В таблице представлены количественные показатели типов смысло-жизненных ориентиров по основным оценочным критериям («альтруизм», «коллективизм», «ра-



**Рисунок 5. — Количественные показатели типов смысло-жизненных ориентиров юношей II и IV курсов (данные представлены в %)**



**Рисунок 6.** — Количественные показатели типов смысложизненных ориентиров девушек II и IV курсов (данные представлены в %)

**Таблица.** — Количественные показатели типов смысложизненных ориентиров и общего уровня эмпатии у студентов II и IV курсов (в %)

Тип смысложизненных ориентиров	Уровень эмпатии									
	очень высокий		высокий		средний		низкий		очень низкий	
	II курс	IV курс	II курс	IV курс	II курс	IV курс	II курс	IV курс	II курс	IV курс
«Альтруизм»	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0
«Коллективизм»	0	0	0	9	85	74	15	17	0	0
«Разумный эгоизм»	0	0	0	0	50	67	50	33	0	0
Противоречие в выборе	0	0	12	0	50	88	38	12	0	0

зумный эгоизм») и общего уровня эмпатии у студентов II и IV курсов.

Из таблицы следует, что у студентов с разными типами смысложизненных ориентиров преобладает средний уровень эмпатии. У студентов II и IV курсов с типом смысложизненных ориентиров «альтруизм» эмпатия выражена на среднем уровне (100 %). У студентов II курса с типом смысложизненных ориентиров «коллективизм» эмпатия выражена на среднем (85 %) и низком (15 %) уровнях, в то время как на IV курсе она — на высоком (9 %), среднем (74 %) и низком (17 %) уровнях. У студентов II курса с типом смысложизненных ориентиров «разумный эгоизм» эмпатия проявляется на среднем (50 %) и низком (50 %) уровнях, IV курса — также на среднем (67 %) и низком (33 %) уровнях. У студентов II курса

с противоречиями в выборе смысложизненной ориентации выявлены высокий (12 %), средний (50 %) и низкий (38 %) уровни эмпатии, у студентов IV курса — средний (88 %) и низкий (12 %) уровни.

Кроме того, установлено, что на II курсе студентов со средним уровнем эмпатии значительно больше с типом смысложизненных ориентиров «коллективизм», чем «альтруизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 4,661$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \leq 0,01$ )), «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,421$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \leq 0,01$ )) и студентов с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,785$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \leq 0,01$ )). Статистически значимого различия между типами «альтруизм» и «разумный эгоизм» не обнаружено ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,240$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Однако при сравнении только двух групп студентов II курса со смысложизненными

ориентирами «коллективизм» и «альтруизм» установлено, что они в равной степени проявляют эмпатию ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,073$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Статистические различия в проявлении эмпатии находятся в зоне неопределённости у студентов с типами «коллективизм» и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,002$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )), «коллективизм» и студентов с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,854$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )), «альтруизм» и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,028$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )). Обнаружено, что на II курсе студенты с ориентирами «коллективизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров в равной степени проявляют эмпатию на низком уровне ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,250$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), а также «разумный эгоизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,533$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Статистические различия в проявлении эмпатии на низком уровне находятся в зоне неопределённости у студентов с ориентирами «коллективизм» и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,002$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )).

С помощью статистической обработки данных выявлено, что среди студентов IV курса, проявивших эмпатию на среднем уровне, значительно больше лиц со смысложизненным ориентиром «коллективизм», чем «альтруизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 4,016$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \leq 0,01$ )), «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,925$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \leq 0,01$ )) и студентов с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,615$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \leq 0,01$ )). Статистически значимых различий между типами «альтруизм» и «разумный эгоизм» не обнаружено ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,091$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

Особый интерес для нас представляет то, что на IV курсе в равной степени проявляют эмпатию на среднем уровне студенты со смысложизненными ориентирами «коллективизм» и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,404$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), а также «коллективизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,046$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Статистические различия в проявлении эмпатии находятся в

зоне неопределённости у студентов со смысложизненными ориентирами «коллективизм» и «альтруизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,747$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )), а также «альтруизм» и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,846$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )). Достоверно, что на IV курсе в равной степени проявляют эмпатию на низком уровне студенты со смысложизненными ориентирами «коллективизм» и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,943$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), «коллективизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,335$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), а также «разумный эгоизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,046$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

Сравнительный анализ показателей типов смысложизненных ориентиров и общего уровня эмпатии у студентов II и IV курсов показал, что на обоих курсах в равной степени проявляют эмпатию на среднем уровне студенты со смысложизненными ориентирами «альтруизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,000$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), «коллективизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,905$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )) и «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,740$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )). Статистические различия в проявлении эмпатии у студентов II и IV курсов с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров находятся в зоне неопределённости ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,696$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi_{\text{кр}}^* = 2,28$  ( $\rho \geq 0,01$ )). Также в равной степени проявляют эмпатию на низком уровне студенты со смысложизненными ориентирами «коллективизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,212$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )), «разумный эгоизм» ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 0,740$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )) и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,191$  при  $\varphi_{\text{кр}}^* = 1,64$  ( $\rho \geq 0,05$ )).

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования ценностно-смыслового компонента просоциальной направленности личности у студентов позволяет сделать ряд выводов.

Наиболее характерным для большинства студентов является смысложизненный ориентир «коллективизм», то есть средний просоциальный тип. Это говорит о направленности юношей и девушек на коллективные, общественные интересы, товарищеское сотрудничество и взаимопомощь, сознательное подчинение личных

интересов общественным, коллективным, просоциальным.

Следующим по степени значимости у студентов является ориентир «разумный эгоизм» — средний асоциальный тип. Данная часть респондентов озабочена отношением к самим себе, к личным интересам, но готова ради своих же интересов частично поступиться ими в пользу общественных, обычно временно и с выгодой для себя, личный эгоизм ограничен давлением и общественными нормами.

И на последнем месте по степени значимости у студентов находится «альtruизм»; данный смысложизненный ориентир проявился только у юношей. Это высший, просоциальный тип — бескорыстная забота о благе других, готовность пожертвовать ради других личными интересами.

Выбор смысложизненных ориентиров у студентов II и IV курсов схож. Девушки IV курса более противоречивы в выборе смысложизненных ориентиров по сравнению с юношами.

Студенты II и IV курсов в равной степени эмпатийны, выражение эмпатии

преобладает на среднем уровне. На II курсе студенты со смысложизненными ориентирами «коллективизм» и «альtruизм» в равной степени проявляют эмпатию. Это вполне закономерно, поскольку ориентация юношей и девушек на коллективные, общественные интересы, товарищеское сотрудничество и взаимопомощь предполагает и наличие эмпатии как необходимого компонента для более эффективного и конструктивного взаимодействия. Вместе с тем на IV курсе в равной степени эмпатийны студенты со смысложизненными ориентирами «коллективизм», «разумный эгоизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров. Студенты со смысложизненными ориентирами «альtruизм», «коллективизм», «разумный эгоизм» и студенты с противоречиями в выборе смысложизненных ориентиров II и IV курсов в равной степени проявляют эмпатию. Важно отметить, что развитие просоциальной направленности у студентов — это залог их гармоничных отношений с миром.

### Список цитированных источников

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа : <http://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p&p1=1&p5=0>. — Дата доступа : 20.09.2018.
2. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин : утв. Министром образования Респ. Беларусь 15.07.2014 [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет. — Режим доступа : <https://www.bsu.by/Cache/Page/602313.pdf>. — Дата доступа : 20.09.2018.
3. Игнацкая, О. Е. Просоциальная направленность личности и методы её изучения : монография / О. Е. Игнацкая. — Минск : А. Н. Вараксин, 2015. — 119 с.
4. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь. — М. : Знание, 1985. — 64 с.
5. Братусь, Б. С. Аномалии личности : монография / Б. С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 304 с.
6. Каширский, Д. В. Психология личностных ценностей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. В. Каширский ; Алтай. акад. экономики и права. — М., 2014. — 57 с.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
8. Долгова, В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. — Челябинск : Изд-во «АТОКСО», 2007. — 253 с.
9. Юсупов, И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. — Казань : Татар. кн. изд-во, 1991. — 191 с.
10. Особенности менталитета студентов аграрного ВУЗа на рубеже веков / Дон. гос. аграр. ун-т ; редкол. : Н. Д. Бардаков [и др.] — пос. Персиановский : ДонГАУ, 2001. — 103 с.

Материал поступил в печать 17.10.2018.

# Результаты апробации педагогической технологии формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся

**В. Н. Старченко,**

доцент кафедры теории и методики физической культуры  
Гомельского государственного университета  
имени Франциска Скорины,  
кандидат педагогических наук,

**А. Н. Метелица,**

аспирант кафедры теории и методики физической культуры  
Гомельского государственного университета  
имени Франциска Скорины

В статье представлены результаты апробации педагогической технологии формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы (ПМЦС) физической культуры учащихся ГУО «Специализированный лицей при Университете гражданской защиты МЧС Республики Беларусь». Приведены результаты диагностики состояния ПМЦС физической культуры учащихся контрольной и экспериментальной групп до начала и после проведения формирующего эксперимента.

Обоснованность и достоверность полученных результатов подтверждаются методами математической статистики.

**Ключевые слова:** физическая культура, потребностно-мотивационно-ценностная сфера, физкультурные потребности, физкультурные мотивы, физкультурные ценности, целевая структура и содержание потребностно-мотивационно-ценностной сферы, формирующий педагогический эксперимент, педагогическая технология, уровень сформированности, степень актуализации.

The article presents the results of approbation of the pedagogical technology of formation of the need-motivational-value sphere of physical culture of students attending the state educational institution "Specialized Lyceum of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of the Republic of Belarus". The results of diagnostics of the state of the need-motivational-value sphere of physical culture of the control and experimental student groups are presented before and after the formative pedagogical experiment.

The validity and reliability of the results are confirmed by mathematical statistics methods.

**Keywords:** physical culture, need-motivational-value sphere, physical culture needs, physical culture motives, physical culture values, target structure and content of the need-motivational-value sphere, formative pedagogical experiment, pedagogical technology, level of formation, degree of actualization.

Важнейшей задачей физического воспитания в учреждениях общего среднего образования является формирование потребностно-мотивационно-ценностной сферы (ПМЦС) физической культуры учащихся. В функциональном отношении уровень сформированности таковой определяет степень включённости человека в физкультурно-спортивную деятельность.

Проблеме формирования ПМЦС посвящены исследования многих учёных, в числе которых можно выделить работы В. Н. Старченко [1], О. Ю. Масаловой [2], Ю. С. Молчановой [3], Н. В. Сизовой [4], С. Ю. Щетининой [5], Т. М. Куликовой [6], В. С. Матвеева [7], И. Б. Фурсова [8] и других.

Анализ научно-методической литературы показал отсутствие единой точки зрения на структуру и содержание ПМЦС физической культуры человека, но несмотря на это мнения ряда авторов сходятся в том, что она является главной движущей силой, побуждающей людей осуществлять физкультурную деятельность.

В нашем исследовании мы основываемся на теоретических представлениях о структуре ПМЦС физи-

ческой культуры человека, разработанных В. Н. Старченко [9]. Согласно им она включает: физкультурные потребности, соответствующие им физкультурные мотивы и физкультурные ценности. Автор выделяет шесть целевых физкультурных потребностей, а именно: в физкультурной деятельности (ФД), двигательных умениях и навыках (ДУ), физической подготовленности (ФП), физкультурных знаниях (ФЗ), физкультурном мышлении (ФМ), физкультурной среде (ФС). Причём каждая из них может конкретизироваться большим количеством разнообразных физкультурных мотивов. Например, потребность в физкультурных знаниях — в желании получать и передавать информацию, связанную с физкультурной деятельностью; знать историю физической культуры и спорта; использовать физкультурные знания на практике и т. д.

Физкультурные ценности представлены материальными и нематериальными предметами актуализированных физкультурных потребностей, используемыми человеком в физкультурной деятельности. Например, двигательные навыки, физкультурные знания, физическая подготовленность, будучи предметами соответствующих потребностей, являются физкультурными ценностями. В этом смысле можно говорить о физкультурных потребностях-ценностях.

Данные представления были уточнены нами путём введения дополнительного элемента ПМЦС физической культуры — потребности в телесности (Т) [10]. Тело человека, являясь инструментом двигательной деятельности, объективно индуцирует указанную потребность. Будучи предметом последней, телесность выступает в качестве ценности. Потребность в телесности может быть конкретизирована разнообразными мотивами, например, желанием иметь тело, адекватное требованиям двигательной деятельности; эстетически привлекательное; соответствующее физкультурному идеалу и т. д.

При формировании ПМЦС физической культуры прежде всего необходимо исходить из её структуры, поскольку отсутствие баланса между элементами последней может привести к снижению побуждающей силы данной ПМЦС.

Между тем, в результате проведённых нами исследований состояния ПМЦС физической культуры учащихся II и III ступе-

ней общего среднего образования было обнаружено, что из всех физкультурных потребностей и соответствующих им ценностей наименее всего актуализированы потребности-ценности в физкультурных знаниях и физкультурном мышлении [11]. Недостаточная их актуализация приводит к несформированности интеллектуального компонента физической культуры учащихся. В связи с этим В. П. Лукьяненко отмечает, что наличие у человека устойчивой системы знаний является одним из сильнейших факторов, влияющих на его мотивацию в физкультурной деятельности [12]. И не зря учебной программой по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» предусмотрено обучение учащихся основам физкультурных знаний [13].

Следует добавить, что в ходе проведённого нами ранее годичного естественно-го эксперимента (2016/2017 учебный год) была установлена отрицательная динамика состояния ПМЦС физической культуры учащихся, которая выразилась в снижении степени актуализации потребностей-ценностей в физкультурных знаниях, физкультурном мышлении, физической подготовленности и физкультурной среде [14].

Таким образом, данные наших исследований позволили выявить следующие основные противоречия:

- между реальным и необходимым (целевым) уровнями сформированности ПМЦС физической культуры учащихся;
- между необходимостью формирования целевой ПМЦС и отсутствием педагогической технологии этого процесса.

В целях устранения указанных противоречий нами была разработана педагогическая технология, направленная на формирование и коррекцию ПМЦС физической культуры учащихся II и III ступеней общего среднего образования [15].

Разработка данной технологии осуществлялась исходя из следующих теоретико-методических оснований: представлений о структуре и содержании целевой ПМЦС физической культуры человека, о сущности педагогического процесса; теорий: деятельности, мотивации, управления; положений педагогической метрологии и педагогической теории [16].

Процесс формирования ПМЦС физической культуры учащихся предусматри-

вал решение ряда организационно-управленческих задач:

1. Включить учащихся в различные виды и формы физкультурно-спортивной деятельности.
2. Организовать физкультурную среду.
3. Разработать систему педагогических воздействий, направленных на формирование ПМЦС физической культуры учащихся.
4. Разработать систему внешней мотивации учебной деятельности учащихся.
5. Организовать систему непрерывного контроля состояния ПМЦС физической культуры учащихся и систему коррекции параметров их учебной деятельности.

Основным средством предлагаемой педагогической технологии являются физические и интеллектуальные упражнения. В качестве ведущих методов, которые в ней применялись, выступили: игровой и соревновательный, физического и интеллектуального упражнения, словесной и наглядной демонстрации, тестирования и измерения.

Указанные средства и методы реализовывались в форме регулярных занятий в объединении по интересам, а отдельные элементы технологии эпизодически использовались в ходе самостоятельных занятий, олимпиад, посещений учащимися спортивных соревнований, показательных выступлений, участия в них и т. п.

В целях апробации эффективности разработанной педагогической технологии формирования ПМЦС физической культуры учащихся нами был проведён формирующий педагогический эксперимент, который проходил на базе ГУО «Специализированный лицей при Университете гражданской защиты МЧС Республики Беларусь» (далее — лицей МЧС) в период с сентября 2017 года по май 2018 года.

Исследованием были охвачены 194 учащихся I—IV курсов лицея МЧС. На каждом курсе все они разделены по взводам. Следует отметить, что возраст участников исследования соответствует возрасту учащихся VII—X классов средней школы. Учащиеся I—IV курсов были распределены по двум группам: экспериментальная (ЭГ) насчитывала 86 человек, контрольная (КГ) — 108 человек (таблица 1).

В период проведения годовичного (2017/2018 учебный год) формирующего эксперимента в экспериментальной группе в отличие от контрольной использовалась педагогическая технология формирования ПМЦС физической культуры [15]. При этом общее количество часов, отведённых на различные формы физического воспитания, в группах совпадало.

Всего за время проведения данного эксперимента с учащимися ЭГ состоялось 130 занятий в объединении по интересам (по 32 занятия на I—II курсах и по 33 — на III—IV курсах), в процессе которых реализовывалась разработанная нами педагогическая технология. Учащиеся ЭГ выполняли предусмотренные ею двигательные и интеллектуальные учебные задания. Продолжительность каждого занятия составляла два учебных часа. Каждый взвод экспериментальной группы посещал занятия один раз в неделю.

Что касается учащихся КГ, то они также занимались в различных организованных в лицее объединениях по интересам, но на занятиях с ними указанная педагогическая технология не использовалась.

В качестве диагностического инструментария для контролирования состояния ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ и определения уровня её сформированности применялась специально разработанная методика [10]. Она имеет высокую логическую информативность и приемлемую

**Таблица 1. — Распределение учащихся I—IV курсов лицея МЧС по группам**

Курс	Взвод	Количество человек	Группа
I	1-й	19	ЭГ
	2-й	19	КГ
	3-й	20	КГ
II	1-й	27	КГ
	2-й	26	ЭГ
III	1-й	22	ЭГ
	2-й	23	КГ
IV	1-й	19	ЭГ
	2-й	19	КГ

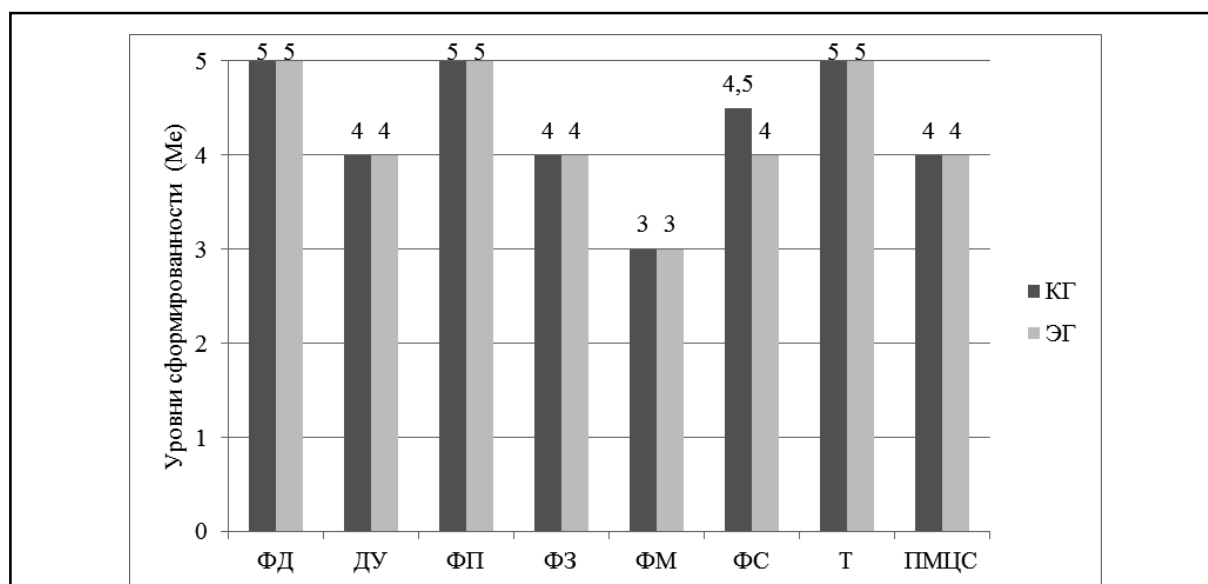


надёжность (коэффициент которой составляет 0,71) [17]. Диагностическая методика позволяет определить уровень сформированности ПМЦС физической культуры и её компонентов по ранговой шкале от 0 до 5, где 0 означает отсутствие актуализации потребности-ценности, а 5 — максимальную степень её актуализации.

В начале формирующего педагогического эксперимента с целью определения исходного состояния ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ в период с 6 по 8 сентября 2017 года была проведена диагностика, результаты которой представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

**Таблица 2. — Состояние ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ до начала формирующего эксперимента**

Физкультурные потребности-ценности и ПМЦС	Группа	Уровень сформированности (Ме)	Достоверность различий между КГ и ЭГ по U-критерию Манна — Уитни	
			P-level	Отличия
в физкультурной деятельности	КГ	5	0,822693	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	5		
в двигательных умениях и навыках	КГ	4	0,892172	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	4		
в физической подготовленности	КГ	5	0,890318	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	5		
в физкультурных знаниях	КГ	4	0,591499	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	4		
в физкультурном мышлении	КГ	3	0,594377	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	3		
в физкультурной среде	КГ	4,5	0,192057	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	4		
в телесности	КГ	5	0,767477	Нет (p > 0,05)
	ЭГ	5		
ПМЦС	КГ	4	0,635421	Нет (p > 0,05)



**Рисунок 1. — Степень актуализации физкультурных потребностей-ценностей и уровень сформированности ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ до начала формирующего эксперимента**

Из таблицы 2 следует, что до начала эксперимента медиана (Me) уровней сформированности ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ была одинаковой — 4 балла.

Медиана степени актуализации физкультурных потребностей в КГ и ЭГ составила:

- в физкультурной деятельности — по 5 баллов;
- в двигательных умениях и навыках — по 4 балла;
- в физической подготовленности — по 5 баллов;
- в физкультурных знаниях — по 4 балла;
- в физкультурном мышлении — по 3 балла;
- в физкультурной среде: в КГ — 4,5 балла, а в ЭГ — 4 балла;
- в телесности — по 5 баллов.

Проверка статистической гипотезы о достоверности отличий (с использованием непараметрического критерия Манна — Уитни) в уровнях сформированности ПМЦС физической культуры и степени актуализации физкультурных потребностей-ценностей показала отсутствие статистически значимых отличий между КГ

и ЭГ (во всех случаях уровень значимости  $p > 0,05$ ).

После осуществления формирующего эксперимента с 28 по 30 мая 2018 года была проведена итоговая диагностика состояния ПМЦС физической культуры учащихся ЭГ и КГ. Её результаты продемонстрированы в таблице 3 и на рисунке 2.

