

ISSN 2310-273X

4 (21)
2017

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2017 4 (21)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I SSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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

4(21)
2017

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Ермаков В. Г.** Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов 3
- Борисевич И. С., Аршанский Е. Я.** Контекстное обучение: историко-педагогический аспект 12
- Коляда О. П.** Научно-теоретические основы формирования текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха 19

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Савельева Т. М.** Субъективные представления младших и старших подростков о смысле жизни 24
- Пехота Г. В.** Психолого-педагогические условия формирования интеллектуально-творческой личности 33

2017 — ГОД НАУКИ

- Пальчик Г. В., Фурса И. А.** Анализ эффективности подготовки научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям 38

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Шевлякова-Борзенко И. Л.** Оценка качества общего среднего образования как содержательно-процессуальная целостность 43
- Старченко В. Н.** Диагностический инструментарий для исследования потребностно-мотивационно-ценностной сферы профессиональной культуры менеджера в образовании 54
- Бэкман Е. В.** Эвристический диалог как инновационная форма преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» (результаты формирующего эксперимента) .. 63

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

- Канашевич Т. Н., Шумская М. О.** Совершенствование методической системы преподавателя как условие реализации компетентного подхода в техническом университете 67
- Бархатов С. Ю., Терехов А. А.** Эффективность использования интерактивных методов для обучения курсантов (психолого-методический аспект) 72

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Салеев В. А.** Эстетическое воспитание личности в системе художественного образования в XXI веке 77

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

- Лозицкий В. Л.** Информационно-образовательная среда учреждения образования в аспекте её полифункциональности 84

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Скивицкая М. Е.** Внедрение результатов инновационного проекта в учреждении специального образования в условиях межпредметной интеграции 91
- Кижло И. В.** Коррекционно-педагогическая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи 96

Адрес редакции:
ул. Короля, 16, 220004, г. Минск
Тел.: (017) 200 54 09
Факс: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 18.12.2017.
Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 6657

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

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

Напечатано в МОУП «Борисовская укрупнённая типография имени 1 Мая». Лицензия ЛП № 02330/19 от 21.11.2013.
Ул. Строителей, 33, 222120, г. Борисов.

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

© Национальный институт образования, 2017

Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов

В. Г. Ермаков,

доцент кафедры социальной и педагогической психологии Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, доктор педагогических наук, доцент

Проанализирована тенденция к ослаблению устойчивости образовательных процессов, описаны её социально-культурные причины и роль педагога в её преодолении. Обоснован вывод о том, что в соответствии с терминологией А. С. Майданова проблеме устойчивости следует отнести к числу непарадигмальных проблем современного образования.

Ключевые слова: неустойчивость образовательных процессов, социально-культурные факторы образования, функции педагога, методы управления.

The tendency to weakening the stability of educational processes is analyzed, its socio-cultural reasons and the role of the teacher in overcoming it are described. A conclusion is substantiated that in accordance with the terminology of A. S. Maidanov the problem of stability should be attributed to a number of non-paradigm problems of modern education.

Keywords: instability of educational processes, socio-cultural factors of education, teacher's functions, management methods.

Опыт участия автора в исследовании различных проблем современного образования — школьной неуспешности, корректирующего обучения, развивающего образования и других — привёл к выводу, что все они в той или иной степени связаны с вопросом об устойчивости образовательного процесса. Это наблюдение и подтолкнуло к идее специального исследования данного вопроса в расчёте на то, что продвижение в его разрешении даст позитивный эффект сразу по многим направлениям педагогической теории и практики.

Начать исследование удобнее всего с обсуждения терминологических аспектов, так как именно в них опасный разрыв между простотой используемых педагогических теорий и растущей сложностью образовательных процессов отразился наиболее отчётливо. С одной стороны, если судить по статьям в педагогических словарях и энциклопедиях, понятия «устойчивость»/«неустойчивость», «стабильность»/«нестабильность» не входят в основной терминологический базис педагогики — ни по отношению к учебно-воспитательному процессу, ни по отношению к управлению им. Например, в Национальной педагогической энциклопедии (<http://didacts.ru/>) термин «стабильность» представлен всего лишь как «показатель корреляции между результатами двух последовательных тестирований одного и того же контингента испытуемых одним и тем же тестом», а термин «устойчивость» — как «воспроизводимость результатов при многократных замерах». Упоминается также психологическая, эмоциональная, нравственная устойчивость личности, но эти разновидности устойчивости напрямую с динамикой учебно-воспитательного процесса не связаны. С другой стороны, в соответствии с определением Г. Хакена под синергетикой в той же энциклопедии подразумевается «наука, изучающая процессы самоорганизации и возникновения, поддержания устойчивости и распада структур самой различной природы», а в комментариях к приведённой дефиниции сказано, что синергетика «для педагогики начинает выступать как один из методологических принципов». То есть в содержании этих

принципов процессы поддержания устойчивости некоторым образом уже отражены, однако в ядре терминологии их следов пока нет.

Для сравнения отметим, что известный математик А. М. Ляпунов свою докторскую диссертацию на тему «Общая задача об устойчивости движения» блестяще защитил в далёком от нас 1892 году. В этой фундаментальной работе он всесторонне рассмотрел проблему устойчивости движения систем с конечным числом степеней свободы. Возникает вопрос: почему ничего подобного нет по отношению к образовательным процессам, которые, будучи несопоставимо сложнее движения физических тел, являются ещё и чрезвычайно напряжёнными? В самом деле, под образовательным процессом обычно понимают целенаправленный процесс, при этом актуальные цели и задачи образования становятся всё более труднодостижимыми, а время движения к ним — всё более долгим. Уже одна данная общая диспозиция должна была бы актуализировать вопрос о надёжности (устойчивости) достижения преследуемых целей, но пока этого не произошло.