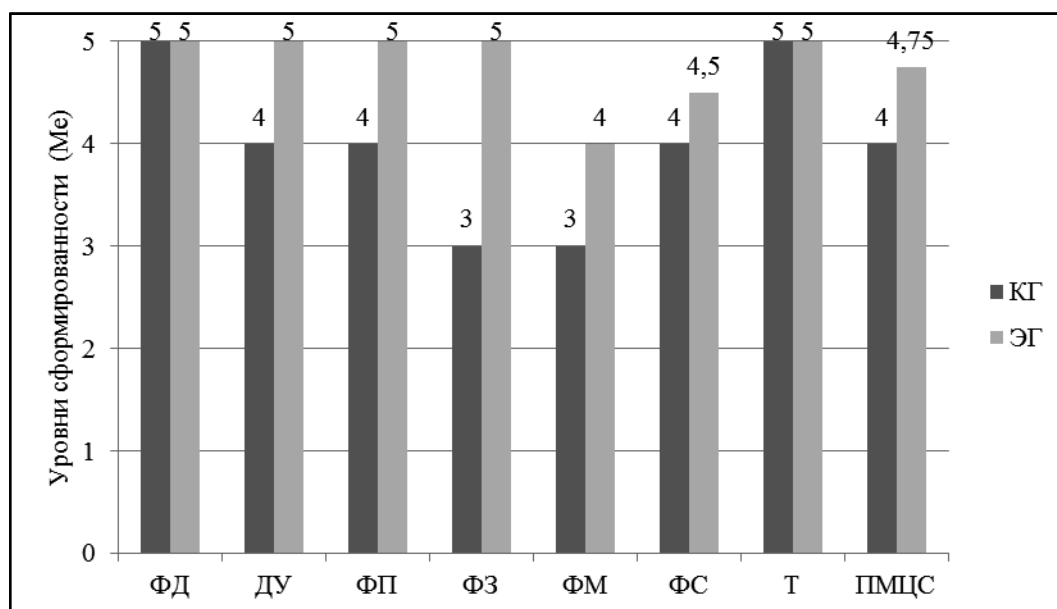
Из данных таблицы 3 следует, что после проведения формирующего эксперимента медиана уровня сформированности ПМЦС физической культуры учащихся в КГ составила 4 балла, а в ЭГ — 4,75 баллов. При этом во второй группе уровень сформированности ПМЦС физической культуры учащихся оказался статистически значимо выше ( $p < 0,05$ ), чем в первой.

В КГ медиана степени актуализации потребностей-ценностей в физкультурной деятельности равнялась 5 баллам, в двигательных умениях и навыках — 4, в физической подготовленности — 4, в физкультурных знаниях — 3, в физкультурном мышлении — 3, в физкультурной среде — 4, в телесности — 5 баллам.

В то же время в ЭГ медиана степени актуализации потребностей-ценностей в

**Таблица 3. — Состояние ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ после формирующего эксперимента**

Физкультурные потребности-ценности и ПМЦС	Группа	Уровень сформированности (Me)	Достоверность различий между КГ и ЭГ по U-критерию Манна — Уитни	
			P-level	Отличия
в физкультурной деятельности	КГ	5	0,294810	Нет ( $p > 0,05$ )
	ЭГ	5		
в двигательных умениях и навыках	КГ	4	<b>0,006773</b>	<b>Есть (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>
	ЭГ	5		
в физической подготовленности	КГ	4	<b>0,020529</b>	<b>Есть (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>
	ЭГ	5		
в физкультурных знаниях	КГ	3	<b>0,000002</b>	<b>Есть (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>
	ЭГ	5		
в физкультурном мышлении	КГ	3	<b>0,003866</b>	<b>Есть (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>
	ЭГ	4		
в физкультурной среде	КГ	4	0,062724	Нет ( $p > 0,05$ )
	ЭГ	4,5		
в телесности	КГ	5	0,157937	Нет ( $p > 0,05$ )
	ЭГ	5		
ПМЦС	КГ	4	<b>0,000224</b>	<b>Есть (<math>p &lt; 0,05</math>)</b>
	ЭГ	4,75		



**Рисунок 2. — Степень актуализации физкультурных потребностей-ценностей и уровень сформированности ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ после формирующего эксперимента**

физкультурной деятельности составила 5 баллов, в двигательных умениях и навыках — 5, в физической подготовленности — 5, в физкультурных знаниях — 5 баллов, в физкультурном мышлении — 4 балла, в физкультурной среде — 4,5 и в телесности — 5 баллов.

При этом в ЭГ степень актуализации потребностей-ценностей в двигательных умениях и навыках, физической подготовленности, физкультурных знаниях и физкультурном мышлении была статистически значимо выше ( $p < 0,05$ ), чем в КГ.

Статистически значимых отличий в степени актуализации потребностей-ценностей в физкультурной деятельности, физкультурной среде и в телесности между КГ и ЭГ не обнаружено ( $p > 0,05$ ).

Сопоставление результатов, полученных до начала и после проведения формирующего педагогического эксперимента, позволило определить динамику состояния ПМЦС физической культуры учащихся в КГ и ЭГ, а также установить статистическую достоверность сдвигов при помощи критерия Уилкоксона для связанных выборок (таблица 4).

В таблице 4 наглядно отражено, что по сравнению с исходными результатами после проведения формирующего эксперимента в ЭГ уровень сформированности ПМЦС физической культуры статистичес-

ки значимо повысился ( $p < 0,05$ ) с 4 баллов до 4,75 баллов, в то время как в КГ таковой статистически значимо снизился ( $p < 0,05$ ).

В ЭГ статистически значимые положительные изменения были обнаружены в степени актуализации следующих физкультурных потребностей-ценностей ( $p < 0,05$ ):

- в двигательных умениях и навыках;
- в физкультурных знаниях;
- в физкультурном мышлении;
- в физкультурной среде;
- в физкультурной деятельности;
- в физической подготовленности;
- в телесности.

В КГ по сравнению с результатами, полученными до начала проведения формирующего эксперимента, несколько снизилась степень актуализации потребностей-ценностей в физической подготовленности (с 5 баллов до 4), в физкультурных знаниях (с 4 баллов до 3) и в физкультурной среде (с 4,5 баллов до 4). Однако это снижение не было статистически значимым (во всех случаях  $p > 0,05$ ).

Степень актуализации потребностей-ценностей в физкультурной деятельности, двигательных умениях и навыках, физкультурном мышлении и телесности в КГ статистически значимых трансформаций не претерпела ( $p > 0,05$ ).

**Таблица 4. — Сравнительный анализ динамики состояния ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ за время проведения педагогического формирующего эксперимента**

Физкультурные потребности-ценности и ПМЦС	Группа	Уровень сформированности (Me)		Достоверность различий по критерию Уилкоксона для связанных выборок		
		до эксперимента (сентябрь 2017)	после эксперимента (май 2018)	P-level	Отличия	Направление сдвигов
в физкультурной деятельности	КГ	5	5	0,558215	Нет (p > 0,05)	
	ЭГ	5	5	<b>0,008646</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
в двигательных умениях и навыках	КГ	4	4	0,873619	Нет (p > 0,05)	
	ЭГ	4	5	<b>0,002445</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
в физической подготовленности	КГ	5	4	0,085900	Нет (p > 0,05)	↓
	ЭГ	5	5	<b>0,033573</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
в физкультурных знаниях	КГ	4	3	0,221199	Нет (p > 0,05)	↓
	ЭГ	4	5	<b>0,000002</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
в физкультурном мышлении	КГ	3	3	0,538076	Нет (p > 0,05)	
	ЭГ	3	4	<b>0,000001</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
в физкультурной среде	КГ	4,5	4	0,545229	Нет (p > 0,05)	↓
	ЭГ	4	4,5	<b>0,000149</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
в телесности	КГ	5	5	0,897964	Нет (p > 0,05)	
	ЭГ	5	5	<b>0,024308</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑
ПМЦС	КГ	4	4	<b>0,023821</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↓
	ЭГ	4	4,75	<b>0,000000</b>	<b>Есть (p &lt; 0,05)</b>	↑

Таким образом, анализ результатов формирующего педагогического эксперимента позволяет утверждать, что разработанная нами технология формирования ПМЦС физической культуры учащихся доказала свою эффективность.

Научный интерес представляют и некоторые побочные результаты эксперимента. В частности, была исследована зависимость между уровнем сформированности ПМЦС физической культуры участников эксперимента (n = 194) и их успеваемостью по учебному предмету «Физическая культура и здоровье».

пееваемостью по учебному предмету «Физическая культура и здоровье». (В качестве критерия успеваемости использовалась годовая отметка по предмету.)

Корреляционный анализ, проведенный с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена, позволил определить наличие слабой (но значимой при  $p < 0,05$ ) статистической зависимости ( $R = 0,2$ ) между уровнем сформированности ПМЦС учащихся и их успеваемостью по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» (таблица 5).

**Таблица 5. — Результаты анализа взаимосвязи между степенью актуализации физкультурных потребностей-ценностей, уровнем сформированности ПМЦС физической культуры учащихся КГ и ЭГ и их успеваемостью по учебному предмету «Физическая культура и здоровье»**

Физкультурные потребности-ценности	ФД	ДУ	ФП	ФЗ	ФМ	ФС	Т	ПМЦС
Ранговый коэффициент корреляции Спирмена	<b>0,150</b>	0,093	<b>0,201</b>	0,113	0,095	0,110	<b>0,201</b>	<b>0,2</b>
Статистическая связь	<b>очень слабая</b>	очень слабая	<b>слабая</b>	очень слабая	очень слабая	очень слабая	<b>слабая</b>	<b>слабая</b>
Статистическая значимость при $p < 0,05$	<b>есть</b>	нет	<b>есть</b>	нет	нет	нет	<b>есть</b>	<b>есть</b>

Некоторая статистическая зависимость была также обнаружена между успеваемостью по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» и степенью актуализации отдельных физкультурных потребностей-ценностей.

Данные таблицы 5 свидетельствуют о следующем:

- между успеваемостью и степенью актуализации потребностей-ценностей в физической подготовленности, телесности существует слабая статистическая связь (значимая при  $p < 0,05$ );
- между успеваемостью и степенью актуализации потребности-ценности в физкультурной деятельности имеется очень слабая статистическая связь (значимая при  $p < 0,05$ );
- между успеваемостью и степенью актуализации потребностей-ценностей в двигательных умениях и навыках, физкультурных знаниях, физкультурном мышлении, физкультурной среде отмечена очень слабая статистически не значимая связь.

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод: уровень сфор-

мированности ПМЦС физической культуры учащихся лица МЧС слабо, но статистически значимо влияет на эффективность их учебной деятельности по учебному предмету «Физическая культура и здоровье».

Исходя из вышесказанного следует отметить, что при существующей методике оценивания успеваемости учащихся по данному предмету уровень сформированности их ПМЦС физической культуры не учитывается вовсе. Возможно, результаты отражают не столько его влияние на успеваемость учащихся по учебному предмету «Физическая культура и здоровье», сколько особенности реальной практики оценивания успеваемости.

Таким образом, разработанная нами технология формирования ПМЦС физической культуры учащихся II и III ступеней общего среднего образования в ходе формирующего педагогического эксперимента доказала на практике свою эффективность. В связи с этим можно с уверенностью утверждать, что теоретико-методические положения, составляющие основу её разработки, верны и представляют оп-ределённую научную ценность.

### Список цитированных источников

1. Старченко, В. Н. Формирование потребностно-мотивационной сферы физической культуры учащихся / В. Н. Старченко, А. А. Курака // Фізична культура і здороує. — 2003. — № 4. — С. 43—56.
2. Масалова, О. Ю. Физическая культура : педагогические основы ценностного отношения к физической культуре : учеб. пособие / О. Ю. Масалова ; под ред. В. М. Виленского. — М. : КНОРУС, 2012. — 184 с.

3. Молчанова, Ю. С. Формирование потребностей к занятиям физической культурой у школьников 14—15 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. С. Молчанова. — Белгород, 2007. — 153 с.
4. Сизова, Н. В. Формирование потребностно-мотивационного компонента к занятиям физического воспитания в вузе / Н. В. Сизова, Г. М. Популо, Е. Д. Чернова // Электронный научный журнал «APRIORI. Серия : Гуманитарные науки» WWW.APRIORI-JOURNAL.RU. — 2016. — № 5. — С. 1—13.
5. Щетинина, С. Ю. Потребностно-мотивационная сфера студентов как фактор повышения эффективности физического воспитания в вузе / С. Ю. Щетинина // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2017. — № 2 (144). — С. 287—292.
6. Куликова, Т. М. Формирование мотивации учащихся старших классов к занятиям физической культурой с опорой на традиции карате : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Куликова. — М., 2015. — 161 с.
7. Матвеев, В. С. Формирование и развитие мотивации подростков к физкультурно-спортивной деятельности с использованием интерактивной связи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. С. Матвеев. — Краснодар, 2012. — 220 с.
8. Фурсов, И. Б. Стимулирование совместной физкультурно-спортивной активности учащихся средних классов средствами многопрофильных боевых искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. Б. Фурсов. — Краснодар, 2012. — 189 с.
9. Старчанка, У. М. Структура і змест патрэбасна-матывацыйнай і каштоўнаснай сфер фізічнай культуры чалавека / У. М. Старчанка // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 8—9 окт. 2009 г. / ГГУ им. Ф. Скорины ; редкол. : О. М. Демиденко [и др.]. — Гомель, 2009. — С. 176—179.
10. Старченко, В. Н. Структурно-содержательная модель целевой потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры человека и методика её диагностики / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. — 2017. — № 2 (50). — С. 106—113.
11. Старченко, В. Н. Исследование состояния потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры мальчиков, обучающихся в ГУО «Лицей при Гомельском инженерном институте» МЧС Республики Беларусь, и мальчиков, обучающихся в средних школах г. Гомеля / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. — Серыя С. — 2017. — № 2 (50). — С. 56—64.
12. Лукьяненко, В. П. Физическая культура : основы знаний : учеб. пособие / В. П. Лукьяненко. — Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. — 224 с.
13. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания. Физическая культура и здоровье. V—IX классы. — Минск : Нац. ин-т образования, 2017.
14. Метелица, А. Н. Исследование динамики уровня сформированности потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся в ходе естественного эксперимента / А. Н. Метелица // Современные технологии физического воспитания и спорта в практике деятельности физкультурно-спортивных организаций : материалы Всерос. науч.-практ. конф. и Всерос. конкурса науч. работ в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности, Елец, 19 апр. 2018 г. / ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» ; под общ. ред. доц. А. А. Шахова. — Елец, 2018. — С. 50—54.
15. Старченко, В. Н. Педагогическая технология формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Педагогическая наука и образование. — 2018. — № 2 (23). — С. 42—49.
16. Старченко, В. Н. Теоретико-методические основания разработки педагогической технологии формирования потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры учащихся / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика. — 2018. — № 1. — С. 116—124.
17. Старчанка, У. М. Спартыўная метралогія : вучэб. дапаможнік / У. М. Старчанка. — Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2017. — 282 с.

Материал поступил в редакцию 13.08.2018.

## Интеграция идей устойчивого развития в содержание учебной программы по учебному предмету «Биология» на II ступени общего среднего образования

**Е. В. Борщевская,**  
старший научный сотрудник  
лаборатории математического и  
естественнонаучного образования  
Национального института  
образования,  
магистр педагогических наук

Статья посвящена процессу интеграции идей устойчивого развития в содержание учебного предмета «Биология» на II ступени общего среднего образования. Отражены трудности, возникающие в ходе реализации данного процесса. Предлагается алгоритм интеграции идей устойчивого развития в содержание учебной программы.

**Ключевые слова:** интеграция, содержание учебных программ, учебный предмет, биология, идеи устойчивого развития.

The article is devoted to the integration process of sustainable development ideas into the curriculum content of the academic subject of biology at the second stage of general secondary education. The article reflects the difficulties encountered in the implementation of this process. An algorithm for integrating the ideas of sustainable development into the curriculum content is suggested.

**Keywords:** integration, curriculum content, academic subject, biology, sustainable development ideas.

**Постановка проблемы.** Переход к устойчивому развитию общества — это путь сохранения жизни на Земле. Успех данного процесса определяется множеством факторов, ключевым из которых является образование. Образование способно изменить сознание подрастающего поколения, ориентируя его на сохранение природы, бережное отношение к живым организмам, формирование духовно-нравственных ценностей. Внедрение в образовательный процесс идей устойчивого развития становится важнейшим направлением модернизации системы общего среднего образования.

В настоящее время перед учителями биологии стоит задача формирования у учащихся мировоззрения, которое основывается на принципах движения общества к устойчивости, на соблюдении баланса интересов.

Решить поставленную задачу можно путём интеграции идей устойчивого развития в содержание учебного предмета «Биология». Реализация интеграции идей устойчивого развития в учебные программы по учебному предмету «Биология» для VI—IX классов на II ступени общего среднего образования позволит рассмотреть многие темы и проблемы, связанные с устойчивым развитием. Например:

- значение биологического разнообразия в устойчивости окружающей среды;
- значение природной среды в жизни человека;
- воздействие человека на природную среду;
- питание и здоровье;
- сокращение биоразнообразия;
- рациональное использование биологических ресурсов Земли;
- охрана растительного и животного мира и др.

**Анализ других исследований.** По утверждению А. В. Поташева, «интеграция — общенаучное понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, к восстановлению какого-либо единства» [1, с. 20].

С философской точки зрения интеграция, как отмечала С. Н. Сиренко, характеризуется единым «объединяющим началом», которое присуще разному содержанию и способствует созданию нового, целостного содержания [2, с. 19].

Изучению процесса интеграции в образовании посвящены работы многих исследователей: М. Н. Берулавы [3], С. В. Васильевой [4], А. Я. Данилюка [5; 6], В. И. Загвязинского [7], О. А. Митусовой [8], Е. Н. Солововой [9], Ю. Ф. Фоминых [10], Л. И. Гриценко [11], Г. Ф. Федорца [12] и других.

**Основное содержание.** Интеграция идей устойчивого развития в содержание образования в интересах устойчивого развития всё настойчивее заявляет о себе и заставляет учёных, методистов и учителей искать эффективные пути её реализации. Она важна и современна как для теории, так и для практики. Её актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к системе общего среднего образования.

Интеграцию идей устойчивого развития в содержание учебных программ можно рассматривать как способ достижения целей обучения и повышения интереса учащихся к глобальным проблемам человечества.

**Цель** процесса интеграции заключается в установлении связей между структурными компонентами содержания учебного предмета «Биология» на II ступени общего среднего образования и идеями устойчивого развития, которые направлены на формирование у учащихся системы ценностей, целостного мировоззрения, гармоничного понимания и восприятия окружающего мира.

**Задачи**, стоящие перед интеграцией идей устойчивого развития в содержание учебной программы:

*образовательные:*

- познание глобальных проблем человечества;
- знание идей устойчивого развития;
- осознание необходимости перехода на путь устойчивого развития общества;
- формирование предметных, метапредметных и личностных компетенций учащихся в области идей устойчивого развития;

*развивающие:*

- развитие у учащихся умений анализировать, прогнозировать, моделировать и находить оптимальные пути решения экологических, экономических и социальных проблем;
- развитие умения выполнять практические действия, направленные на реше-

ние экологических, экономических и социальных задач;

- развитие способности делать выбор и быть ответственным за результат собственных действий;
- развитие умения выполнять практические действия, направленные на решение экологических, экономических и социальных задач;

*воспитательные:*

- формирование системы ценностей (духовно-нравственных, экологических, эстетических и др.), необходимых для перехода к устойчивому развитию;
- осознание необходимости милосердия по отношению к людям;
- воспитание гражданской ответственности за состояние окружающей среды;
- воспитание чувства ответственности за результат собственных действий;
- понимание важности сохранения своего здоровья и здоровья окружающих людей;
- осознание ответственности за будущее планеты Земля.

По утверждению А. А. Азизова и Н. Г. Акиншиной, «процесс интеграции идей устойчивого развития в учебные программы довольно не простой и сопрягается с рядом трудностей» [13, с. 45].

По нашему мнению, к этим трудностям относятся следующие:

- неадаптированность идей устойчивого развития к содержанию учебного предмета «Биология»;
- неясен механизм реализации интеграции содержания учебной программы и идей устойчивого развития в образовательном процессе;
- овладение учащимися несистемными сведениями об идеях устойчивого развития;
- увеличение объёма информации приведёт к порождению у обучающихся фрагментарности восприятия окружающего мира;
- существующие временные рамки будут затруднять интеграцию идей устойчивого развития в содержание учебного предмета «Биология»;
- не все цели устойчивого развития находят своё отражение при изучении учебных тем.

С одной стороны, интеграция идей устойчивого развития в содержание учебных программ по учебному предмету «Биология» требует от педагогов творческих усилий, чтобы определить в образовательном процессе место и время изучения данных идей. С



другой стороны, учителю не нужно составлять новые учебные программы, выделять дополнительно учебные часы на изучение идей устойчивого развития, не требуется готовить открытые уроки на определённые темы и писать специальные дидактические сценарии занятий. Достаточно осознать, переосмыслить и подать привычную информацию на уроке с другими акцентами. Также интеграция идей устойчивого развития в образовательный процесс станет возможной только в том случае, если:

- раскрытие учебных тем уроков будет систематически осуществляться через призму принципов устойчивого развития;
- на уроке или во внеучебное время будут подниматься проблемы, освещённые в концепции устойчивого развития, и проводиться действия по поиску их решения совместно с учащимися. В рамках каждого урока, не нарушая процесса обучения и не отходя от содержания учебной программы, можно вовлечь учащихся в активный процесс получения и переработки предметных знаний для решения вопроса интеграции принципов устойчивого развития в преподавание учебного предмета «Биология» в учреждениях общего среднего образования.

Осуществляя интеграцию идей устойчивого развития в содержание учебной программы по учебному предмету «Биология» на II ступени общего среднего образования, необходимо придерживаться определённого **алгоритма**:

1. Выявить в содержании учебной программы разделы, которые предполагают интеграцию содержания учебного материала с идеями устойчивого развития.
2. Уточнить перечень учебных тем в разделах учебной программы, в которых будут освещаться идеи устойчивого развития.
3. Определить направления интеграции учебного материала (внутрипредметная, межпредметная, метапредметная).
4. Определить число связей интеграции содержания учебной темы с идеями устойчивого развития.
5. Структурировать и систематизировать содержание учебного материала в контексте интеграции идей устойчивого развития в содержание учебной программы.
6. Определить затраты учебного времени, необходимого для усвоения учащи-

мися учебного материала, который имеет интегрированный характер.

Анализ содержания учебных программ по учебному предмету «Биология» для VI—IX классов учреждений общего среднего образования показывает, что тематика некоторых вопросов устойчивого развития в нём так или иначе, явно или скрыто уже присутствует [14; 15]:

- цель 2 «Ликвидация голода» (например, в VII классе при изучении учебной темы «Использование грибов в хлебопечении и сыроварении, приготовлении кефира»);
- цель 3 «Здоровье и благополучие» (например, в IX классе при изучении учебной темы «Влияние факторов окружающей среды и образа жизни на функционирование нервной системы человека»);
- цель 15 «Сохранение экосистем суши» (например, в VI классе при изучении учебной темы «Наземная экосистема — лес»);
- цель 16 «Мир, правосудие и эффективные институты» (например, в VIII классе при изучении учебной темы «Охрана животных») и т. д.

Внедряя в образовательный процесс идеи устойчивого развития, педагог должен понимать, что учащимся нужно предоставлять возможность осознать важность закономерностей развития и существования живой природы, роль и место в ней человека, бережного отношения к природе, своему здоровью и здоровью всех людей.

Для этого учителю необходимо: акцентировать внимание учащихся на учебном материале, связанном с идеями устойчивого развития; задавать вопросы, в ответах на которые, кроме привычной биологической информации, прозвучит, например, проблема голода, нищеты и рационального использования природных ресурсов. Задача учителя — поставить учащегося в ситуацию, от правильно принятых решений которой зависит судьба многих людей и планеты Земля.

Интегрируя идеи устойчивого развития в содержание учебного предмета, необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- формировать у учащихся знания, умения и навыки, которые позволят им в дальнейшем принимать индивидуальные или коллективные решения, направленные на улучшение качества жизни без угрозы для будущего нашей планеты;

- использовать на уроках и во внеурочной деятельности современные педагогические технологии с целью осмысления и систематизации ранее полученных учащимися знаний, умений и навыков для реализации принципов устойчивого развития;
- формировать у учащихся такие знания, умения и навыки, которые могут быть применены для осмысления экологических, экономических и социальных проблем, поиска путей их решения в интересах устойчивого развития.

**Выводы.** Таким образом, интеграция в содержание учебного предмета «Биология» идей устойчивого развития носит достаточно сложный и динамический характер. Особенности её развития являются увеличение скорости интеграционных процессов и их неравномерность. Анализ

процесса интеграции содержания образования и идей устойчивого развития позволяет представить его как систему, способствующую выявлению основных идей, понятий, закономерностей и принципов концепции устойчивого развития. Осуществление процесса интеграции представляется возможным при условии:

- включения в содержание учебного предмета «Биология» дидактически адаптированного учебного материала о целях устойчивого развития;
- изучения идей устойчивого развития в тесной связи с различными видами деятельности учащихся;
- усиления мотивации учащихся к изучению глобальных проблем человечества;
- разработки механизма реализации интеграции содержания учебной программы и идей устойчивого развития в образовательном процессе.

### Список цитированных источников

1. Поташев, А. В. Интеграция математического моделирования и инновационных подходов к обучению в образовании : монография / А. В. Поташев, Е. В. Поташева, Д. Ю. Сулейманова. — М. : Изд-во «Русайнс», 2016. — 96 с.
2. Сиренко, С. Н. Расширение предметного поля учебной дисциплины на основе идей междисциплинарной интеграции (на примере дисциплины «Основы информационных технологий») / С. Н. Сиренко // Инновационные образовательные технологии. — 2013. — № 3. — С. 19—27.
3. Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. — М. : Совершенство, 1998. — 174 с.
4. Васильева, С. В. Интеграция содержания обучения как средство совершенствования профессиональной подготовки специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Васильева. — М., 1994. — 186 с.
5. Данилюк, А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 8—12.
6. Данилюк, А. Я. Учебный предмет как интегрированная система / А. Я. Данилюк // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 24—29.
7. Загвязинский, В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. — 1984. — № 12. — С. 45—50.
8. Митусова, О. А. Интеграционные процессы в подготовке специалиста-коммуниканта в языковом пространстве / О. А. Митусова. — Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. — 224 с.
9. Соловова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. Н. Соловова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2004. — 45 с.
10. Фоминых, Ю. Ф. Интегративный подход к формированию мировоззрения школьников / Ю. Ф. Фоминых // Педагогика. — 1993. — № 4. — С. 26—30.
11. Гриценко, Л. И. Теория и практика обучения : интегративный подход / Л. И. Гриценко. — М. : Академия, 2008. — 240 с.
12. Федорец, Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения / Г. Ф. Федорец. — Л. : РГПУ, 1989. — 94 с.
13. Азизов, А. А. Образование в интересах устойчивого развития : учеб.-метод. пособие / А. А. Азизов, Н. Г. Акиншина. — Ташкент, 2009. — 142 с.
14. Учебная программа по учебному предмету «Биология» для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : VI—IX классы : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2017. — 54 с.
15. Учебная программа по учебному предмету «Биология» для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : VIII класс : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2018. — 25 с.

Материал поступил в редакцию 01.11.2018.

# Модель содержания предметной химической компетенции (на примере курса «Общая и неорганическая химия» в учреждениях высшего образования)

**В. В. Коваленко,**

старший преподаватель кафедры химии  
Брестского государственного  
университета имени А. С. Пушкина,

**Н. С. Ступень,**

доцент кафедры химии  
Брестского государственного  
университета имени А. С. Пушкина,  
кандидат технических наук, доцент

В статье представлена разработанная авторами модель содержания предметной химической компетенции (на примере курса «Общая и неорганическая химия»), в структуре которой выделены модули «Химический элемент», «Простое вещество», «Сложное вещество», «Химический эксперимент», «Химические расчёты». Предложенная модель может быть взята за основу при реализации компетентностного подхода в рамках других химических дисциплин, изучаемых в вузах.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, предметная химическая компетенция, общая и неорганическая химия.

The article presents a model of the content of the subject chemical competence developed on the example of the course of general and inorganic chemistry. The following modules have been distinguished in its structure: chemical element, simple substance, complex substance, chemical experiment, chemical calculations. The suggested model can be taken as the basis for the implementation of the competence-based approach within the framework of other chemical disciplines studied in institutions of higher education.

**Keywords:** competence-based approach, subject chemical competence, general and inorganic chemistry.

Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс способствует повышению качества подготовки будущих специалистов. Такое мнение разделяют многие учёные-методисты. Так, Е. Я. Аршанский отмечает, что «стремление к усилению практико-ориентированной направленности и повышению качества подготовки специалиста предопределило широкое использование компетентностного подхода в образовании» [1, с. 5].

А. В. Хуторской детерминирует компетенцию как социальное требование к образовательной подготовке ученика, которая необходима для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере [2]. Весьма важно, что компетентностный подход рассматривает подчинённость знаний умениям, делая акцент на практической стороне содержания образования, поскольку необходимо не просто знать, надо уметь применять теоретические знания для решения конкретных задач [3]. Кроме того, отмечается, что «знаниевый» подход развивает в основном интеллектуальную сферу сознания и только ту её часть, которая связана с памятью, совершенно не затрагивая волевою, эмоционально-чувственную и мотивационную сферы сознания обучаемых [4].

Вопросам формирования компетенций, поиска средств измерения и оценки компетенций учащихся, характеристике различных видов компетенций уделяется достаточное внимание. Однако, как правило, речь идёт о школьном химическом образовании. Так, О. С. Габриеляном и В. Г. Красновой предложена характеристика предметной образовательной компетенции применительно к курсу химии. Она включает в себя следующие компоненты:

1. Понятие о химии как неотъемлемой составляющей единой естественно-научной картины мира. Химия — наука о природе, тесно взаимодействующая с другими естественными науками.
2. Представление о том, что окружающий мир состоит из веществ, которые характеризуются определённой структурой и способны к взаимным превращениям. Существует связь между структурой, свойствами и применением веществ.
3. Химическое мышление, умение анализировать явления окружающего мира в химических понятиях, способность говорить и думать на химическом языке.
4. Понимание роли химии в повседневной жизни, а также в решении глобальных проблем человечества: продовольственной, энергетической, экологической и др. [5].

Авторами из Казахстана определён перечень профессиональных компетенций бакалавров специальности «Химия» (педагогическое направление), среди которых имеются, например, следующие:

- владеть знаниями в области неорганической химии, уметь объяснять и применять основные понятия, законы и теории неорганической химии;
- знать физические и химические свойства химических элементов и их соединений, уметь характеризовать элементы по их местоположению в периодической системе, знать основные способы их получения и области применения [6].

По нашему мнению, внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс вуза в рамках конкретной учебной дисциплины должно начинаться с разработки модели содержания предметной компетенции. Эта задача реализуется на кафедре химии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина при выполнении научно-исследовательской работы «Формирование профессиональных компетенций у студентов при изучении дисциплин химического профиля».

Мы придерживаемся подхода, в соответствии с которым компетенция определяется как «интегральная характеристика обучающегося, то есть динамичная совокупность знаний, умений, навыков, спо-

собностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [7, с. 12].

Предметная химическая компетенция студентов специальности «Биология и химия» как будущих учителей химии применительно к курсу «Общая и неорганическая химия», по нашему мнению, связана с пониманием специфического языка химической науки, умением анализировать закономерности протекания химических процессов, способностью раскрыть причинно-следственные связи изменения свойств химических элементов и их соединений.

Нами выделены следующие содержательные модули предметной химической компетенции: «Химический элемент», «Простое вещество», «Сложное вещество», «Химический эксперимент», «Химические расчёты» [8]. Ниже приведены элементы содержания каждого модуля.

#### *Модуль «Химический элемент»:*

- умение различать понятия «атом», «молекула», «химический элемент», «простое вещество»;
- знание строения атомов химических элементов;
- знание распространённости элементов и их важнейших природных соединений;
- знание степеней окисления атомов элементов и рядов соответствующих соединений элементов;
- понимание периодического изменения свойств атомов элементов (число валентных электронов, атомный радиус, металлические свойства, неметаллические свойства, энергия ионизации, сродство к электрону, электроотрицательность) в группах и периодах периодической системы.

#### *Модуль «Простое вещество»:*

- знание электронного строения простых веществ, типов химической связи;
- умение определять структуру вещества (молекулярную или немолекулярную);
- умение трактовать физические и химические свойства простых веществ;
- знание лабораторных и промышленных способов получения простых веществ, областей их применения;

- умение использовать периодический закон для предсказания свойств простых веществ и закономерностей их изменения.

#### *Модуль «Сложное вещество»:*

- умение определять тип химической связи и структуру вещества (молекулярную или немолекулярную);
- знание систематической номенклатуры ИЮПАК неорганических веществ (системы Штока, Эвенса — Бассета, а также с использованием числовых приставок);
- понимание взаимосвязи между строением и свойствами веществ;
- понимание кислотно-основного характера соединений элементов, а также периодического изменения кислотно-основных свойств оксидов и гидроксидов элементов в группах и периодах периодической системы;
- понимание окислительно-восстановительных свойств соединений элементов, а также их изменения с изменением степеней окисления атомов элементов;
- понимание общих свойств основных классов неорганических соединений;
- умение использовать периодический закон для предсказания свойств сложных веществ и закономерностей их изменения;
- умение классифицировать химические реакции по различным признакам;
- знание термодинамических и кинетических закономерностей протекания реакций;
- знание способов получения важнейших неорганических соединений, их областей применения, биологической роли.

#### *Модуль «Химический эксперимент»:*

- грамотное обращение с химической посудой и лабораторным оборудованием;
- умение проводить простейшие операции (фильтрование, собирание газов и т. д.);
- умение проводить простой учебно-исследовательский эксперимент на основе приёмов техники работ в учебной химической лаборатории;

- умение оформлять, анализировать и интерпретировать результаты опыта, формулировать выводы;
- владение правилами корректного обращения с физическими величинами, навыками проведения математической обработки результатов и определения ошибки эксперимента.

#### *Модуль «Химические расчёты»:*

- владение правилами оформления химических задач;
- навыки проведения математических расчётов по уравнениям химических реакций;
- умение проводить расчёты с использованием основных законов химии (закона эквивалентов, закона Авогадро, объединённого газового закона, уравнения Менделеева — Клапейрона);
- владение алгоритмами решения различных типов расчётных задач (химическая стехиометрия, нахождение формул веществ, расчёты состава смеси веществ в газообразном, жидком и твёрдом состоянии, расчёты с использованием различных способов выражения состава растворов);
- умение проводить расчёты химических равновесий с использованием соответствующих констант (константы химического равновесия, константы диссоциации, константы гидролиза, константы нестойкости комплексного иона, произведения растворимости).

Реализация компетентного подхода в рамках курса «Общая и неорганическая химия» в учреждениях высшего образования сопряжена с рядом сложностей, что обусловлено работой со студентами-первокурсниками. Вместе с тем, наш опыт реализации данного подхода показал, что достаточно эффективно при изучении названного курса может быть организована работа по формированию общепредметных, а также ключевых, например информационной, учебно-познавательной, компетенций, компетенции личностного самосовершенствования.

В заключение отметим, что предложенная модель содержания предметной химической компетенции может использоваться и применительно к другим дисциплинам химического профиля, изучаемым в учреждениях высшего образования.

**Список цитированных источников**

1. Аршанский, Е. Я. Теория и практика организации методической подготовки будущего учителя химии на основе компетентного подхода / Е. Я. Аршанский // Методика преподавания химических и экологических дисциплин : сб. науч. ст. VIII Междунар. науч.-метод. конф., Брест, 26—27 нояб. 2015 г. / БрГТУ, БрГУ им. А. С. Пушкина ; редкол. : А. А. Волчек [и др.]. — Брест : БрГТУ, 2015. — С. 5—8.
2. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. — Дата доступа : 10.02.2016.
3. Шалашова, М. М. Ключевые компетенции учащихся : проблема их формирования и измерения / М. М. Шалашова // Химия в школе. — 2008. — № 10. — С. 15—21.
4. Руденко, Ю. С. О проблемах реализации компетентного подхода в высшей школе / Ю. С. Руденко // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Сер. 3, Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. — 2012. — № 1 (1). — С. 4—8.
5. Габриелян, О. С. Компетентный подход в обучении химии / О. С. Габриелян, В. Г. Краснова // Химия в школе. — 2007. — № 2. — С. 16—22.
6. Адырбекова, Г. М. Компетентный подход в подготовке учителей химии / Г. М. Адырбекова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 4. — С. 801—803.
7. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентном подходе / В. А. Богословский [и др.]. — М. : Изд-во МГУ, 2007. — 148 с.
8. Коваленко, В. В. Содержание предметной химической компетенции (на примере курса неорганической химии) / В. В. Коваленко, Н. С. Ступень // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе : сб. науч. ст. / редкол. : Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. — С. 247—249.

*Материал поступил в редакцию 05.10.2018.*

**ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ**

Сложившаяся экономическая, политическая и социально-психологическая обстановка требует пересмотра позиции учреждений общего среднего образования. В первую очередь это касается воспитательной работы. Особую актуальность в связи с этим приобретает формирование у учащихся на уровне учреждений образования и семьи гражданско-патриотических и гуманистических ценностей. Исходя из этого важнейшей проблемой на современном этапе развития системы образования является создание условий для качественного воспитания, под которым понимается не прямая передача молодому поколению общечеловеческих законов и норм, накопленного продуктивного опыта жизнедеятельности, а формирование у него способности к самостоятельному выбору нравственных ценностей, создание нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах.

Глинский А. А., Журба А. Ф. Основные подходы к разработке стратегии формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей.

## Особенности социально-психологической подготовки специалиста к успешному вхождению в профессию

**И. Н. Сыкеева,**

доцент кафедры психологии, педагогики  
и специального образования  
Московского гуманитарного института,  
кандидат педагогических наук,

**Е. В. Положевец,**

доцент кафедры психологии, педагогики  
и специального образования  
Московского гуманитарного института,  
кандидат педагогических наук

В статье раскрываются основные подходы к определению «социально-психологическая подготовка к профессиональной деятельности», выделяются уровни готовности к таковой, рассматривается комплекс современных методик и технологий организации системы подготовки специалиста к успешному вхождению в профессию.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, готовность к профессиональной деятельности, критерии и показатели готовности, социально-психологическая подготовка специалиста к вхождению в профессию.

The article reveals the main approaches to the definition of socio-psychological training for professional activities. Levels of readiness for professional activities are outlined. A complex of modern techniques and technologies for organizing the system of training a specialist for successful entering the profession are considered.

**Keywords:** professional activities, professional competence, readiness for professional activities, criteria and parameters of readiness, socio-psychological training of a specialist for entering the profession.

Глобальные риски и вызовы во всех сферах жизни, активное расширение всемирного информационного пространства, динамичное пополнение и обновление знаний, быстрые темпы обмена продуктами интеллектуальной деятельности, инновационные технологии XXI века — таков далеко не полный перечень основных проблем, с которыми прямо или косвенно, по определению 48-го Всемирного экономического форума (ВЭФ, 2018, Швейцария, Давос), сегодня сталкивается человечество [2]. Соответственно данные процессы наложили свой отпечаток и на систему образования как одну из самых крупных развивающихся областей мировой экономики, на пути реализации обязательств обеспечения качественного базового образования для всех (детей и взрослых), закреплённых во многих международных конвенциях и документах, в том числе во Всеобщей декларации прав человека (1948), в Конвенции о статусе беженцев (1951), четвёртой Женевской конвенции о защите гражданского населения во время войны (1949), Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (1966) и Конвенции о правах ребёнка (1989).

Распространение продвинутых технологий общения, пристальное внимание к оптимизации алгоритмов принятия адекватных многосторонних решений, признание человеческого ресурса одним из оценочных параметров последствий нестандартных профессиональных ситуаций, с одной стороны, обмен с другими странами научным (методическим) опытом и международными образовательными продуктами, организация совместных исследований и разработок, сопоставимая система зачётов и кредитов, приобщение к об-

щемировым ценностям, поиск лучших условий и мест приложения творческих сил специалиста, с другой стороны, актуализировали новые подходы и требования к профессиональному становлению выпускника высшей школы, его личной готовности к трансформированию в профессиональную деятельность. Соответственно, высшее образование в сообществе европейского пространства взаимозависимостей должно иметь и международное измерение уровня качества образования, формирующее культурное, духовное и интеллектуальное состояние общества.

В связи с этим в сфере цифровой экономики разрабатываются совместные программы (проекты) содействия социальному процветанию, укреплению доверия, использования преимуществ международного сотрудничества, в том числе и в направлении активного применения знаний в области образования. Европейские страны-лидеры (DAAS-Германия, CIMO-Финляндия, EduFrance-Франция и др.) создают свои образовательные транснациональные корпорации по оптимизации внутристрановых усилий в рамках подготовки будущей интеллектуальной элиты, привлечения способной молодёжи для развития науки и образования [10].

В ежегодных докладах авторитетного источника достоверной информации OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) о состоянии образования в мире «Обзор образования: индикаторы ОЭСР» предлагаются экономические сценарии в области профессиональной ориентации и подготовки, обеспечения качества трансграничного высшего образования, по программам международного измерения (оценке) компетенций студентов (PISA) и взрослых (PIAAC) и т. д. [4; 5].

Международная организация UNESCO предложила систему индикаторов результативности систем высшего образования, таких как международная привлекательность и перспектива, научная продуктивность, трудоустройство выпускников, продвижение в глобальном рейтинге (ресурсы, результаты деятельности, достижения, окружение, способность к взаимодействию, всеохватность, доступность, экономика, лидерство и др.), направления предметных рейтингов (бизнес и экономика; информатика; инженерные науки и технологии; естественные науки; гуманитарные науки; науки о жизни; медицина; социальные на-

уки), региональные рейтинги, рейтинг ARWU (библиометрический показатель количества публикаций, индекс цитируемости и т. д.), что позволяет оценить возможности систем высшего образования и показать их позицию на глобальном рынке [3]. Участники Международного саммита отрасли образования (Иерусалим-2016, Москва-2018) проанализировали влияние цифровых технологий на обучение и преподавание; выделили роль высококвалифицированных и мотивированных работников образования в успешном внедрении и использовании ИКТ, способствующего качественному образованию; подчеркнули необходимость обеспечения достойных условий труда и обучения и непрерывного профессионального развития, а также безопасности и благополучия учащихся и работников образования. Европейский экономический и социальный комитет (ETUCE-2017, 2018) высказал своё мнение о важности адаптации средств ИКТ к потребностям людей с инвалидностью; призвал усилить подготовку работников образования и советников по вопросам профессиональной деятельности [2; 11]. Секретариат ETUCE предлагает организовать в 2019 году сбор новейшей информации (инфографика, плакаты, лозунги и т. д.) о ценности, привлекательности и статусе профессии педагога для дальнейшего распространения; создать блоги (приложения), сети и сотрудничества с другими заинтересованными сторонами в секторе образования на Европейском и национальном уровне. Европейским комитетом профсоюзов образования подняты вопросы кадрового потенциала сотрудников системы образования, их отношений и установок, удовлетворения их профессиональных ожиданий и потребностей. Кроме того, выдвинуты требования устойчивого финансирования и поддержки педагогов (преподавателей), а также других работников образования при преподавании навыков демократии, прав человека, всеобщих ценностей и гражданственности [4; 5].

«Университет будущего» (University Futures) — интеграция учебного заведения во все структуры социума через гибкую систему модулей курсов, программ «по требованию» клиента, сопровождающих его на протяжении всей жизни. «Идеальным» сейчас мыслится университет, где одновременно учат (образование), создают новое знание (наука) и немедлен-



но воплощают результат в практическую плоскость (предпринимательство) [1].

Эти и многие другие программы (под-программы) выступают инструментом повышения качества образования и выхода отечественного образования, ориентированного на будущее, на международный уровень. Ресурс его обеспечения — потенциал специалиста (знание, интеллект), в частности педагога, без участия которого прогрессивные изменения невозможны.

Педагог всегда выступал в качестве ретранслятора социального опыта, а обучающийся — как лицо, лишь его воспринимающее. Однако быстро развивающаяся экономика, высокие технологии, Интернет, динамизм и противоречивость общественных процессов, размытость ценностей современного социума и многое другое подвергают системы образования и её учреждения определённым воздействиям и изменениям. Сегодня в центре всех педагогических устремлений находится уже другая личность обучающегося, которая в процессе восприятия этого социального опыта должна приобрести такие важные для общества качества, как гибкость, критичность, масштабность мышления, наличие системы жизнеутверждающих смыслов и ценностей, уверенность в себе, способность к адаптации к изменяющимся ситуациям, готовность к самообразованию, коммуникабельность и коммуникативность и т. д. Отмеченные факторы заставляют постоянно задумываться над вопросом о выявле-

нии ориентиров, сущности и особенностях деятельности педагога и обучающегося. Вполне очевидна и необходимость качественных изменений в самой профессиональной подготовке педагога к работе в современной системе образования, ориентированной на удовлетворение потребностей личности, общества, государства в сфере культуры, творчества и инновационной деятельности.

**Профессия** в современных условиях рассматривается как социально значимая характеристика человека, указывающая на его принадлежность к конкретной категории людей, занимающихся одинаковым видом трудовой деятельности, которая требует наличия определённых знаний, умений, опыта и специальной подготовки. Отличительные признаки профессии как деятельности представлены на схеме 1.

Выбрать профессию — значит не только выбрать себе работу, служащую источником существования, но и психологически быть готовым к включению в разнообразную практическую деятельность с её сложной профессиональной реальностью (этическими нормами, правилами, принципами, ценностями, образом жизни).

Потребность в самореализации собственных возможностей и постоянном профессиональном самосовершенствовании — одна из побудительных причин стремления к трудовой деятельности.

**Профессиональная деятельность**, с одной стороны, — это «деятельность че-

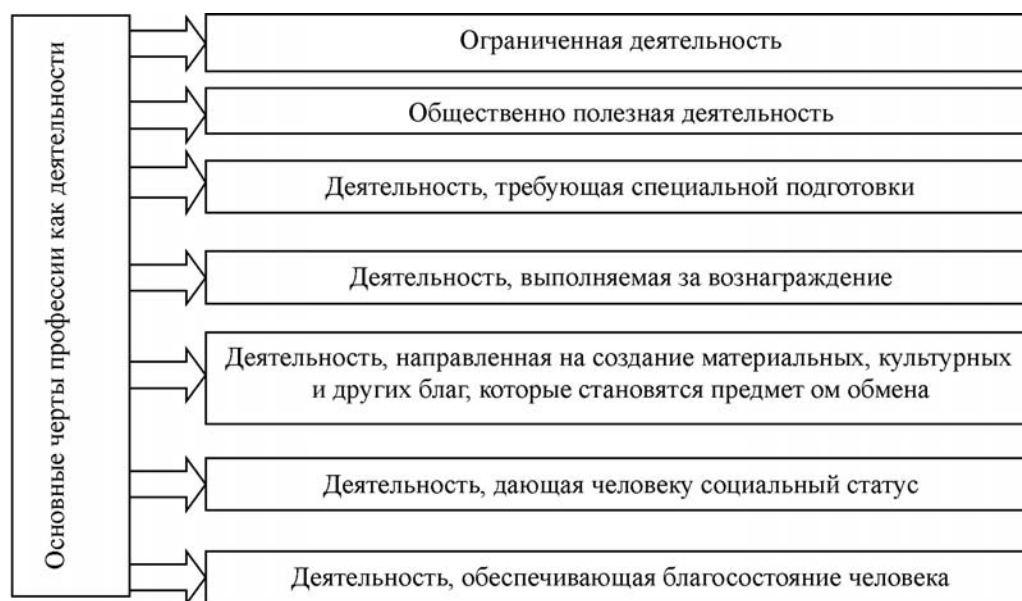


Схема 1. — Отличительные признаки профессии как деятельности

ловека по своей профессии и специальности в определённой сфере и отрасли производства», с другой — «конституированный способ выполнения чего-либо, имеющий нормативно установленный характер» [6]. От того, насколько человек готов к ней, зависит его успех в работе. Поэтому целью профессиональной деятельности, как правило, выступает предполагаемый результат, обеспечивающий определённый уровень развития личности и её жизнедеятельности, а задачей — этапное достижение данной цели через противоречия между будущим и настоящим, делаемым и желаемым, идеальным и реальным. Таким образом, профессиональную деятельность будем рассматривать как результат совместных психических, биологических, социальных и других процессов. И чем выше преобразовательная активность в этой деятельности, тем более успешной она будет.

Трудовая деятельность является профессиональной, если выполняются, по крайней мере, два условия:

- наличествует определённый уровень квалификации, мастерства, умения, профессиональной подготовки, специально полученных знаний и навыков, опыта, что чаще всего подтверждается специальными документами о профессиональном образовании, такими как диплом, свидетельство, аттестат, сертификат;
- профессиональная деятельность служит источником доходов человека (профессия должна быть товаром, пользующимся спросом, за который другие люди готовы платить).

Специалисты, работающие в системе образования, как правило, достаточно хорошо осведомлены о целях, средствах и условиях труда, особенностях трудовых действий, требуемом образовании, владеют комплексом установленных специальных (профессиональных) теоретических знаний и практических навыков. «Любой труд, заниматься которым без подготовки или после кратковременной (от нескольких дней до нескольких месяцев) подготовки может любой здоровый (трудоспособный) человек, должен быть отнесён к непрофессиональному труду» [6]. От педагога нельзя требовать того, чему его никто никогда не учил.

Желание пойти работать в систему образования и желание учиться для этого — да-

леко не одно и то же. Быть педагогом — значит включаться в деловые, ролевые отношения, вступать в сложные взаимодействия с социальной средой, сталкиваться с социальной обусловленностью, быть готовым подчинять своё поведение законам профессии; осваивая профессиональную среду, стремиться к успешной совместной деятельности в новом социальном окружении или к прогрессивному изменению себя и среды с помощью стратегий приспособления к социальным требованиям, выстраивания моделей поведения при выходе из возникающих кризисных ситуаций. Главными профессиональными качествами являются: умение учиться, готовность к переменам и нестандартным действиям, ответственность за свои поступки как перед системой образования, так и перед обществом, дающим свой социальный заказ на качественное развитие, обучение и воспитание подрастающего поколения. Принятие социальной роли педагога становится гарантом принятия самой профессии, а в ней — и основной деятельности более высокого уровня с выполнением более серьёзных обязанностей. Важнейшие показатели готовности быть в профессии: способность выдерживать нагрузки и разочарования, уверенность в своих силах, критическая оценка результатов собственных действий.

Являться студентом (слушателем) — означает стать (выступить) носителем новой для себя социальной роли обучающегося, занимающегося трудом под названием «учебная деятельность» (тяжёлым и заслуживающим уважения), включённого в непростой и сложный систематический образовательный процесс. Однако готовые учебные алгоритмы, к которым привыкли выпускники вузов, так называемые дипломированные специалисты, уже не решают проблем в профессиональной деятельности. Гармония (единство) и дисгармония (нарушение единства) как раз и создают те самые условия, согласующие самочувствие и рациональное самопроявление в конкретной ситуации, выстраивающие деятельность как по успешному продвижению в обучении, так и по самостоятельному преодолению возникающих трудностей в процессе вхождения в профессиональную жизнь, определяющие социальную роль будущего специалиста в социальном пространстве. А для этого необходимо соответствующее обучение.

**Подготовка к профессиональной деятельности** — это система организационных и педагогических мероприятий,

которая обеспечивает формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и готовности к такой деятельности. Надо отметить, что профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня. Её целью является ускоренное приобретение обучающимися (студентами) навыков, необходимых для выполнения определённой работы.

«Войти в профессию» предполагает следующее:

- выработать некие эталоны мышления и поведения (в соответствии с системой ценностей и групповых норм данного коллектива), свой индивидуальный стиль, обеспечивающий продуктивное использование внутренних ресурсов для решения профессиональных задач;
- овладеть ценностными ориентациями в рамках данной профессии и формами профессиональной деятельности;
- осознать её мотивы и цели;
- найти равновесие в системе «человек — профессиональная среда» [7].

Активизироваться в профессии, связать собственные действия с ожидаемыми результатами, спрогнозировать профессиональные события, структурировать своё пространство личностного развития, обес-

печивающее достижение успеха, призвана **социально-психологическая подготовка** к профессиональной деятельности, которая в понимании ряда исследователей является «предпосылкой к эффективному выполнению будущей деятельности в рамках профессии»; неким «единством внутреннего настроя на будущую деятельность и иных качеств (личностных, интеллектуальных и др.), необходимых для её успешного осуществления»; определённой «процедурой адаптации будущего специалиста (педагога) по обеспечению скорого вхождения в должность и уменьшению количества возможных ошибок, связанных с включением в работу» [9, с. 7].

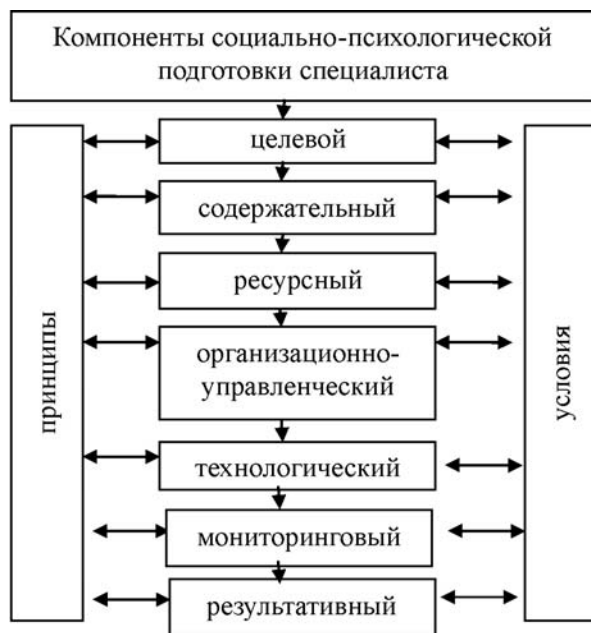
Главная задача социально-психологической подготовки к успешному вхождению в профессию видится именно в высвобождении динамических ресурсов.

Эффективным средством её проектирования выступает структурно-функциональная модель, включающая ряд основных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевого, содержательного, ресурсного, организационно-управленческого, технологического, мониторингового и результативного [8] (схема 2).

**Целевой компонент** социально-психологической подготовки представлен единством цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование целостной структуры осваиваемой конкретной профессиональной деятельности.

Изучение особенностей организации процесса, потребности обеспечения качества подготовки специалиста позволяет выделить следующие принципы реализации модели его социально-психологической подготовки, выполнение требований которых, на наш взгляд, способствует сознательному и прочному овладению системой знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности:

- принцип регионализации (направленность подготовки специалиста с учётом региональных проблем);
- принцип системности и последовательности (системность в подготовке и последовательном овладении основными знаниями, умениями, навыками);
- принцип связи теории с практикой (единство в обеспечении необходимой теоретической подготовки и соответствующей ей практики) [8].



**Схема 2. — Структурно-функциональная модель социально-психологической подготовки специалистов**

**Содержательный компонент** подготовки выражается во взаимозависимости и взаимообусловленности её образовательной, воспитательной, развивающей, координирующей и интегрирующей функций. Предполагается, что молодой (или опытный) специалист в процессе профессиональной деятельности усваивает нормы не только компетентных предметных действий, но и социальных поступков, отражающих её ценностно-нормативную систему, ибо, как образно заметил А. А. Вербицкий: «Специалист не может воспитываться в социально стерильной “пробирке...”» [7, с. 61]. Основной единицей содержания такой подготовки выступает педагогическая ситуация «во всей её предметной и социальной неоднозначности и противоречивости» [7, с. 61].

**Ресурсный компонент** предусматривает взаимодействие с базами практик; профессиональную социально-психологическую подготовленность профессорско-преподавательского состава; материально-техническую и учебно-методическую обеспеченность социально-психологической подготовки специалистов [8].

**Организационно-управленческий компонент** предполагает создание условий для организации успешной деятельности: руководство учебным процессом (составление расписания учебных занятий, проведение итоговой аттестации и т. д.); проведение всех видов занятий, текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации; рецензирование выполненных работ; непосредственную и опосредованную деятельность преподавателей, направленную на развитие в процессе обучения профессиональных знаний, умений, навыков и опыта. Базовая подготовка осуществляется в самом вузе, практический опыт приобретается в период прохождения производственной и преддипломной практик [8].

Технология непосредственной социально-психологической подготовки специалистов (**технологический компонент**) строится поэтапно с учётом периодов обучения (семестров) и развития у них профессионально важных качеств, позволяющих квалифицированно разрешать социальные проблемы, и завершается комплексной реализацией преддипломной практики [8].

Каждый этап процесса становления специалиста характеризуется последовательным усложнением содержания про-

фессионального образования, обусловленного поставленными целями и задачами.

Цель **мониторингового компонента** — это предупреждение отклонений в функционировании модели социально-психологической подготовки. Данный компонент предусматривает контроль (текущий, периодический, итоговый) результатов обучения, оценку (замеры) уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения; выявление причин отрицательных результатов, внесение корректив преодоления негативных тенденций [8].

**Результативный компонент** включает взаимосвязанные аспекты социально-психологической подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Этот процесс требует создания соответствующих организационно-педагогических условий, в число которых входят: наличие реальной базы практики студентов; подготовленность педагогов-наставников к руководству ею; осознанность выбора обучающихся и их активность в овладении профессией; мониторинг личностного продвижения студентов.

Основными социально-психологическими направлениями программ данной подготовки выступают:

- профессиональное развитие как вхождение специалиста в свою профессиональную деятельность;
- профессиональное совершенствование как овладение самой профессией;
- согласованное взаимодействие и совершенствование всех процессов развития (и профессии, и специалистов).

Все перечисленные аспекты социально-психологической подготовки к профессиональной деятельности находятся в постоянном взаимодействии, поэтому управление ею требует наличия единой системы инструментов воздействия, обеспечивающих быстроту и успешность вхождения педагога в профессию.

Наиболее важными элементами управления таковым являются:

- передача знаний, навыков и опыта в ходе общения;
- наглядная демонстрация (инструктаж);
- работа на разных должностях.

К методам обучения в процессе социально-психологической подготовки относятся традиционные (беседы, семинары, лек-

ции и т. п.), направленные на формирование знаний, и радикальные (тренинги, деловые и ролевые игры и т. д.), с помощью которых происходит формирование необходимых представлений и установок, совершенствование конкретных умений и навыков. К примеру, тренинги «Биография кандидата», применяемые в консалтинговых агентствах, «Теледебаты», организуемые во время предвыборных кампаний, могут использоваться в ходе социально-психологической подготовки как метод познания окружающей действительности, форма обучения или средство оптимизации коммуникативных навыков специалиста. Всё это способствует выработке новых навыков и умений: ориентирования в социально-психологических ситуациях, снятия психологического напряжения (релаксации) и т. д. Полезными будут организация и проведение курсов в специально предназначенных для этого благоустроенных оздоровительных комплексах; реализация системы релаксационных мероприятий, позволяющих достигнуть предельной концентрации усилий педагога на эффективной творческой работе.

Важную роль играют также конкурсы и смотры профессионального мастерства (желательно, чтобы они проходили в непринуждённой праздничной обстановке), раскрывающие потенциальные возможности их участников (креативность, способность к инновациям, самоорганизация, гибкость в решении ситуаций).

Заслуживает внимания выстраивание образовательного процесса по специальной программе получения углублённых профессиональных знаний: параллельное обучение в образовательном учреждении (вышей школе) и на предприятии (в профессиональной сфере). Такая перспективная *дуальная* система подготовки позволяет половину учебного времени провести за практическими занятиями по получению управленческого и трудового опыта, а оставшуюся часть — в учебных кабинетах по освоению теории, что обеспечивает тесную взаимосвязь и взаимодействие профессионального обучения и сферы образования, своевременное реагирование на изменения их потребностей и запросов.

Психологическое заражение (передача эмоционального состояния (усиления эмоций) друг другу, формирование однородного мнения в условиях выбора); психологическое внушение (неаргументированное активное эмоционально-волевое воздей-

ствие на принятие информации в готовом виде; но при этом не обязательное согласие с нею); подражание (осознанное/неосознанное следование, заимствование или воспроизведение конкретных образцов действий); убеждение (логически аргументированное воздействие на сознание человека с целью принятия нужной рациональной точки зрения) — всё это является механизмами не только смыслового психологического воздействия на личность, но и процесса организации коррекционно-развивающей работы.

Но всегда ли готов специалист к полноценному исполнению своих профессиональных обязанностей со знанием дела? Соответствуют ли его знания требованиям разнообразия, гибкости, актуальности, выделения ключевых элементов и т. д.? Может ли он справиться с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире? Способен ли эффективно и социально — адекватно требованиям служебного и общественного долга — действовать, принимать ответственные решения в нестабильных условиях, порой не связанных с его профессиональной деятельностью?

Для обоснованной оценки готовности специалиста к профессиональной деятельности, результативности, целесообразности и полезности его работы в конкретной должности используются различные формы её проведения:

- *аттестация*, предполагающая выявление индивидуального вклада сотрудника в результат деятельности организации, оценивание его личных/деловых (профессиональных) качеств, степени подготовленности, умений, навыков и опытности в работе, соответствия её результатов нормам и стандартам;
- *мониторинг* — оценивание состояния и развития профессионального уровня специалиста по разработанным критериям, степени удовлетворённости профессиональной деятельностью; осуществление системы контроля качества его социально-психологической подготовки;
- *ассесмент-центр* — процедура живой работы с людьми в реальных рабочих ситуациях, поочерёдное наблюдение нескольких оценщиков за действиями и поведенческим прояв-

- лением человека и цифровое отнесение их к проявлениям той или иной компетенции (по пятибалльной или девятибалльной шкале);
- *диагностические процедуры с высокой степенью возможности формализации (объективные):* тесты, тесты-опросники, методики субъективного шкалирования и самооценки;
  - *диагностические процедуры с низкой степенью возможности формализации (субъективные):* наблюдение, контент-анализ, интервью, беседа, активно-диагностические, проективные методики;
  - *психодиагностические процедуры,* включающие тесты на оценку личностных свойств, психологических качеств, интеллектуальных и управленческих способностей;
  - *самооценка,* в ходе которой специалист должен определить, в чём он был неэффективен. Механизм самооценки позволяет сотруднику воспринимать критику и негативные результаты оценки своей профессиональной деятельности конструктивно, что

существенно повышает качество его работы;

- *оценка «360 градусов»,* предусматривающая получение цифровой информации от начальника, коллег, подчинённых, клиентов о профессиональном развитии специалиста в реальных или будущих рабочих ситуациях по пятибалльной системе. Этот метод позволяет выявить профессиональные качества сотрудника, показать, как именно и где они проявляются в работе.

Список можно дополнить и другими формами оценки (оценка психологом параметров личности, оценка участия в профессиональных конкурсах мастерства и т. д.), выступающими индикаторами информации о творческом профессиональном потенциале сотрудника.

Таким образом, представленная структурно-функциональная модель рассматривается нами как эффективный инструмент организации системы социально-психологической подготовки специалиста к успешному вхождению в профессию.

#### Список цитированных источников

1. Аналитика : каким должен быть университет будущего? // Дайджест новостей высшего образования. — 2018. — № 9. — С. 3—11.
2. Всемирный экономический форум в Давосе 2018 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.economynews.ru/mirovaja-jekonomika/535-vsemirnyjj-jekonomicheskijj-forum-v-davose-2018.html>. — Дата доступа : 12.10.2018.
3. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / под ред. : Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина. — М. : НИУ ВШЭ, 2018. — 113 с. — (Современная аналитика образования. — № 3 (20)).
4. Доклад «Обзор образования : индикаторы ОЭСР» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.oecd.org/newsroom/oecd-economic-scenarios-to-2060-illustrate-the-long-run-benefits-of-structural-reforms.htm>. — Дата доступа : 12.10.2018.
5. Доклад ОЭСР об инновациях в области образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.csee-etuice.org/ru/news/archive/1748-oecd-report-on-innovation-in-education-schools-and-education-systems-are-not-yet-ready-to-realise-technology-s-potential-2>. — Дата доступа : 12.10.2018.
6. Дружилов, С. А. Обобщённый (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека / С. А. Дружилов // Психологические исследования : электронный научный журнал. — 2012. — № 1 (21). — С. 2.
7. Кучерявенко, И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой учёный. — 2011. — № 12, т. 2. — С. 60—62.
8. Положевец, Е. В. Современный подход к оценке эффективности организации социально-психологической подготовки специалистов к профессиональной деятельности / Е. В. Положевец, И. Н. Сыкеева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2015. — № 9—3. — С. 112—118.
9. Психология профессиональной деятельности : методические указания к семинарским занятиям / сост. Е. В. Гаврилова. — Волгоград : ИУНЛ ВолгГТУ, 2013. — 15 с.
10. Рейтинг стран мира по уровню образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>. — Дата доступа : 10.10.2018.
11. Education at a Glance 2017 : OECD Indicators [Electronic resource]. — Mode of access : [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/russian-federation\\_eag-2017-81-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/russian-federation_eag-2017-81-en#page1). — Date of access : 10.10.2018.

Материал поступил в редакцию 23.10.2018.

# Теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации

**Л. А. Силкович,**

докторант Национального института образования,  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье определяются теоретические основания лингвометодической системы развития коммуникативной культуры лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации. На основе теории языковой личности, концепции «межкультурной личности» автор разрабатывает прикладную модель профессиональной языковой личности лингвиста-преподавателя как совокупность компетенций, носящих комплексный характер и обеспечивающих успешное межкультурное профессиональное общение на иностранном языке.

**Ключевые слова:** профессиональная языковая личность, уровни языковой личности, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция.

The article defines theoretical foundations of the linguistic and methodological system of developing communicative culture of a linguist-teacher in the aspect of intercultural communication. Based on the theory of linguistic personality, the concept of intercultural personality, the author creates an applied model of a professional linguistic personality of a linguist-teacher as a set of competences that are complex in nature and ensure successful intercultural professional foreign language communication.

**Keywords:** professional language personality, levels of language personality, intercultural communication, communicative competence.

Преобразования, происходящие в обществе, затрагивают все сферы жизни. Процесс перемен идёт и в высшей школе, которая наиболее чутко реагирует на потребности времени. Современная концепция вузовского образования, в том числе языкового, развивается в гуманистическом направлении и предполагает личностный уровень развития будущего специалиста, вооружение его способами решения задач, характерных для предстоящей профессиональной деятельности. Качество образования всё в большей степени определяется формированием особых личностных характеристик: устойчивой внутренней мотивации и способности к социальным и профессиональным инновациям, к проявлению при этом креативности, готовности не просто выживать и достаточно успешно существовать в сфере своей профессиональной деятельности, а инициативно преобразовывать эту сферу, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения.

В сложившихся условиях главной целью и смыслом подготовки будущего лингвиста-преподавателя становится воспитание профессиональной языковой личности, владеющей языками, обладающей многомерным межкультурным сознанием, способной рассматривать глобальные проблемы современной цивилизации полиморфно с учётом всей полифонии окружающей среды, стремящейся к познанию, сохранению и передаче культурных ценностей средствами изучаемых языков будущим поколениям, осознающей социальную значимость труда педагога и себя

как субъекта образовательно-просветительской деятельности.

Образовательный процесс по иностранным языкам в вузе должен не только быть направлен на качественную языковую подготовку студентов, но и способствовать развитию у них профессиональной коммуникативной культуры, которую мы понимаем как системное многокомпонентное образование в структуре общей культуры личности будущего лингвиста-преподавателя, включающее языковую культуру как детерминанту речевого поведения, представленную в языковом опыте индивида системой фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли на иностранном языке, умениями оперировать языковыми и речевыми средствами, выражающими систему понятий, относящихся к профессиональной деятельности; культуру порождения и восприятия речи в условиях межкультурной коммуникации; культуру речевого этикета и других форм речевой стереотипии с акцентом на поликультурную вежливость; культуру невербального общения в межкультурной среде; интеллектуальную культуру; информационно-коммуникационную культуру; эмоциональную культуру. Данные составляющие коммуникативной культуры, перенесённые в плоскость профессиональной межкультурной коммуникации будущего лингвиста-преподавателя, способствуют успешности её осуществления и в содержательном, и в поведенческом аспектах.

Такая цель привносит свои коррективы в организацию обучения иностранным языкам лингвиста-преподавателя и обуславливает необходимость создания новой лингвометодической системы, базирующейся на концепции, учитывающей весь комплекс факторов современной социокультурной и образовательной ситуации и основывающейся на синергии человека, языка, культуры и познания. Всё это потребовало обращения к теории языковой личности, зародившейся в недрах антропоцентрической лингвистики и служащей надёжной основой разрабатываемой нами лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации.

На современном этапе развития научного знания антропоцентрическая природа феномена языка приобрела аксиома-

точный характер. Если лингвистика первой половины XX века имела классификационный и структурный уклон, а в центре внимания исследователей находился прежде всего «язык в самом себе и для себя» (Ф. де Соссюр), то сейчас язык рассматривается в своей погружённости в жизнь, в отображении человека и его мира в целом. Всё больше утверждается идея о том, что исследование языка невозможно без модуса его существования: без человека как создателя и носителя языка; без рассмотрения его внутренних и внешних качеств, характера, поведения, получивших языковое выражение. По справедливому суждению Ю. Д. Апресяна, язык «в высокой степени антропоцентричен. Громадная часть его словаря посвящена человеку — его внутреннему миру, восприятию внешнего мира, физической и интеллектуальной деятельности, его целям, отношениям с другими людьми, общению с ними, оценкам событий, положений и обстоятельств» [1, с. 18].

Всё это свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в лингвистике начала 80-х годов XX века, — переходе лингвистики имманентной к лингвистике антропоцентрической. На смену исследованиям, построенным на основе формальных критериев в описании языка, пришло понимание необходимости учёта личностного начала в языке, тексте, законов личностного присвоения языка и владения им. Становление антропоцентрической научной парадигмы, ориентированной на изучение использования языка человеком, имеет отношение не только к смене направления и методов научного поиска в рамках лингвистических исследований. Будучи социально обусловленным, этот процесс связан с переосмыслением методических концепций, педагогических технологий, расстановкой новых акцентов в процессе обучения иностранному языку.

Предназначение языка определяется тем, что он вербализует концепты, является средством коммуникации, регулирует социальные отношения, ориентирует человека в окружающей действительности, хранит историческую и культурную память народа, служит источником знаний о человеке и мире. Современные лингвистические исследования, проникнутые духом антропоцентризма, ставят в центр внимания говорящего и воспринимающего речь



человека, ибо человек немислим вне языка, вне общества, в недрах которого создаются предпосылки для реализации его родовой способности стать человеком деятельностным, говорящим, мыслящим.

В высшей степени современно звучит сегодня высказывание В. фон Гумбольдта, что «изучение языка не заключает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа — цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [2, с. 34]. Антропоцентрический подход в исследовании языка заключается в том, что научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и её усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчёта в анализе тех или иных явлений, что он вовлечён в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели.

Всё это важно для лингвистики, но ещё в большей степени для методики обучения иностранному языку, поскольку педагогика изначально антропоцентрична, она позволяет найти внутренние скрепы в лингвистике и в методике, которые объединяют их в процессе обучения языку. Это придаёт методическому познанию неповторимую сущностную особенность, требующую «разворота» научного поиска в сторону способностей человека к языку, его общих и ключевых компетентностей как конституирующих личностных качеств. Особую значимость при обучении владению языком приобретают такие категории, как личностный опыт, мнения, эмоции, чувства, а образовательные результаты увязываются не только с усвоением обучающимся определённой суммы знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов.

В рамках антропоцентрической лингвистики методологическим ориентиром для методики обучения языку выступает сложившаяся в 80-е годы прошлого столетия **теория языковой личности**, в которой фиксируется связь языка с индивидуальным сознанием личности и продуктами творчества, с мировоззрением личности.

Начало изучению языковой личности

положили труды психологов, исследовавших личностное начало в языке, «индивидуальное языковое сознание» [3, с. 120]. В работах Л. С. Выготского, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и других учёных рассмотрены различные аспекты проявления личности в речевой деятельности, установлено, что «порождение текста, отвечающего целям коммуникативной деятельности, так же, как и адекватная интерпретация заложенной в тексте коммуникативной программы, в немалой степени обусловлены типом организации языкового сознания участников коммуникации, их подготовленностью к адекватному восприятию и интерпретации речевого сообщения...» [3, с. 121]. Жизненный опыт, психические особенности человека, уровень образованности, ценностные ориентации определяют характер проявления личности в речевой деятельности. В то же время продукты знаковой деятельности человека (в том числе различные тексты) оказывают воздействие на личность.

Следует принять во внимание взаимосвязь языка и мышления, которая также актуализирует рассмотрение личностного начала в языке. Анализируя соотношение языка, речи, текста, Н. И. Жинкин исходил из того, что в языке, кроме лексической и грамматической систем, представлена также система управления языком и речью. Управление языком учёный сводил к самонаучению и самоуправлению, а управление речью — к смысловому развёртыванию и сжатию смысла предложений. Таким образом, язык рассматривается не как абстрактная совокупность специальным образом организованных единиц, а через призму личности, которая использует данную систему как средство общения [4].

Лингводидактический аспект разработки понятия языковой личности берёт начало от концепции Ф. И. Буслаева, который считал главным методологическим принципом преподавания отечественного языка нерасторжимое единство родного языка с личностью ученика: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить ему значит вместе и развивать (личность) духовные способности учащегося» [5, с. 30]. Однако прежде чем антропоцентрический подход стал возможен в преподавании языка, сама лингвистика должна была прийти к новому взгляду на язык.

Преодолевая в своём поступательном развитии несколько ступеней, языкознание отдавало дань историческому, психологическому, структуралистскому, социальному подходам к языку. Благодаря усилиям сторонников этих направлений современные представления о языке как объекте языкознания основываются на четырёх парадигмальных составляющих языка: исторически обусловленном характере развития языка, выступающем первоосновой, стержнем, который оснащается системно структурной, психической и социальной языковыми доминантами. Однако парадокс заключается в том, что язык — «важнейшее средство человеческого общения» — изучался в отрыве от человека. Это позволило Ю. Н. Караулову назвать современную лингвистику «бесчеловечной». Исходным в лингводидактических построениях, как пишет учёный, «были данные именно о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а вовсе не сама личность и тем более не языковая личность». И пока модели обучения языку «ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку... невозможно в отрыве от языковой личности, без учёта её многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, в частности и её интеллекта, создать эффективную модель обучения языку» [6, с. 49].

Разные аспекты теории языковой личности получили освещение в работах Г. И. Богина, В. И. Карасика, Ю. Н. Караулова, Л. П. Клобуковой, И. Я. Чернухиной и других лингвистов.

Так, Г. И. Богин предложил модель языковой личности, которая включает следующие параметры: языковая система, виды речевой деятельности, уровни языковой личности. Выделяются пять уровней развития языковой личности:

1) уровень правильности, предполагающий наличие достаточно большого лексического запаса, знание основных строевых закономерностей языка и позволяющий строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с правилами данного языка;

- 2) уровень интериоризации, включающий умение реализовать и воспринимать высказывание в соответствии с внутренним планом речевого поступка;
- 3) уровень насыщенности («богатства выразительных средств языка»);
- 4) уровень адекватного выбора языковых средств, оцениваемый с точки зрения их соответствия сфере общения, коммуникативной ситуации, ролям коммуникантов;
- 5) уровень адекватного синтеза, учитывающий соответствие порождённого личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу [7, с. 9].

Описанные уровни одновременно соответствуют «естественному» развитию речевой способности и «искусственному» формированию всех готовностей, составляющих её. Согласно данной модели, по определению Г. И. Богина «лингводидактической», развитие языковой личности осуществляется на пересечении трёх осей — уровней языковой структуры (фонетика, грамматика, лексика), четырёх видов речевой деятельности и вышеперечисленных уровней владения языком. Языковая личность поэтапно, «овладев принятыми в обществе высокочастотными средствами номинации, переходит к интериоризации речи, что открывает ей путь к лексико-грамматическому многознанию и далее к своеобразной свободе в выборе средств выражения из множества потенциальных субституентов. Достижение этой свободы позволяет развитой языковой личности оперировать целым текстом таким образом, чтобы форма текста оптимально рефлектировалась в содержании, выступала как содержательная форма» [7, с. 9]. Языковая личность в данном случае характеризуется не столько тем, что она знает в языке, сколько тем, что она может с языком делать. Соответственно, уровень языкового образования определяется не уровнем знаний и умений в сфере разнообразных категорий языковой системы, а уровнем готовности обучающегося к полноценной речевой деятельности в устной и письменной формах.

Универсальность разработанной Г. И. Богиним модели языковой личности позволяет проводить конкретизацию и конструировать на её основе в соответствии с

частными потребностями целевые модели языковой личности в зависимости от своеобразия переменных (национальный или социальный статус, профессиональная или культурная составляющая и т. д.) и целей использования этих моделей (для обучения в школе, вузе и т. п.). Вместе с тем при таком обилии параметров практическое изучение реальной языковой личности должно неизбежно превратиться в отдельную работу. Изучение языковой личности в прикладном аспекте для целей нашего исследования требует выработки специальных характеристик искомой личности и тщательного их анализа.

Понятие «языковая личность» было дополнено в трудах Ю. Н. Караулова. Автор отмечает: «Языковая личность — это субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность — говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь» [6, с. 38]. Ю. Н. Караулов связывает формирование языковой личности с важнейшими функциональными свойствами языка. Во-первых, личность есть средоточие и результат социальных законов; во-вторых, личность — продукт исторического развития этноса; в-третьих, по причине принадлежности её мотивационных предрасположений, возникающих из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями, то есть к психической сфере; наконец, в-четвёртых, в силу того, что личность есть создатель и пользователь знаковых (системно-структурных по своей природе) образований.

Учёным выдвигается идея о наличии национальной инвариантной части в структуре языковой личности как результата длительного культурно-исторического развития. Языковая личность по своей природе национально своеобразна и, как закон, антропо- и культурогенна. Сущность её связана с этнокультурными и национальными чертами индивида и включает не только языковую компетенцию и знания, но и интеллектуальную способность использовать эти знания для объяснения совокупности своих действий и действий других языковых личностей.

В модели языковой личности Ю. Н. Караулова выделяются три уровня языковой личности:

- 1) вербально-семантический, являющийся по сути структурно-языковым и предполагающий для носителя языка нормальное владение естественным языком, а для исследователя — традиционное описание формальных средств выражения определённых значений;
- 2) лингвокогнитивный уровень, или тезаурус, единицами которого выступают понятия, концепты, идеи, мировоззренческие установки, идеологические стереотипы, образующие в совокупности картину мира данной личности, отражающую иерархию его ценностей. Этот уровень устройства личности охватывает интеллектуальную сферу личности и даёт исследователю выход через язык, через говорение и понимание — к значению, сознанию, процессам познания человека;
- 3) мотивационный уровень, или прагматикон, единицы которого — деятельностно-коммуникативные потребности, мотивы речевого поведения. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок её речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире [6, с. 5].

Согласно данной модели, которую автор называет «методической», языковая личность соединяет в себе психологический, социальный, этический и другие компоненты, преломлённые через её язык.

В целом, Ю. Н. Караулов использует трёхуровневую организацию языковой личности для систематизации извлечённых из научно-методической литературы «готовностей к речевой деятельности». При этом не ставится задача максимально полного описания языковой личности или определения всех таких «готовностей» (в современной терминологии это компетенции), демонстрируются открывающиеся при таком конструировании возможности системного анализа, позволяющего выявить новые элементы структуры описываемой системы и характер их взаимодействия [6, с. 51—68]. При «достраивании» языковой личности от базовых, фундаментальных её составляющих до конкретно-индивидуаль-

ной реализации учитываются вариативные компоненты, соответствующие выделенным уровням: системно-структурные данные о состоянии языка в определённый период; социальные и социолингвистические характеристики языковой общности, сведения психологического плана, обусловленные принадлежностью конкретной личности к более узкой референтной группе как частному речевому коллективу и определяющие те ценностно-установочные критерии, которые и создают колорит её дискурса [6, с. 42].

Такой способ описания языковой личности, опирающийся на характеристику совокупности «готовностей» к осуществлению различных видов речевой деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей, представляется, на наш взгляд, наиболее удачным, поскольку позволяет, с одной стороны, сформулировать общие требования к «профессиональной языковой личности» и, с другой стороны, обеспечить системно-структурную изоморфность содержания обучения языку и культуре.

### Список цитированных источников

1. Апресян, Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография : избр. тр. : в 2 т. / Ю. Д. Апресян. — М. : Языки русской культуры, 1995. — Т. 2. — 767 с.
2. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1985. — 452 с.
3. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. — М. : Высш. шк., 1980. — 224 с.
4. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 159 с.
5. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 261 с.
7. Богин, Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. И. Богин. — Л., 1984. — 25 с.
8. Lutzker, D. R. Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior / D. R. Lutzker // Journal of Conflict Resolution. — 1960. — Vol. 4, iss. 4. — P. 426—430.
9. Adler, P. S. Beyond Cultural Identity : Reflections on Cultural and Multicultural Man / P. S. Adler. — Honolulu : East-West Center, 1974. — 120 p.
10. Norton, R. W. Foundations of a Communicator Style Contrast / R. W. Norton // Human Communication Research. — 1978. — № 4. — P. 99—112.
11. Birdwhistell, R. L. The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions / R. L. Birdwhistell // Expressions of the Emotions in Man. — New York : International University Press, 1963. — P. 21—29.
12. Walsh, J. Humanistic Culture Learning / J. Walsh. — Honolulu : University of Hawaii Press, 1973. — 275 p.
13. Gudykunst, W. B. Communicating with Strangers : An Approach to Intercultural Communication / W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim. — 2<sup>nd</sup> ed. — New York : McGraw Hill, 1992. — 450 p.
14. Katan, D. Translating Cultures / D. Katan. — London, 1999. — 271 p.
15. Yoshikawa, M. Some Japanese and American Cultural Characteristics / M. Yoshikawa // The cultural dialogue : An introduction to intercultural communication / M. Prosser (ed.). — Boston : Houghton Mifflin, 1978. — P. 220—241.
16. Harris, P. R. Managing Cultural Differences / P. R. Harris, R. T. Morgan. — 3<sup>rd</sup> ed. — Houston : Gulf Pub. Co., 1991. — 402 p.

*(Окончание — в следующем номере.)*

*Материал поступил в редакцию 17.10.2018.*

## Развитие научных взглядов на коррекционно-развивающую направленность трудового обучения учащихся начальных классов вспомогательной школы

**И. Ю. Макавчик,**

старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка,

**В. А. Шинкаренко,**

заведующий кафедрой специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент

В статье представлен анализ развития научных взглядов на трудовое обучение как средство решения коррекционно-развивающих задач в начальных классах вспомогательной школы. Показано отражение этих взглядов в учебных программах, начиная с 20-х годов XX века. С учётом исторического аспекта и современных тенденций развития образования детей с интеллектуальной недостаточностью определены перспективы совершенствования содержания трудового обучения.

**Ключевые слова:** содержание обучения, трудовое обучение, вспомогательная школа, начальные классы, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

The article presents an analysis of the development of scientific views on labour training as a means of solving correctional and developmental tasks of the elementary education process in auxiliary schools. The article has shown the reflection of these views in the curriculum since the twenties of the 20th century. Taking into account the historical aspect and modern trends in the development of education of children with intellectual insufficiency, prospects for improving the content of labor training have been identified.

**Keywords:** education content, labour training, auxiliary school, elementary classes, students with intellectual insufficiency.

Проблема коррекционной направленности обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью не является новой. Об этом свидетельствует обращение к работам основоположников олигофренопедагогики Э. Сегена, Д. Бурневиля, Ж. Демора и других, основные положения которых представлены в фундаментальном труде Х. С. Замского [6].

Особое место в образовании учащихся данной категории традиционно отводилось трудовому обучению и, соответственно, его возможностям в решении задач коррекционно-развивающей работы. Однако длительное время (вплоть до 60-х годов XX века) фактически не поднимался вопрос о методике трудового обучения, реализующей его коррекционно-развивающие возможности.

Анализ эволюции взглядов на трудовое обучение как средство решения коррекционно-развивающих задач необходим для определения факторов и прогноза дальнейшего развития системы трудовой подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Как установлено исследованиями, в которых представлена история развития специального образования в Беларуси [1] и в СССР [6; 7 и др.], первые официально утверждённые учебные программы по трудовому обучению советской вспомогательной школы относятся

к 1928 году. Однако в работах некоторых известных олигофренопедагогов задачи и содержание трудового обучения во вспомогательной школе рассматривались и ранее.

Е. В. Герье и Н. В. Чехов в 1923 году в книге «Вспомогательные школы для отсталых детей» [3] указывают на задачу подготовки учащихся к получению профессионального образования. Такая задача начинает решаться в процессе трудового обучения учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью и в настоящее время. Однако её постановка ещё не даёт ответа на вопрос о коррекционно-развивающей направленности обучения. Характеризуя же педагогическое и коррекционное значение ручного труда, Е. В. Герье и Н. В. Чехов пишут: «Если в деле физического развития первое место принадлежит гимнастике и подвижным играм, то в деле интеллектуального развития главная роль выпадает на ручной труд: во-первых, при ручном труде упражняются одновременно не только руки, но и глаза; во-вторых, он сам даёт обильный материал для мышления...» [3, с. 54].

В связи с этим зададимся вопросами:

- Всякое ли упражнение может принести коррекционно-развивающий эффект?
- Приводит ли само по себе наличие «обильного материала для мышления» к его развитию?

Результаты исследований Г. М. Дульнева [5], В. Г. Петровой [8], Б. И. Пинского [9] и других, на которых основаны современные подходы к коррекционно-развивающей работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, дают на эти вопросы однозначно отрицательный ответ.

Современником Е. В. Герье и Н. В. Чехова А. Н. Граборовым, взгляды которого в то время и в последующие годы оказали существенное влияние на определение содержания трудового обучения учащихся вспомогательной школы, в книге «Вспомогательная школа» была предложена программа по ручному труду. В этой программе выделены занятия «на младшей ступени» — I концентр, которые рассматривались как пропедевтический период профессиональной подготовки. Содержание обучения в данный период определялось перечнем предлагаемых работ из деревянных заготовок, глины, бума-

ги, ткани, природных и других материалов, а также работами по домоводству [4, с. 256—258]. Коррекционно-развивающие задачи трудового обучения в данной программе не формулировались, однако в одном из разделов книги — «Основы воспитания умственно отсталых детей» — А. Н. Граборов указал на значение труда для психического развития и развития личности ребёнка. Приведём одно из наиболее характерных высказываний автора: «Получая от педагога или самопроизвольно ставя себе определённое задание, ребёнок раньше, чем сделать какую-нибудь вещь, должен составить себе план этой работы. Он должен рассуждать. В его суждениях необходимо должна быть строгая последовательность, так как изготовление каждой вещи требует этой последовательности. Значит, первое, что вовлекается в деятельность при трудовом подходе, — это интеллект» [4, с. 68].

Однако механизм использования данных возможностей не раскрывается. В связи с этим обращает внимание оценка взглядов А. Н. Граборова на коррекционно-развивающую направленность трудового обучения, выраженная Г. М. Дульневым в его основополагающем и для современной олигофренопедагогики труде «Основы трудового обучения во вспомогательной школе»: «Пожалуй, наиболее последовательно развивал идею *автоматического* (выделено нами. — **И. М. и В. Ш.**) положительного воздействия труда на психическое развитие умственно отсталого ребёнка А. Н. Граборов» [4, с. 27]. Данная оценка подкрепляется анализом ряда других высказываний, характеризующих А. Н. Граборова как сторонника типичной для того времени позиции саморазвития ребёнка в труде.

Не случайно в названных работах Е. В. Герье, Н. В. Чехова, А. Н. Граборова как средство коррекционной работы с учащимися вспомогательной школы рассматриваются занятия сенсорной культурой и психической ортопедией. Проблема применения упражнений сенсорной культуры и психической ортопедии была чётко поставлена Л. С. Выготским. Одно из упражнений, на которое он ссылается, полемизируя с А. Н. Граборовым, имеет следующее описание:

«Каждого ребёнка снабжают тонкой книгой в твёрдом переплёте или соответствующей величины досочкой, которую нужно держать горизонтально. На эту

плоскость устанавливается конический мелок или, что лучше, выточенная из твёрдого дерева коническая палочка около 10—12 сантиметров длины и около 1—1½ сантиметров в диаметре основания. Малейшее движение опрокинет эту палочку.

1-е положение: ребёнок стоит, сдвинув ноги (пятки вместе, носки врозь), и держит досочку в обеих руках, другой ученик устанавливает палочку.

2-е положение: поза, что и в первом. Доску держит в правой руке, палочку сам устанавливает левой...» [4, с. 159—160].

Далее описываются ещё шесть положений. Характеристики оказания обучающей помощи или другого обучающего воздействия в описаниях и приведённого, и других упражнений отсутствуют.

Оценивая систему таких упражнений, Л. С. Выготский пишет: «И вся психологическая ортопедия и сенсорная культура составлены из подобной бессмыслицы: ставить точки с возрастающей быстротой, переносить наполненные водой сосуды, нанизывать бусы, метать кольца, разбирать бусы, вычерчивать буквы, сравнивать таблички, принимать выразительную позу, изучать запахи, сравнивать силу запахов — кого всё это может воспитать? Не сделает ли это скорее из нормально-ребёнка умственно отсталого, чем разовьёт в отсталом не захваченные зубцами жизни механизмы поведения, психики, личности? <...> Пока мы не разделаемся с донаучной педагогикой и пока мы не повернём на 180° всю вспомогательную школу вокруг её оси, мы ничего не разовьём конической палочкой (10—12 см длины и 1—1,5 см в диаметре основания) на тонкой досочке и ничего не воспитаем в отсталом ребёнке, но ещё глубже вгоним его в отсталость» [2, с. 59].

Л. С. Выготский обосновал положение, что «ребёнок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребёнок, но иначе развитой» [2, с. 7]. Из данного положения вытекает, что только лишь тренировочные упражнения не могут дать должного результата, поскольку обучать такого ребёнка нужно иначе. Необходимо *специальное формирование* высших психических функций в процессе обучения, в ходе которого используются особые приёмы. В частности, Л. С. Выготский писал: «Именно потому, что отсталый ребёнок с трудом приходит к от-

влечённому мышлению, школа должна развивать это умение всеми возможными средствами. Задача школы, в конце концов, не в том, чтобы приспособиться к дефекту, но и в том, чтобы преодолеть его» [2, с. 136]. Однако в первых официально утверждённых Наркомпросом РСФСР программах по труду, которые использовались и во вспомогательных школах БССР, идея специального формирования высших психических функций фактически не реализовывалась.

Обратимся к программам 1928 года для пятилетней вспомогательной школы, которыми руководствовались и в БССР [13]. В них обучение деревообделочному мастерству и швейному мастерству рассматривалось как профессионально-учебный труд, что актуализировало задачи собственно трудового обучения.

Одной из задач обучения согласно программе по ручному труду было сенсорное развитие и развитие моторики учащихся, однако специфика решения данной задачи не рассматривалась. Специальное формирование у учащихся общетрудовых умений, которое в настоящее время определяет специфику коррекционно-развивающей работы на уроках трудового обучения, как задача обучения в этой программе не выделялась. «Объяснительная записка» программы содержит указания на то, что ученик «должен ясно представить себе задание» и что при получении задания он «знакомится с моделью, составляет план работы» [13, с. 10], но без постановки задачи формирования соответствующих умений ориентироваться в задании и планировать его выполнение.

В программах по деревообделочному мастерству и по швейному мастерству указания на такие задачи обнаруживаются. Например, в «Объяснительной записке» программы по швейному мастерству указывается на его педагогическую ценность в связи с постановкой вопросов выбора покроя изделия и планирования работы [13, с. 53]. Однако чёткое определение соответствующих коррекционно-развивающих задач всё же отсутствует.

В 1930-х годах вспомогательная школа, как и массовая, перешла на предметную систему преподавания, что в совокупности с увеличением срока обучения в ней до семи лет обусловило необходимость пересмотра учебного плана и учебных программ.

Новые программы по учебному предмету «Труд» [12] были ориентированы на осуществление допрофессиональной подготовки, однако, как оказалось, это не внесло принципиальных коррективов в видение коррекционно-развивающей направленности трудового обучения. В программе I концентра (1-я — 5-я группы) в разделе «Основные задачи» как специальные задачи в 1-й группе выделены: «а) выработка координированных, согласованных движений, б) развитие мелких мышц кисти руки, в) *упражнение* (выделено нами. — **И. М. и В. Ш.**) анализаторов, г) развитие уверенности в работе» [12, с. 14]. Сходные задачи поставлены и для 2-й и 3-й групп; для 4-й и 5-й групп специальные задачи не сформулированы. Определение коррекционно-развивающих задач трудового обучения, как можно видеть, фактически осталось в рамках сенсомоторной культуры.

Правда, программы 1-й — 4-й групп завершаются разделом «Организационно-трудоустройство», в числе которых в 3-й группе названа работа по плану [12, с. 26], а в 4-й — работа по инструкционной карточке [12, с. 30]. Такое фрагментарное выделение отдельных общетрудовых умений (названных в программе навыками) свидетельствует о том, что значимость их формирования в то время ещё не была осознана.

Длительное время вопрос коррекционно-развивающего значения трудового обучения учащихся вспомогательной школы, в том числе в начальных классах, фактически не пересматривался. Об этом свидетельствует анализ учебной программы I—III классов 1962 года [10]. «Объяснительная записка» этой программы указаний на коррекционно-развивающие задачи обучения не даёт. Содержание же раздела «Умения и навыки» определяется перечнем осваиваемых технологических операций и приёмов работы.

В 50-е — 70-е годы XX века Г. М. Дульневым, Б. И. Пинским, В. Ю. Карвялисом, С. Л. Мирским и другими авторами были проведены исследования в области психологии трудовой деятельности и методики трудового обучения учащихся вспомогательной школы, результаты которых позволили прийти к новому видению его коррекционно-развивающей направленности. В обобщённом виде результаты этих исследований представлены в ра-

ботах Г. М. Дульнева [5 и др.], Б. И. Пинского [9 и др.].

Как было констатировано Г. М. Дульневим, «ни нравственные качества человека, ни тем более умственные способности ребёнка не возникают и не развиваются автоматически как некий побочный результат в процессе всякого производственного труда» [5, с. 23]. Учёным была определена необходимость специального обучения умственным действиям при выполнении трудовых заданий и формирования у учащихся умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение, использовать прошлый опыт, устанавливать в процессе труда причинные зависимости, применять измерения и вычисления. Эти умения являются общетрудовыми, так как необходимы в любом виде трудовой деятельности. Они квалифицируются и как интеллектуальные, поскольку формируются при решении мыслительных задач, которые возникают в процессе труда. Владение данными умениями обеспечивает сознательность, целенаправленность трудовой деятельности и повышает самостоятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ учебной программы по ручному труду 1971 года [11] показал, что новый подход к определению коррекционно-развивающих задач трудового обучения и их решению получил в ней логичное отражение. В «Объяснительной записке» данной программы было чётко определено, что коррекционная работа связана с развитием у учащихся умений анализировать свойства и качества предметов, сравнивать изделие с образцом (умения, входящие в состав ориентировки в задании), с обучением умениям планировать работу, развитием других общетрудовых умений [11, с. 285—286]. В разделах, определяющих содержание обучения работе с отдельными видами материалов для ручного труда, эти задачи конкретизировались в подразделе «Умения». Например: «Анализировать изделия по вопросам учителя. Сравнение образца изделия с натуральным объектом, чулком, муляжом — по отдельным вопросам учителя. Выполнение первого изделия каждого вида работ по показу учителя, чередующемуся с инструкцией, остальных изделий — с планированием учеником ближайшей операции. Умение по вопросам учителя ответить, что и из чего сдела-



но, дать оценку своему изделию, указав недостатки и достоинства своего изделия...» (раздел «Лепка предметов с натуры и по представлению», I класс, III четверть) [11, с. 295].

Как можно видеть, содержание этого подраздела определяет не только состав формируемых умений, но и в общем виде уровень возможной самостоятельности в деятельности учащихся, тем самым ориентируя учителя на оказание соответствующей обучающей помощи.

Все последующие разработанные в СССР, а затем и в Республике Беларусь учебные программы, определяющие содержание трудового обучения учащихся начальных классов вспомогательных школ, отражали охарактеризованное выше видение его коррекционно-развивающей направленности. В Республике Беларусь в настоящее время действует учебная программа для I—V классов, утверждённая Министерством образования в 2014 году [14].

В ней указывается, что в результате работы по формированию у учащихся общетрудовых умений решаются и «общие для всех учебных предметов задачи коррекции недостатков развития познавательной сферы психики — внимания, ощущений, восприятия, мышления, воображения, речи, памяти» [14]. Обращается внимание, что овладение общетрудовыми умениями — основной критерий эффективности решения данных задач.

В программе учтены существенные различия, которые могут быть у учащихся в овладении общетрудовыми умениями. Поэтому программа является разноуровневой и предусматривает дифференциацию соответствующих требований к учащимся.

Методика трудового обучения учащихся начальных классов вспомогательной школы, реализующего рассмотренные коррекционно-развивающие задачи, представлена в ряде публикаций. В Республике Беларусь наиболее детально она

отражена в учебно-методическом пособии «Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью» [15]. Его содержание учитывает необходимость решения коррекционно-развивающих задач в условиях не только вспомогательной школы, но и классов интегрированного обучения и воспитания.

В ближайшее время развитие этой методики должно осуществляться применительно к условиям и инклюзивного образования. В решении данной задачи мы будем руководствоваться рекомендацией Л. С. Выготского, сформулированной почти век тому назад, но полностью сохранившей свою актуальность: «Пусть умственно отсталые дети учатся дольше, пусть они научатся меньшему, чем нормальные дети, пусть, наконец, их учат по-иному, применяя особые методы и приёмы, приспособленные к своеобразным особенностям их состояния, но пусть они учатся тому же, что и все остальные дети, пусть получают такую же подготовку к будущей жизни, чтобы потом участвовать в ней в какой-то мере наравне с остальными» [2, с. 135].

В содержании трудового обучения учащихся начальных классов, имеющих интеллектуальную недостаточность, по нашему мнению, должны быть представлены те же виды работ с теми же видами материалов для детского труда, которые предусмотрены для учащихся учреждений общего среднего образования. Определённое их упрощение в разноуровневой учебной программе или самим учителем не будет отрицать общности содержания обучения. Вместе с тем коррекционно-развивающие задачи трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью должны быть сохранены. Это необходимо потому, что формирование общетрудовых умений является важнейшим условием успешного продолжения трудового обучения на II ступени общего среднего образования.

### Список цитированных источников

1. Бобла, И. М. Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей в Белоруссии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. М. Бобла ; НИИ дефектологии АПН СССР. — М., 1987. — 18 с.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982—1984. — Т. 5 : Основы дефектологии. — 368 с.

3. Герье, Е. В. Вспомогательные школы для отсталых детей / Е. В. Герье, Н. В. Чехов. — М. : Задруга, 1923. — 172 с.
4. Граборов, А. Н. Вспомогательная школа / А. Н. Граборов. — 2-е изд. — Л. : Гос. изд., 1925. — 368 с.
5. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — М. : Педагогика, 1969. — 216 с.
6. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века : Приложение : Дневник Е. К. Грачёвой / Х. С. Замский. — М. : НПО «Образование», 1995. — 400 с.
7. Коняева, Н. П. Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. П. Коняева. — М., 1988. — 230 л.
8. Петрова, В. Г. Проблема обучения и развития умственно отсталых детей в специальной психологии / В. Г. Петрова // Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов : сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т дефектологии ; под ред. В. Г. Петровой. — М., 1981. — С. 5—26.
9. Пинский, Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. — М. : Педагогика, 1985. — 128 с.
10. Программы вспомогательной школы (Общеобразовательные предметы). — М. : Учпедгиз, 1962. — 225 с.
11. Программы вспомогательной школы. Общеобразовательные предметы. — М. : Просвещение, 1971. — 320 с.
12. Программы вспомогательных школ (I концентр). — М.—Л. : Наркомпрос РСФСР, 1934. — 78 с.
13. Программы по труду для вспомогательных школ. — [Б. г.] : Гос. изд., 1928. — 61 с.
14. Трудовое обучение. Учебная программа для I—V классов первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. — Режим доступа : [http://asabliva.by/sm\\_full.aspx?guid=84813](http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84813). — Дата доступа : 22.09.2018.
15. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 103 с.

*Материал поступил в редакцию 12.10.2018.*

### **ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ**

Совместное обучение предполагает наличие в учреждении образования корпоративной образовательной культуры. Создаётся образовательная среда, отвечающая цели и задачам коррекционной работы. Её перспективными характеристиками являются: креативность участников образовательного процесса, их системное и последовательное интеллектуальное обогащение, включённость в различные виды творческой деятельности и общение, толерантность по отношению ко всем и признание ценности многообразия образовательных субкультур, владение социально-психологическими умениями осуществлять диалогическое взаимодействие. Творческая направленность учителя, его уверенность, умение выстраивать субъект-субъектные отношения с учащимися находятся в прямой зависимости от создания в учреждении образования условий для доброжелательных отношений, включённости в различные виды деятельности, личностного становления и совершенствования. Для эффективной коррекционной работы требуется сплочённый коллектив, поддержка друг друга, равное, уважительное отношение к учащимся и ориентация на формирование у них, прежде всего, навыков и умений, нужных для самостоятельной жизни.

Лещинская Т. Л., Юрок Т. Н. Структурирование коррекционной работы с учащимися, имеющими лёгкую интеллектуальную недостаточность.

# Особенности формирования социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

**Н. А. Бужинская,**  
заведующий ясли-садом № 8  
г. Барановичи

В статье представлена сравнительная характеристика сформированности социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем интеллектуального развития (нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью).

**Ключевые слова:** социализация, социальный опыт, социальная адаптация, безопасность жизнедеятельности.

The article presents a comparative characteristic of the formation of social experience of life safety of senior preschool age children with different levels of intellectual development (normally developing and with intellectual insufficiency).

**Keywords:** socialization, social experience, social adaptation, life safety.

Социализация детей с особенностями развития в обществе, в окружающей природной среде является жизнеопределяющей из числа множества важнейших задач, стоящих перед педагогами и родителями.

«Социализация — это процесс становления личности через овладение ею социальным опытом при исполнении различных социальных ролей и формирование собственного социального опыта» [1, с. 69].

Основные её компоненты:

- формирование и развитие сознания, мировоззрения (усвоение языка, интересов, социальных ценностей, идеалов);
- овладение культурой, присущей данному обществу, социальной группе (нормы и правила поведения);
- усвоение социальных ролей, навыков общения, самопроявления в среде жизнедеятельности;
- накопление социального опыта.

С понятием социализации неизменно связывается понятие социального опыта, который представляет собой «накопленные за всю историю человечества и закреплённые в обществе (в форме определённых носителей) знания, умения, навыки, чувства, эмоции, рефлексy, языки, ориентиры, системы мировоззрений, точки зрения, взгляды» [2, с. 21]. Социальный опыт ребёнка является результатом социализации, воспитания и самовоспитания.

Представляется значимым рассмотрение социального опыта с педагогических позиций как процесса накопления детьми объективно заданных норм человеческого общежития, утверждения себя в качестве социального субъекта посредством речи, чувств, знаний, умений, навыков.

Формирование социального опыта, становление связи ребёнка с миром людей, природы, предметным миром начинается в дошкольном возрасте.

Именно в этот период дети понимают, что в обществе действуют нормы и правила, которые регулируют поведение окружающих. Постепенно развивается способность ребёнка соблюдать простые правила и демонстрировать владение элементарными социальными навыками в детской деятельности с помощью взрослых или самостоятельно [3, с. 36].

Говоря об особенностях формирования социального опыта безопасности жизнедеятельности в дошкольном возрасте, важно отметить, что основы безопасности жизнедеятельности — это многоаспектная область социальных знаний.

Безопасность является одной из базовых потребностей человека в повседневной жизни и в экстремальных условиях и характеризуется как его комфортное, травмобезопасное взаимодействие со средой обитания [4, с. 7].

Проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста освещена в работах Н. Н. Авдеевой, К. Ю. Белой, М. С. Давыдовой, В. Н. Зимониной, Г. В. Казанцева, О. А. Князевой, С. А. Козловской, Н. И. Полякова, Р. Б. Стеркиной и других. В ряде исследований рассматриваются вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовой ориентировки, социально-коммуникативных умений и навыков поведения в повседневной жизни (Л. И. Аксёнова, Ю. Н. Кислякова, Е. Т. Логинова и др.). В последнее время заложены продуктивные подходы к воспитанию и развитию личности ребёнка, формирования у него специальных знаний, умений и навыков безопасности жизнедеятельности.

Однако, несмотря на уже имеющиеся научные исследования и разработки, проблема формирования социального опыта безопасности жизнедеятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью остаётся недостаточно изученной.

Экспериментальная работа в данном направлении проводилась на базе государственных учреждений специального образования «Специальный детский сад № 45 г. Барановичи», «Специальный детский сад № 51 г. Барановичи» и государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 8 г. Барановичи». В ходе констатирующего эксперимента было исследовано 60 детей, в их числе — 30 человек в возрасте 5—6 лет с лёгкой

интеллектуальной недостаточностью, неотягощённой сложными расстройствами двигательных функций. Для выявления существенных и специфических различий в эксперименте участвовали 30 нормально развивающихся детей такого же возраста.

**Целью** констатирующего эксперимента являлось определение уровней сформированности социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста — нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью.

В **задачи** констатирующего эксперимента входило:

- 1) выделить компоненты социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью;
- 2) выявить общие с нормально развивающимися детьми и специфические характеристики социального опыта безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение уровней социального опыта безопасности жизнедеятельности детей осуществлялось в процессе индивидуального психолого-педагогического эксперимента с учётом общих и специфических характеристик психофизического развития детей дошкольного возраста — нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью.

В эксперименте использовались содержание разделов учебной программы дошкольного образования и программы «Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью» (2007).

Известно, что формирование социального опыта безопасности жизнедеятельности связано с психофизическими особенностями человека: его речевого развития, познавательной и моторной сферы.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и опыта работы были выделены следующие компоненты социального опыта безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью:

- информативно-ориентационный;
- мотивационно-потребностный;
- деятельностный.

В качестве критериев и показателей информативно-ориентационного компонента, позволяющих определить уровень сформированности социального опыта безопасности жизнедеятельности, выступили представления дошкольников об окружающих потенциальных опасностях во всех сферах жизнедеятельности (в быту, социуме, природе).

Показателями мотивационно-потребностного компонента являются интерес к социальной сфере жизнедеятельности взрослых и общественная мотивация в ситуации выбора.

Деятельностный компонент выражается в формировании навыков инструментального характера (оперирование предметами), ролевого функционирования и социального взаимодействия.

Данный компонент является главенствующим, так как никакие теоретические знания не имеют смысла, если не последует подкрепление их практически навыками.

В эксперименте была использована методика, разработанная Е. М. Калининой и О. В. Клезович, адаптированная с учётом предмета проводимого исследования.

Выполнение задания оценивалось по пятибалльной шкале:

1 балл — ребёнок не реагирует на вопрос, отказывается выполнять задание;

2 балла — выполняет задание неправильно после неоднократного (более двух раз) применения организующей, стимулирующей и обучающей помощи;

3 балла — выполняет задание частично (менее 50 %) правильно после неоднократного применения обучающей помощи;

4 балла — выполняет задание частично (более 50 %) правильно после однократного применения организующей и стимулирующей помощи;

5 баллов — самостоятельно выполняет задание полностью правильно.

В ходе эксперимента детям предлагались такие виды помощи, как:

- стимулирующая — поощрение (*Никита, ты молодец, хорошо* и т. п.), побуждение (*Катя, попробуй ещё раз, у тебя получится*);
- обучающая (*Саша, давай сделаем вместе; Даша, посмотри, как делаю я, и повтори*);
- организующая (*Рома, посмотри ещё раз; Соня, будь внимательней*).

Условия проведения констатирующего эксперимента были следующими:

1. Эксперимент проходил в естественных условиях (на подгрупповых и индивидуальных занятиях по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, изобразительной деятельности) в первой половине дня.
2. В осуществлении эксперимента участвовали воспитатель группы, учитель-дефектолог, учитель-дефектолог-экспериментатор.
3. Результаты обследования фиксировались в протоколах.

Экспериментальная методика включала две серии заданий. Их содержание соответствовало возрасту и степени обученности детей.

### Серия 1.

**Цель:** выявление уровня представлений о правилах безопасности.

**Задача** — определить уровень представлений об источниках опасности, под которыми понимаются явления, процессы или объекты окружающей обстановки, способные при определённых условиях нанести ущерб здоровью человека.

**Задание 1.1.** Учитель-дефектолог предлагает детям выбрать из шести предметов (нож, вилка, остро заточенный карандаш, иголка, ножницы, кубик) те, которыми можно порезаться, уколоться.

**Задача** — определить уровень представлений об опасных предметах в быту.

**Задание 1.2.** Ребёнку необходимо рассмотреть шесть фотографий (мама, папа, бабушка, дедушка, милиционер, «чужой») и показать те, где запечатлены «свои».

**Задача** — определить представления о «своих» и «чужих».

**Задание 1.3.** Ребёнку предлагалось съесть одно из трёх яблок, которые лежали на столе. Это были яблоки: грязное, гнилое, доброкачественное, готовое к употреблению.

**Задача** — определить уровень представлений детей о доброкачественной пище.

**Задание 1.4.** Ребёнок должен правильно перейти дорогу (на детской площадке) по сигналу светофора.

**Задача** — выявить уровень представлений о сигналах светофора во время перехода улицы.

**Серия 2.**

**Цель:** выявление уровня умений безопасного поведения.

**Задача** — определить умения дошкольника действовать в потенциально опасных ситуациях.

Мы не могли подвергнуть детей опасности, предлагая реальную жизненную ситуацию, поэтому были использованы экспериментальные задания, в ходе которых возможно выявить вышеуказанные умения. Суть состояла в том, что дети оказывались в ситуациях, часто встречающихся в обычной действительности.

В процессе выполнения задания фиксировались и анализировались: его продолжительность, последовательность действий ребёнка, результативность, степень самостоятельности (имело ли место обращение за помощью экспериментатора или нет), словесное сопровождение, а также отношение дошкольников к заданию и используемым предметам.

Критериями определения у детей уровня умений безопасного поведения являлись степень овладения действиями и соблюдение мер предосторожности.

**Задание 2.1.** В группу принесли новую игрушку, которую воспитатель после игры каждый раз убирал на верхнюю полку шкафа (выше роста детей). Ребёнку предлагалось достать игрушку со шкафа.

(Пояснение: взрослый при этом не присутствовал, а незаметно наблюдал за действиями испытуемых.)

**Задача** — выявить умение доставать предмет с высоты только при помощи взрослого.

**Задание 2.2.** Столы накрыты к обеду. Воспитатель говорит: «Хлеб только что привезли и его не успели нарезать на кухне, поэтому каждый из вас отрежет себе кусок хлеба». На столе выкладываются доска для нарезки, нож с широким и тупым лезвием. Дети выполняют необходимые действия.

**Задача** — выявить уровень умений пользования ножом.

**Задание 2.3.** Во время прогулки на улице к ребёнку подходит незнакомый взрослый, угощает его конфетой и предлагает пойти с ним покататься на машине.

**Задача** — выявить умения действовать в потенциально опасной ситуации в общении с чужим человеком.

**Задание 2.4.** Ребёнок должен перейти дорогу (на детской площадке) по сигналу светофора.

**Задача** — выявить умение переходить дорогу по сигналу светофора.

Включение перечисленных заданий в экспериментальную методику было направлено на определение уровней представлений о безопасности жизнедеятельности и умений безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста — нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью.

В задачи эксперимента входило:

- 1) выделить признаки, отражающие уровни представлений и умений о безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) выявить общие с нормально развивающимися детьми и специфические характеристики безопасного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ количественных и качественных показателей уровня представлений о безопасности жизнедеятельности и соответствующих умений (социального опыта), проведённый в ходе констатирующего эксперимента, позволил установить наиболее типичные характеристики для детей старшего дошкольного возраста — нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью. На основании этого, в зависимости от качества выполнения задания, были выделены следующие уровни вышеозначенных представлений: выше среднего, средний, низкий, критически низкий (таблица 1).

**Таблица 1. — Сравнительные данные уровней представлений о безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста — нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью**

Дети старшего дошкольного возраста	Уровни представлений о безопасности жизнедеятельности, %			
	критически низкий	низкий	средний	выше среднего
нормально развивающиеся	—	36	46	8
с интеллектуальной недостаточностью	26	74	—	—

У испытуемых с критически низким уровнем (26 % детей с интеллектуальной недостаточностью) преобладал отказ от участия в деятельности, были отмечены безразличие к выполнению задания, стойкое нарушение познавательной деятельности, недостаточное понимание инструкций, ограниченность словарного запаса, нарушение приёма, хранения и переработки получаемой извне информации. У некоторых имели место нарастание эмоционального и двигательного возбуждения при восприятии предложенных предметов или негативизм, неадекватность эмоциональных проявлений. Дети, продемонстрировавшие критически низкий уровень, не узнавали опасные предметы, затруднялись адекватно действовать в потенциально опасных ситуациях (даже при условии оказываемой помощи). Например, когда «незнакомец» предлагал покататься на машине, они шли за ним; при отборе предметов, которыми можно уколоться, порезаться, они бессмысленно перекладывали их; иногда и вовсе отказывались от участия в деятельности, закрывали лицо руками, кричали, топали ногами.

Зафиксированная при выполнении заданий несформированность социального опыта безопасности жизнедеятельности проявлялась в неумении различать опасности и неправильных действиях в опасных ситуациях.

Для детей с низким уровнем (36 % нормально развивающихся, 74 % детей с интеллектуальной недостаточностью) характерно выполнение заданий в совместной с взрослым деятельности, отсутствие устойчивого интереса к предложенной деятельности, проявления любопытства. У них нет понимания опасности в критической ситуации, не обнаружена психологическая реакция на угрозу. В характере действий отмечается стремление достигнуть определённого искомого результата, но они отличаются хаотичностью. Далее нередко следует отказ от выполнения задания. В условиях обучения многие справляются с заданием по подражанию. Однако после завершения обучения самостоятельно выполнить его не могут. Это является свидетельством того, что принцип действия не был ими осознан. К результату своей деятельности участники эксперимента, показавшие низкий уровень социального опыта безопасности жизне-

деятельности, оказались безразличны. Данный уровень наиболее типичен для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Средний уровень установлен у нормально развивающихся детей (46 %), которые заинтересованно сотрудничали со взрослым. Они сразу принимают задания, стремятся к их выполнению. Но в то же время испытуемые данной категории показали неумение выражать свои знания в речи. Во многих случаях дошкольники не могли найти адекватный способ выполнения и обращались к взрослому за помощью. После её оказания большинство из них самостоятельно справились с заданием, проявив заинтересованность в результате своей деятельности. Необходимо отметить, что несоблюдение мер предосторожности здесь нередко связывалось с тем, что запреты не следует нарушать, например: «Ведь детям нельзя это брать». Испытуемые, у которых был отмечен средний уровень, затруднялись объяснить, как нужно поступить в том или ином случае; кроме того, они часто выражали опасение о возможности наказания, последующего со стороны родителей за неправильные действия.

Высокий устойчивый интерес к деятельности, адекватные реакции на предложенные задания выступали характеристиками уровня социального опыта (представлений о безопасности жизнедеятельности) выше среднего. Проявившие его участники исследования (8 % нормально развивающихся детей) самостоятельно или с минимальной (организующей, стимулирующей) помощью выделяли основной круг опасных предметов, имели представление о необходимых мерах предосторожности, знали, как избежать опасности.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что уровень социального опыта безопасности жизнедеятельности, определяемый как «выше среднего», свойственен исключительно нормально развивающимся детям.

Низкие показатели уровня представлений о безопасности жизнедеятельности у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью в отличие от нормально развивающихся сверстников дают основания сделать вывод о значительной ограниченности их социального опыта в данном направлении.

**Таблица 2. — Сравнительные данные уровней умений безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста — нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью**

Дети старшего дошкольного возраста	Уровни умений безопасного поведения, %			
	критически низкий	низкий	средний	выше среднего
нормально развивающиеся	16	34	46	4
с интеллектуальной недостаточностью	86	14	—	—

Затруднения у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся вызвало выполнение заданий серии 2 констатирующего эксперимента, направленных на определение умений действовать в потенциально опасных ситуациях (таблица 2).

Полученная разница в результатах обусловлена, как мы полагаем, наличием у детей с интеллектуальной недостаточностью первичного органического нарушения центральной нервной системы и, как следствие, стойким снижением интереса к окружающему миру, отсутствием инициативы, низким уровнем внимания, системным недоразвитием речи, моторной неловкостью, нарушением координации движений, социальной депривацией, ограниченностью социального опыта, трудностью установления межличностных контактов. Всё это затрудняет понимание и адекватное оценивание ситуаций риска, в которых они оказываются.

У ребёнка данной категории снижена мотивация свободы поведения и самостоятельности, не развиты чувства меры и осторожности, из-за слабости собственных побуждений и большой внушаемости присутствуют «штампы» поведения. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, часто не соот-

ветствующих создавшейся обстановке. Не всегда верные взгляды, вредные привычки без должной критики перенимаются у окружающих и являются одной из причин трагических последствий.

Обобщая научные данные и результаты собственного исследования, мы пришли к следующему выводу: социальный опыт безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью выступает как результат освоения ими в доступных формах правил безопасности, являя собой совокупность информативно-ориентационного, мотивационно-потребностного и деятельностного компонентов и выражается в представлениях и понятиях о правилах безопасности, в овладении умениями и навыками обращения с потенциально опасными предметами, а также в стремлении избегать опасностей, возникающих в процессе жизнедеятельности.

Всё вышеизложенное обуславливает актуальность разработки методики формирования социального опыта безопасности жизнедеятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, определения условий его накопления, поиска новых подходов, форм и методов коррекционно-образовательной работы, создания программно-методического обеспечения данного процесса.

### Список цитированных источников

1. Давыдова, М. С. Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида : дис. ... канд. наук : 13.00.03 / М. С. Давыдова. — М., 2010. — 224 с.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
3. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста : сб. ст. / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец ; под ред. А. Н. Леонтьева. — М. : Академия, 2006. — 295 с.
4. Гостюшин, А. В. Энциклопедия экстремальных ситуаций / А. В. Гостюшин. — М. : Изд. дом «Техника — молодёжи», 1996. — 320 с.

Материал поступил в редакцию 24.07.2018.



## Социальная адаптация лиц с тяжёлыми множественными нарушениями

**О. И. Урсова,**

старший преподаватель  
кафедры теории и методики  
специального образования  
Гродненского государственного  
университета имени Янки Купалы

В статье рассматриваются понятия «социализация», «социальная адаптация», «социальный опыт», «социальная компетенция лиц с тяжёлыми множественными нарушениями», которые являются ключевыми в проводимом исследовании на тему «Социально-педагогические условия непрерывности формирования социального опыта у лиц с тяжёлыми множественными нарушениями».

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, социальная адаптация, социализация, социальный опыт, социальная компетенция, лица с тяжёлыми множественными нарушениями.

The article deals with the notions of socialization, social adaptation, social experience, social competence of people with severe multiple developmental disabilities, which are key ones in the ongoing study on the topic "Socio-pedagogical conditions for the continuity of the formation of social experience of people with severe multiple developmental disabilities".

**Keywords:** training, upbringing, social adaptation, socialization, social experience, social competence, people with severe multiple developmental disabilities.

Социализация (от лат. *socialis* — общественный) — развитие человека на протяжении всей жизни в ходе усвоения и воспроизводства культуры общества [9, с. 266]. Она включает освоение культуры человеческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения [7] и трактуется как процесс и результат активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности [10].

Социализация личности осуществляется на протяжении всей жизни человека и проходит в трёх сферах:

- 1) в деятельности — происходит развитие задатков и способностей и осуществляется их реализация;
- 2) в общении, которое возникает во всех сферах жизнедеятельности, — развиваются коммуникативные способности, способности взаимодействия с окружающими;
- 3) в самосознании, сознании и понимании самого себя, в развитии правильной самооценки [11].

Данный процесс выступает важным и необходимым показателем социальной адаптации индивида в обществе.

Основными источниками социализации лиц с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМН) являются различные социальные институты (семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, государственные структуры, учреждения дополнительного образования).

В рамках проводимого исследования на тему «Социально-педагогические условия непрерывности формирования социального опыта у лиц с тяжёлыми множественными нарушениями» рассмотрим понятие «социальная адаптация» относительно указанной категории молодых людей.

Обучение и воспитание человека с особыми потребностями направлено на обеспечение его интеграции в общество, а в первую очередь — социальной адаптации. Освоение интеграционных процессов в обучении и воспитании детей с проблемами в развитии происходит только в обще-

стве. Приветствуется стратегия гуманизации, когда любая личность признаётся в качестве абсолютной ценности данного общества [5]. Посредством социальной адаптации лицами с ТМН в значительной мере осваиваются и усваиваются относительно стабильные и значимые элементы социальной среды, благодаря которым личность молодого человека с ТМН становится уникальной и неповторимой. Кульминационным моментом здесь является так называемый портрет социальной умелости человека с тяжёлыми множественными нарушениями в силу возможностей и особенностей его развития.

Социальная адаптация есть постоянный процесс, а также результат активного приспособления индивида к условиям изменяющейся социальной среды. В ходе его формируются приемлемые для окружения навыки общения, поведения и деятельность, дающие возможность личности самоутвердиться, реализовать свои потребности и интересы [4]. Интегративным показателем социальной адаптации лиц с ТМН является возможность вести независимый образ жизни, строить правильные взаимоотношения с окружающими людьми и приспосабливаться к условиям социальной и природной среды [8, с. 165].

Успешность социальной адаптации лиц с ТМН в социуме зависит не только от характера и степени имеющихся у них нарушений физического и психического свойства, но и от отношения окружающих к таким людям, от среды, в которой они находятся, от имеющегося у них социального опыта. Человек с ТМН испытывает значительные трудности в общении, поскольку он подвержен негативному влиянию со стороны за счёт повышенной внушаемости и подчинённости. Эмоциональное взаимодействие его с социумом однообразно либо вообще отсутствует; в большинстве случаев эти люди чувствуют себя изгоями общества [4].

Кроме этого, важным условием социальной адаптации лиц с ТМН является непрерывность и преемственность процесса их адаптации в социум, а также формирования и развития социального опыта. Отсутствие же таковых ведёт к утрате ранее приобретённых умений и навыков социального взаимодействия и коммуникации.

Целью непрерывного образования человека с ТМН в течение всей жизни выс-

тупает постоянное его развитие средствами социального образования в условиях коллективного сотрудничества и сопровождения другими людьми, предоставляющими среду для положительного подражания, что будет содействовать овладению социальным опытом, преодолению социальной инвалидности, улучшению качества жизни в целом [6].

В ходе социальной адаптации лиц рассматриваемой категории посредством учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы у них формируются и развиваются определённые биосоциальные функции, такие как:

- адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма;
- адекватная система отношений и общения с окружающими;
- адаптивность поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [1];
- развитие и формирование социального опыта сообразно возможностям данного индивида.

Социальная адаптация и социализация выступают основными факторами развития социальной компетенции, социально-личностного развития, социальных умений и социального опыта у лиц с ТМН.

Социальная компетенция — способность и готовность вступать в коммуникацию с другими людьми, ориентироваться в ситуации общения и строить высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией общения [2, с. 327]. У лиц с ТМН таковая формируется в процессе познания окружающего предметного мира и развития у них умений выполнять жизненно значимые действия с ежедневно используемыми предметами. Молодой человек с ТМН усваивает их назначение через социально-бытовую, социально-трудовую, общекультурную деятельность, овладевает умениями самостоятельно или с помощью взрослого применять предметы окружающего мира в соответствии с их функциями, выполнять действия, необходимые для удовлетворения жизненно важных потребностей (в пище, одежде, осуществлении культурно-гигиенических действий). Через объективную оценку своих возможностей и потребностей происходит становление и развитие умений взаимодействовать с окружающими людьми, контролировать

своё поведение, осуществлять самоанализ собственных действий и поступков.

Рассматриваемая компетенция лиц с ТМН может формироваться и развиваться только в общении с окружающими. В процессе социальной адаптации индивид становится личностью, развивается его способность взаимодействовать с другими людьми, приобретаются необходимые для этого знания и умения. Исторический опыт и научные исследования показали, что в ходе включения человека в социальные отношения и благодаря этому происходят изменения в его психике. Речь идёт о развитии высших психических функций, в отличие от низших (наглядно-действенное мышление, эмоциональная память, произвольное внимание и др.), которые есть и у животных. Без указанного взаимодействия психика человека, по мнению Л. С. Выготского, ограничивается низшими психическими функциями. Следовательно, её развитие включает в себя процессы биологического созревания и социального развития высших психических функций [3, с. 148].

Важным структурным элементом социальной компетенции лиц с ТМН выступает социально-личностное развитие как одно из условий их социальной адаптации. Его основой являются становление чувства привязанности и доверия к сверстникам, взрослым, людям близкого окружения, родственникам, повышенный интерес к окружающему миру и самому себе, преобразование требований и желаний во внутренние поведенческие мотивы. Значимые взрослые в жизни каждого молодого человека с ТМН способствуют возникновению и развитию представлений о многообразии отношений между людьми, знакомят с правилами и нормами жизни в обществе, вооружают моделями поведения, которые помогут в дальнейшем адекватно реагировать на происходящее в определённых жизненных ситуациях в социуме.

Необходимые социально-педагогические условия позволяют формировать у лиц рассматриваемой категории культурные нормы и ценности, усваивать соответствующие компетенции, способы действия в данном направлении, а следовательно, пополнять свой социальный опыт. Это происходит в общении со взрослыми, в процессе овладения нормами и правилами поведения в обществе. Одновремен-

но осуществляется накопление практики непосредственного взаимодействия с социальным окружением, а также социального опыта. Культурные нормы и социальные ценности трансформируются в значимые для личности посредством расширения эмоционально-волевой сферы, которая начинает увязываться с правилами поведения и взаимоотношений между людьми. Итогом становится переход от эмоционально непосредственных к опосредованным нравственным критериям и отношениям: эмоциональные отношения уступают место усвоению культурных норм, правил и образцов поведения, его нравственных оценок, ценностных ориентаций в различных ситуациях, что приводит к формированию социальных умений морально-этического характера.

Социально-личностное развитие лиц с ТМН предполагает создание специально организованного процесса по формированию ряда социальных умений: обращаться за помощью, выражать благодарность, используя вербальные и невербальные средства коммуникации, эмоциональные проявления; делиться чем-либо, принадлежанием себе, знакомиться, просить об одолжении, предлагать помощь сверстнику, выражать симпатию, принимать комплименты, извиняться. Эффективность этой деятельности во многом зависит от того, какими современными средствами пользуется учитель-дефектолог. В числе наиболее продуктивных в данном направлении можно отметить арт-терапевтические методы.

Один из них — моделирование с тестом (тестоластика), благодаря чему молодые люди с ТМН открывают увлекательную страну пластики, мир вдохновения, мастерства и сотворчества. При работе с солёным тестом формируется, в том числе, умение межличностного взаимодействия в группе сверстников. За процессом приготовления теста активно наблюдает взрослый, который направляет участников этой совместной деятельности, оказывает им помощь. В ходе такой работы у молодых людей с ТМН формируются различные умения: при замешивании теста — обратиться за помощью к сверстникам («Я уберу ненужные предметы»), выразить им благодарность с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, предложить в свою очередь помощь кому-либо из них, изви-

ниться («Извини, что просыпал муку»); при раскрашивании готовых фигурок — попросить взрослого помочь в подборе кисти, определённого цвета краски; при работе с фигурками-образцами — правильно обратиться за помощью к сверстнику («Помоги мне, пожалуйста, подержать этот цветок, чтобы я смог раскрасить вначале лепестки»), выразить благодарность (сказать «Спасибо», улыбнуться, пожать руку).

Готовые изделия из теста презентуют на выставках декоративно-прикладного направления. Во время их проведения формируются следующие умения: знакомиться в новом для человека пространстве с неизвестными людьми («Здравствуйте!», «Можно с вами познакомиться?», «Как вас зовут?», «Очень приятно»), с помощью улыбки выражать симпатию к другому человеку, приветствовать друг друга рукопожатием, принимать предложенную помощь.

Применение метода песочной терапии способствует формированию социальных эмоций, а следовательно — развитию социальной личности лиц с ТМН. Такие молодые люди не готовы к доброжелательным тёплым отношениям со сверстниками, у них нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, отсутствует ориентация в этических нормах поведения и межличностного взаимодействия. Невербальная коммуникация с использованием в «песочнице» разного рода предметов, игрушек, конструктивных и пластических материалов в подобной ситуации наиболее естественна, что особенно значимо при наличии у лиц с ТМН определённых коммуникативных нарушений. Каждая фигурка (солдатик, кукла, матрёшка) воплощает какого-либо героя или персонажа, взаимодействующего с другими героями (персонажами) — либо сверстниками, либо взрослыми. Участник игры сам или с помощью педагога придумывает, о чём они говорят или что делают; иногда этот молодой человек может пригласить педагога выступить от лица какого-либо персонажа в разыгрываемом сюжете. Через взаимодействие в группе формируются определённые социальные роли, личный стиль поведения, развивается умение регулировать последнее в ситуациях общения и взаимодействия; членами группы оказывается поддержка друг другу и решаются общие проблемные ситуации посредством использования различных социальных уме-

ний: обратиться за помощью, извиниться, выразить симпатию, помочь сверстнику, выразить благодарность. Когда возникают затруднения в процессе игры, участнику нужна помощь другого человека. При этом он демонстрирует доверие к окружающим, готовность принять не только согласие оказать её, но и отказ это сделать или условное отсрочки помощи. В процессе группового взаимодействия молодой человек подходит к взрослому или сверстнику, от которого может её получить, и обращается к тому по имени (или по имени-отчеству). Если на него обратили внимание, просит: «Помоги(те) мне, пожалуйста». Дождавшись ответа, в случае согласия объясняет свою проблему. При отказе — ищет кого-нибудь другого, повторяет свою просьбу и, получив необходимую помощь, говорит: «Спасибо». В процессе проигрывания ранее подготовленного сценария игры у лиц с ТМН формируются умения: понимать других и быть понятыми ими; налаживать доброжелательные отношения, чувствовать себя комфортно в любой обстановке; договариваться, учитывать чужие интересы и чувства, сопереживать неудачам и радоваться успехам других; подчиняться правилам игры. Ориентация лица с ТМН на выполнение положительно оцениваемых поступков, выступая в качестве регулятора его поведения, служит основой для формирования разнообразных личностных свойств. При этом на первый план выдвигаются социально значимые эталоны поведения, которые демонстрируют окружающие люди в процессе игры и «герои песочницы», с помощью которых разворачивается какой-либо сказочный сюжет. Особенно важно, если в качестве последних выступают сказочные персонажи, так как в этом случае в конкретной, образной, доступной форме акцентируются положительные и отрицательные черты характера личности.

Таким образом, сущность социальной адаптации лиц с ТМН заключается в том, что у них постепенно формируются определённые социальные умения, ими усваивается необходимый социальный опыт, овладение достаточным запасом которого позволяет человеку активно сосуществовать в обществе, с одной стороны, удовлетворяя собственные потребности жизнедеятельности, а с другой — оказывая влияние на своё окружение, а следовательно, социализироваться.

Все эти процессы осуществляются посредством воспитания, обучения, социальной адаптации (социально-бытовой, социально-средовой, социально-трудовой, социально-психологической, социально-педагогической), включения лиц с ТМН в различные виды деятельности, такие как игра, общение, учение, труд. В ходе их реализации происходит формирование социального опыта, социальных умений, становление и рост самосознания человека с ТМН, совершенствование его коммуникативных умений. Эти виды деятельности выступают одновременно как средства адаптации, её цели и результаты на разных этапах человеческой жизни.

Одним из важнейших факторов социальной адаптации лиц с ТМН является подготовка общества к их принятию. Это включает формирование соответствующих правовых основ государства, регламентирующих благоприятные условия для интеграции людей с особенностями психо-

физического развития в социум, положительного отношения к ним здоровых членов общества и др.

Итак, ведущей целью подготовки человека с ТМН к взрослой жизни выступает формирование у него качеств, позволяющих овладеть способами действий, необходимых для его включения в социальное пространство, социальной адаптации. Последняя представляет собой целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта лицам с ТМН с учётом их особенностей и потребностей, формирования и развития у людей данной категории социальных умений, их социально-личностного развития, предполагающий включение молодых инвалидов во все системы социума, структуры, связи, активное участие лиц с ТМН в основных направлениях жизни и деятельности общества, способствующее наиболее полной самореализации и раскрытию их как личности.

### Список цитированных источников

1. Бобылёва, Н. И. Социальная дезадаптация и девиация : нарушения поведения детей и молодёжи : учеб.-практ. пособие / Н. И. Бобылёва, Е. В. Рыбак, Н. В. Цихончик. — Архангельск : ООО «Типография Пресс-Принт», 2011. — 194 с.
2. Большая педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 2 : Н—Я / науч. ред. : С. П. Самуэль, З. И. Малейко ; редкол. : И. П. Баранова [и др.]. — 726 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3. : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. — 368 с.
4. Гурина, М. А. Психология социальной работы / М. А. Гурина. — СПб., 2002. — 350 с.
5. Змушко, А. М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте / А. М. Змушко // Специальная адукацыя. — 2008. — № 1. — С. 4—12.
6. Лисовская, Т. В. Цель, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью / Т. В. Лисовская // Дефектология. — 2015. — № 4. — С. 40—49.
7. Мудрик, А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. В. Мудрик // Новые ценности образования. — 1995. — № 3. — С. 4—11.
8. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплёва [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : НИО, 2005. — 260 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. — М. : Большая рос. энцикл., 2003. — 528 с.
10. Челдышова, Н. Б. Шпаргалка по социальной психологии : учеб. пособие / Н. Б. Челдышова. — М. : Экзамен, 2009. — 48 с.
11. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.

Материал поступил в редакцию 07.05.2018.

# Использование интерактивной доски для развития способов измерения времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

**О. В. Фомина,**

преподаватель кафедры теории и методики  
специального образования Гродненского  
государственного университета имени Янки Купалы,  
магистр педагогических наук,  
аспирант лаборатории специального образования  
Национального института образования

В статье делается акцент на актуальности использования информационно-коммуникационных технологий, в частности интерактивной доски, для обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрены возможности интерактивной доски для формирования представлений о времени и умения ориентироваться во времени у данной категории учащихся. Приведены примеры заданий и упражнений, допустимых для использования в работе с учащимися старших классов вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, интерактивная доска, измерительная деятельность, представления о времени, умение ориентироваться во времени, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

The article focuses on the relevance of the use of information and communication technologies, in particular an interactive whiteboard, for training students with intellectual insufficiency. The possibilities of the interactive whiteboard for the formation of ideas about time and the ability to navigate in time are considered for this category of students. Examples of tasks and exercises that are acceptable for work with high school students of auxiliary schools (auxiliary boarding schools) are given.

**Keywords:** information and communication technologies, interactive whiteboard, measuring activities, ideas about time, ability to navigate in time, students with intellectual insufficiency.

Современный период социокультурного развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в социуме, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время происходит становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность [1, с. 10].

Необходимость разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс отмечена на международном и национальном уровнях. Так, Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании выступает катализатором процесса информатизации образования и является законодателем документов

международного уровня (Всемирная декларация об образовании для всех (1990г.) [2], документ Генеральной Ассамблеи ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [3]). В Беларуси основные мероприятия по информатизации образования осуществляются в рамках Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, которая задаёт основные цели, задачи, направления информатизации системы образования, а также определяет базовые принципы, подходы и условия для успешной реализации процесса информатизации [4].

Интенсивно развивающиеся ИКТ имеют огромный потенциал и для поддержки образовательного процесса лиц с особенностями психофизического развития, позволяя осуществлять формирование компенсаторных умений и навыков, обеспечивать равноправный доступ к информационным и образовательным ресурсам, способствуя успешной социализации и интеграции в современный социум данной категории лиц. Использование ИКТ в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью (электронные тренажёры, электронные учебники, интерактивные учебники с элементами дополненной реальности QR-кодами [6], интерактивная доска, образовательные ресурсы Интернета и др.) повышает эффективность работы на уроках, создаёт ситуацию успеха, обеспечивает высокую мотивацию за счёт интересной формы выполнения заданий, способствует формированию информационных компетенций у учащихся. Психолого-педагогические, дидактические и методические подходы к использованию информационных технологий в обучении учащихся с особенностями психофизического развития раскрыты в работах В. Э. Гаманович, Ю. Н. Кисляковой, О. И. Кукушкиной, Т. В. Лисовской, Н. Н. Малофеева, Е. М. Мастюковой, И. А. Никольской, И. Е. Петкевича, М. Е. Скивицкой, Е. А. Стребелевой, Л. Е. Шевчук.

Одним из эффективных инструментов современных информационных технологий в обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью является интерактивная доска, которая позволяет учителю-дефектологу сделать процесс обучения наглядным, ярким, динамичным, разнообразным, а также более конструктивно осуществлять обратную связь с учащимися. Инте-

рактивная доска представляет собой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую входят также компьютер и мультимедийный проектор.

В процессе обучения интерактивную доску можно использовать как *стандартную доску* для работы в классе (вместо мела используется электронный карандаш); как *демонстрационный экран* (демонстрация разнообразного наглядного материала); как *интерактивный инструмент* с помощью специализированного программного обеспечения (например, для интерактивной доски Smart Board программным обеспечением является Smart Notebook). Именно программное обеспечение открывает педагогу широкие возможности применения информационных технологий в работе с учащимися, поскольку позволяет задействовать визуальную, слуховую и кинестетическую системы обучающихся, что делает образовательный процесс более успешным. Также благодаря игровым элементам интерактивная доска способствует повышению интереса к процессу обучения, что приобретает особое значение в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

ИКТ, в том числе и интерактивная доска, могут и должны применяться во всех содержательных областях и на всех этапах обучения данной категории учащихся. Использование интерактивной доски при формировании представлений о времени и умения ориентироваться во времени обусловлено, во-первых, той ролью, которую играет время в жизни учащихся с интеллектуальной недостаточностью, во-вторых, уровнем сформированности этих представлений у учащихся и выпускников названной категории.

Время является базисной категорией в познании ребёнком окружающего мира. Формирование представлений о времени у учащихся имеет огромное жизненно-практическое и коррекционно-воспитательное значение, поскольку от правильной ориентировки во времени зависят планирование деятельности в длительном и в коротком временном отрезке, выбор правильного темпа деятельности, соотношение характера деятельности с сезонными явлениями, распределение работы по дням недели, во времени суток, понимание и учёт последовательности событий и действий, расчёт даты выхода на

работу после больничного, отпуска, времени начала и окончания рабочего дня и др. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создаёт основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых учащемуся при обучении в школе и в повседневной жизни, а также в дальнейшей профессионально-трудовой деятельности.

Однако проведённое в 2017/2018 учебном году исследование учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью в возрасте 17—33 лет (93 учащихся XI—XII классов углублённой социальной и профессиональной подготовки вспомогательных школ, 53 учащихся групп учреждений профессионально-технического образования) показало, что представления о времени и умение ориентироваться во времени у учащихся находятся преимущественно на формальном (55 %) уровне. Представления о времени поверхностны, фрагментарны и непоследовательны, лишены для учащегося познавательного смысла, не сформировано умение использовать имеющиеся знания на практике. Анализ данных по разделам показал следующее: по разделу «Бытовая ориентация во времени» учащиеся ответили правильно на 47 % вопросов, по разделу «Соотношение мер времени» — на 37 %, «Конкретизация мер времени» — на 38 %, «Осознание дат и событий личной жизни» — на 56 %, «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности» — на 44 % [7].

Исследование определило и характерные особенности представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- учащиеся лучше ориентируются в кратких мерах измерения времени (секунда, минута, час) и испытывают трудности при работе с более длительными мерами измерения времени (неделя, месяц, год). Например, 46 % учащихся давали правильные ответы о наполнении меры времени «секунда» (Александр К.: «За секунду можно хлопнуть в ладоши», Татьяна В.: «За секунду можно топнуть ногой»); 52 % — о наполнении меры времени «минута» (Денис С.: «За 1 минуту можно завязать шнурки», Карина М.: «За минуту можно написать

смс»). И только 30 % опрошенных учащихся смогли привести пример того, что можно сделать за неделю (например, Александрия Т.: «За неделю можно подготовиться к экзаменам», Родион Н.: «За неделю можно починить машину»), 28 % — за год (например, Марина С.: «За год можно построить дачу», Николай К.: «За год можно купить машину»);

- учащиеся испытывают трудности при определении продолжительности незнакомых и малознакомых для себя видов деятельности и лучше ориентируются в хорошо знакомых для себя занятиях. Так, 58 % учащихся правильно определили время, необходимое для мытья рук, 51 % — для выполнения уроков. А вот время, необходимое для приготовления супа, похода в магазин, определяли неточно, правильные ответы были даны только 31 % и 28 % учащихся соответственно;
- учащиеся не переносят имеющийся практический опыт своих увлечений, профессионально-трудовых навыков для наполнения мер времени конкретным содержанием. Так, только 26 % ответов учащихся о том, что можно сделать в отведённое время, связаны с их будущей профессией или увлечениями (например, Юлия С.: «За неделю можно подготовиться к соревнованиям»), остальные ответы либо расплывчаты (например, Жора И.: «За 1 неделю можно сходить куда-нибудь», Артур Г.: «За неделю можно поработать»), либо связаны с бытом учащихся (учёба в школе/колледже, питание и пр.) (например, Иван М.: «За год можно окончить колледж», Эмилия С.: «За час можно приготовить еду» и т. д.);
- трудности установления как общего, так и единичного соотношения мер времени. В частности, при установлении общего соотношения мер времени учащиеся сравнивали между собой не единицы времени, а прикреплённые числовые обозначения (например, Саша Г.: «1 минута < 48 секунд», Виктор Г.: «10 минут > 1 часа»). Частота данной ошибки у исследуемой категории учащихся составила 62 % среди всех неправильных ответов. Знания о единич-



ном соотношении мер времени у учащихся также недостаточно сформированы, поскольку встречаются как случайные числа при переводе одних мер времени в другие, например: «1 сутки — это 30 часов, 1 час — 20 минут» (Вова Х.); «1 неделя — это 5 дней, 1 сутки — это 12 часов» (Алексей И.), так и смешение одних мер времени с другими, например: «1 месяц — 7 дней, 1 сутки — 60 часов» (Жора И.), «1 минута — 24 секунды» (Мария Ц.) и т. п.;

- сложности использования представлений о времени в заданиях, требующих применения мыслительных операций, вычислительных умений. Так, с заданием определить время, когда необходимо встать на работу при заданных параметрах (время начала трудового дня, время, необходимое на выполнение различных действий (умывание, завтрак, дорога до работы)), справились 15 % учащихся. 58 % учащихся при ответах ориентировались не на условия задачи, а на режим дня, по которому они живут сейчас (например, Алексей И.: «Чтобы успеть на работу, надо встать в 6.00, я сейчас встаю в 6 утра», Дмитрий К.: «Можно встать в 7.30, я близко живу»). Это свидетельствует о том, что учащимся сложно организовать своё время самостоятельно, даже при условии, что определены дела, с которыми они должны справиться, и время, необходимое для их выполнения. Сложности вызвало и задание определить время ожидания транспорта на автобусной остановке. Учащиеся не могли найти нужное время в расписании (по условию сейчас на часах 14.10), отнять время прибытия автобуса от определённого условия задания. Так, наиболее распространённой ошибкой (допустили 58 % учащихся) в данном случае стал ответ «14.33» — то есть учащиеся отвечали, во сколько будет следующий автобус, а не определяли время ожидания;
- трудности ориентировки в часах: неправильное определение минутной и часовой стрелок (например, Саша Г. вместо 17.00 пишет 12.25); трудности определения времени, когда часовая стрелка находится в положе-

нии «между цифрами» (например, когда часы показывают 15.26 — часовая стрелка находится уже между цифрами 3 и 4, учащиеся (Анастасия П., Семён С., Мария Ц. и др.) отвечают — 16.25);

- сложности ориентировки в календаре: часть учащихся не обращают внимания на название месяца, поиск ведут, ориентируясь только в числах; трудности в отсчитывании необходимого количества дней при переходе счёта с одного месяца на другой (при определении даты выхода на работу по окончании трудового отпуска происходит смена сентября на октябрь, при этом часть учащихся заканчивала отсчёт и писала дату выхода на работу 30 сентября), ошибки в определении числа выхода на работу, следующего за тем, на котором остановился счёт (так, если счёт закончился 10 октября, то это последний день отпуска, на работу необходимо выйти 11 октября).

Данные трудности не только существенно осложняют получение учащимися образования, но и значительно снижают их конкурентоспособность на рынке труда, привлекательность в глазах работодателя. В связи с этим требуется разработка дополнительных способов и приёмов работы по повышению уровня сформированности представлений и умения ориентироваться во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Этим целям и отвечают современные ИКТ.

Отметим, что в специальном образовании приоритет отдаётся специализированным информационным технологиям, учитывающим общие закономерности и специфические особенности развития учащихся, логику построения специального обучения и базовые принципы коррекционной педагогики [5]. Однако на существующем этапе развития информационной системы специального образования имеются программы не по всем областям знаний, что значительно усложняет осуществление педагогической деятельности, поскольку требует от педагога значительных временных затрат при подготовке к урокам, а также определённого уровня знаний и умений, необходимых для разработки технического содержания уроков.

С целью формирования способов измерения времени в соответствии со сфера-

ми социальной адаптации учащихся был разработан комплекс упражнений для интерактивной доски, предназначенный для учащихся XI—XII классов вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) по разделам: «Бытовая ориентация во времени», «Соотношение мер времени», «Конкретизация мер времени», «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности». При разработке комплекса опора осуществлялась на технологию витагенного обучения, предложенную А. С. Белкиным в 90-х годах XX века. Данная технология основана на актуализации жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях, обеспечивает реализацию системно-деятельностного подхода. Это особенно актуально для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, поскольку способствует формированию правильной мотивации в изучении материала («Для чего мне это надо?»), а также позволяет получить представление о том, как можно применять полученные знания на практике.

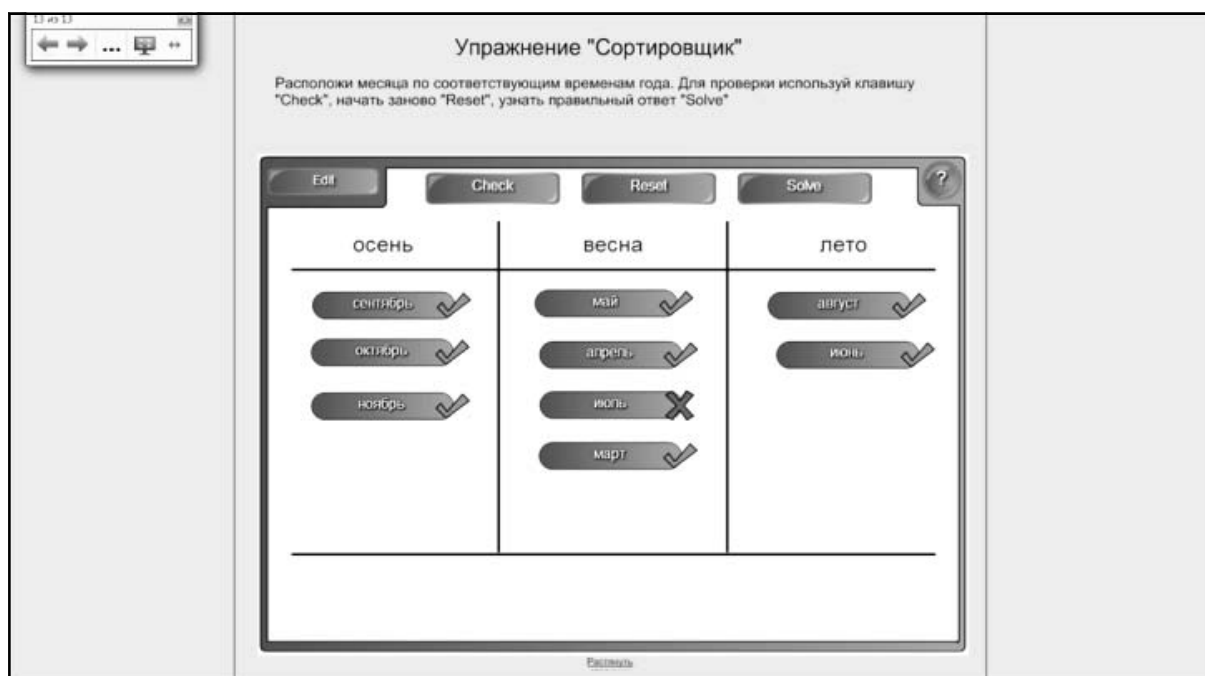
Практически идеи витагенного обучения в разработанном комплексе упражнений представлены в следующем:

- использование в упражнениях таких примеров, с которыми учащиеся сталкиваются в личной жизни, учебной и трудовой деятельности и которые имеют практическое значение для их будущей самостоятельной жизни (например, определение времени, необходимого на приём пищи или чтобы сделать уроки, задачи на расчёт времени выхода на работу после больничного и др.);
- постановка проблемных вопросов с помощью приёма ретроспективного сослагательного наклонения (например: «Все часы в мире остановились. Что теперь будет?»), в виде описания какой-либо жизненной ситуации (например: «Мастер объявил рабочим, что среда будет выходным днем. Сможет ли обувщик Алексей правильно поступить, если не знает дней недели и в какой последовательности они следуют друг за другом? Для чего необходимо знать названия дней недели и их последовательность?») для формирования правильной мотивации к изучению учебного материала;
- приведение примеров того, как можно использовать полученные данные о мерах времени и их наполняемости в реальной жизни (например: «Чтобы приготовить завтрак, нужно 15 минут. Успеет ли Катя позавтракать, если сейчас 7.40, а в 7.45 ей необходимо выйти из дома? Что надо сделать, чтобы успевать завтракать в следующие дни?»), для формирования практической направленности процесса обучения.

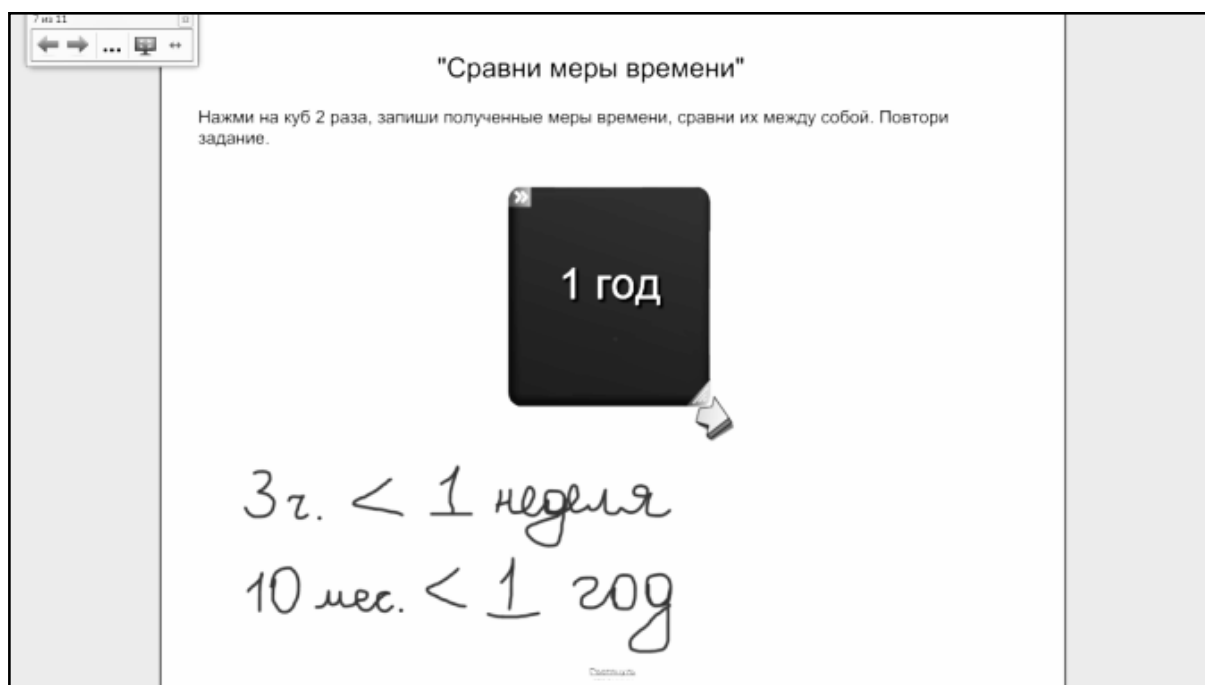
Рассмотрим подробнее некоторые упражнения, направленные на формирование представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

**Упражнение «Сортировщик»** (раздел «Бытовая ориентация во времени») (рисунк 1). *Цель:* формирование умения распределять месяцы по временам года. *Описание.* Перед учащимися — таблица, состоящая из трёх столбцов, соответствующих различным временам года (раздел Tools, интерактивное средство Category sort — text). Внизу страницы расположены названия месяцев. Задача учащегося — расположить месяц около соответствующего времени года путём перетягивания кнопки с названием месяца. Нажав кнопку «Check», учащийся может проверить правильность своих ответов (правильные ответы отмечены зелёной галочкой, неправильные — красным крестиком). При нажатии кнопки «Solve» все ответы располагаются в правильном порядке.

**Упражнение «Сравни меры времени»** (раздел «Соотношение мер времени») (рисунк 2). *Цель:* уточнение представлений об общем соотношении мер времени. *Описание.* Перед учащимся открыт слайд с изображением куба (раздел Tools, интерактивное средство Dice keyword), на каждой грани которого записана мера времени. Учащийся нажимает на куб, записывает полученное значение (инструмент Перо или Художественное перо) с левой стороны доски, нажимает ещё раз и записывает второе значение, появившееся на кубе, после чего сравнивает полученные меры времени между собой, расставляя знаки  $>$ ,  $<$ ,  $=$ . Удалить записи с доски можно с помощью функции «Ластик». Упражнение можно использовать многократно, поскольку существуют различные вариации для сравнения мер времени.



**Рисунок 1. — Упражнение «Сортировщик» (раздел «Бытовая ориентация во времени»)**



**Рисунок 2. — Упражнение «Сравни меры времени» (раздел «Соотношение мер времени»)**

**Упражнение «Определи необходимое время»** (раздел «Конкретизация мер времени») (рисунок 3). *Цель:* формирование представлений о продолжительности некоторых событий и действий. *Описание.* Перед учащимися открыт слайд с изоб-

ражением воздушных шаров (раздел Tools, интерактивное средство Ballon pop). На воздушных шарах представлены различные действия, связанные с бытом и учёбой учащихся. Задача учащегося — определить примерное время, необходи-



**Рисунок 3. — Упражнение «Определи необходимое время» (раздел «Конкретизация мер времени»)**

мое для выполнения указанного действия. Проверить себя учащийся может нажав на воздушный шар, после чего он лопается и появляется примерное время, необходимое для выполнения задания, указанного на шаре. Для того чтобы при выполнении задания учащийся не отвлекался, можно использовать функцию интерактивной доски «Ширма», которая позволит скрыть ненужную в данный момент информацию.

**Упражнение «Реши задачу»** (раздел «Общие представления о времени в профессионально-трудовой деятельности») (рисунок 4). *Цель:* формирование представлений о времени в связи с профессионально-трудовой деятельностью. *Описание.* Учащимся предлагаются различные задачи на вычисление времени подъёма на работу, возвращения домой с работы, расчёта выхода на работу после отпуска, больничного листа, праздничных дней и др. Ответ, полученный при вычислении, учащийся заносит в специальное окно. Проверить правильность выполнения задания можно, нажав на круг с подписью «Правильный ответ» (раздел Tools, интерактивное средство Click and reveal). Если ответ, данный учащимся, не-

правильный, он может нажать кнопку с вопросительным знаком и получить подробное объяснение способа решения задачи (раздел Tools, интерактивное средство Information button).

Обобщая сказанное, отметим, что разработка и внедрение ИКТ является одной из наиболее перспективных задач на современном этапе развития общества, что подтверждено на международном и национальном уровнях. Информационные технологии способны внести существенный вклад в решение наиболее острых проблем современной коррекционной педагогики и должны стать одним из условий повышения эффективности коррекционно-развивающего обучения учащихся с особенностями психофизического развития. Этим задачам отвечает интерактивная доска. Использование приведённых и других видов упражнений позволит сформировать у учащихся полные и правильные представления о времени и умение ориентироваться во времени, что, несомненно, положительным образом скажется на учебной и профессионально-трудовой деятельности учащихся и выпускников с интеллектуальной недостаточностью.

**Задача № 1**

Внимательно прочитай условие задачи. Для решения используй календарь. Ответ запиши в форму, проверь правильность своего решения нажатием на кнопку ?

Строитель Василий Иванов заболел. Больничный лист был открыт 19.09.2018 (вторник), закрыт 22.09.2018 (пятница). Какого числа рабочему необходимо выйти на работу, если у него пятидневная рабочая неделя?

Ответ запиши в формате число. месяц. год (день недели)

7 из 12

← → ... ? ⇌

Календарь

ОТВЕТ:

?

**Рисунок 4. — Упражнение «Реши задачу» (раздел «Общее представление о времени в профессионально-трудовой деятельности»)**

### Список цитированных источников

1. Абасова, С. Э. Современные информационно-коммуникационные технологии образования / С. Э. Абасова, С. Г. Абдуллаев // Новые информационные технологии в образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Екатеринбург : РГППУ, 2011. — Ч. 1. — 318 с.
2. Всемирная декларация об образовании для всех [Электронный ресурс] // Сайт по международному праву Conventions.ru. — Режим доступа : [http://www.conventions.ru/view\\_base.php?id=645](http://www.conventions.ru/view_base.php?id=645). — Дата доступа : 13.08.2018.
3. Документ Генеральной Ассамблеи ООН «Преобразование нашего мира : Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [Электронный ресурс] // United nations conference on trade and development. — Режим доступа : [http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1\\_ru.pdf](http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf). — Дата доступа : 13.08.2018.
4. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Главный информационно-аналитический центр М-ва образования Респ. Беларусь. — Режим доступа : <http://www.giac.unibel.by/main.aspx?guid=17021>. — Дата доступа : 27.07.2018.
5. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О. И. Кукушкина // Специальное образование : состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». — 2003. — № 3. — С. 67—78.
6. Лисовская, Т. В. Интерактивный учебник по математике для старшекласников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью как средство их социальной и профессиональной подготовки / Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая // Дефектология. — 2018. — № 3. — С. 44—50.
7. Фомина, О. В. Измерительная деятельность как основа профессионально-трудовой подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) / О. В. Фомина // Дефектология. — 2018. — № 4. — С. 58—66.

Материал поступил в редакцию 22.08.2018.