Подобное отношение теории к проблеме устойчивости было бы естественным в случае, если бы существующая теория была достаточно полной, не имела «белых пятен» и решала данную проблему всей совокупностью других своих достижений, однако такого уровня она ещё не достигла. Как подчёркивал Л. С. Выготский, «между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперёд данной, априорной умозрительной формулой» [1, с. 390]. Отсюда следует, что педагогические теории охватывают не все факторы и характерные особенности образовательных процессов, поэтому на первом плане по значимости вполне могут оказаться те из них, которые не учтены в теоретических моделях управления. Возможность выхода реального образовательного процесса за рамки используемых моделей позволяет считать его потенциально нестабильным.

Высокая сложность зависимости между обучением и развитием вскрывает не только неполноту имеющихся теорий, но и ограниченность принципов классической рациональности в целом. По словам М. К. Мамардашвили, «в классической педагогике, а она лишь частный элемент общего классического стиля мышления, фактически пред-

полагается некоторая привилегированная (и в этом смысле — единая и абсолютная) система отсчёта — такая, что перенос знания из любой точки пространства и времени в любую другую точку пространства и времени $\langle \dots \rangle$ покоится на реконструкции или воссоздании одного единого (или самождественного) субъекта по всем точкам этого поля» [2, с. 21]. Однако на фоне отмеченных Выготским динамических зависимостей очевидно, что субъект не остаётся тождественным самому себе, например, во времени, поэтому предположение о существовании единой системы отсчёта оказывается неверным. Этот вывод подтверждают и конкретные примеры.

Так, во время одного из конкурсов на тему «Инновации в образовании» учителей-новаторов столкнулись с серьёзными затруднениями в реализации собственных разработок, причём, как отметила В. Молодцова, прежде всего из-за неготовности к такой работе самих учащихся [3]. С точки зрения математической теории устойчивости — это типичный случай неустойчивости процесса по отношению к возмущению начальных условий. Очевидно, организаторы конкурса не допускали мысли о её существовании, иначе не поступили бы так опрометчиво, предлагая конкурсантам мгновенно встроить свои инновации в учебно-воспитательный процесс незнакомого класса в незнакомой школе. Этот пример показывает также, что демонстрируемые инновации учителей — всего лишь «вершина айсберга», а более важной и не афишируемой их частью является подготовительная работа, которую практически невозможно предусмотреть заранее, поскольку проводить её приходится, отталкиваясь от конкретных обстоятельств учебного процесса.

В оценках деятельности педагогов-новаторов основной акцент, как правило, делается на особенностях их методических разработок, но прежде всего таких педагогов отличает их нацеленность на достойное исполнение своего профессионального долга перед учащимися и обществом. Эта установка проявляется в той значительной упорядочивающей, систематизирующей работе, которую они вынуждены проводить и проводят в интересах учащихся, выходя порой за рамки своих формальных обязанностей. По необходимости они начинают свою деятельность с активного разрешения всей суммы локальных и частных проблем в учебно-воспитательном процессе, которые не охватываются обобщёнными те-

оретическими моделями. По отношению к ситуации, складывающейся в современной системе образования, этот подход является чрезвычайно ценным и касается далеко не только отдельных эпизодов педагогической деятельности.

Ранее в статье [4] нами было показано, что в числе современных методологических проблем педагоги особое место занимает проблема согласования той или иной технологии обучения с условиями её реализации, с системой взаимосвязей, которая по-своему складывается в каждом конкретном случае на условной границе между управляемыми (внутренними) и неуправляемыми (внешними) факторами учебного процесса. Растущее влияние системы пограничных (краевых) условий учебного процесса актуализирует разработку в педагогике своеобразной теории краевых задач. Богатый опыт решения таких задач в математике и разнообразный опыт разрешения проблемных ситуаций в системе образования оправдывает приращение краевым условиям определённого приоритета, подразумевающего, что наиболее оптимальной технологией обучения будет та, которая строится каждый раз заново, причём её построение начинается с подготовительной работы и привязки к конкретным условиям учебного процесса. Именно так и пытаются поступать педагоги-новаторы, хотя главная часть их усилий чаще всего остаётся невидимой и пока в расчёт не принимается.

Разумеется, такие приоритеты значительно усложняют педагогическую теорию и практику, но одновременно открывают и новые горизонты в повышении эффективности образовательного процесса. Показателен в этом плане опыт Б. П. Никитина и Л. А. Никитиной, в своё время доказавших на практике, что «малыш, оказывается, мог гораздо больше, чем об этом было написано в популярной литературе» [5, с. 12]. При этом Никитины, осуществляя педагогическую рефлексию, отмечали: «Постепенно мы учились главному — подходить к ребёнку без предвзятых мерок и представлений, с желанием разобраться в возможностях, потребностях и особенностях самого малыша» [5, с. 26]. Из других соображений, но к такой же стратегии пришёл и К. Г. Юнг, утверждая: «Если мы ставим себе задачу понять именно данного отдельного человека, мы должны отбросить всё наше научное познание о среднем человеке и отказаться от всякой теории, расчистив, та-

ким образом, поле для беспредпосылочной постановки вопросов» [6, с. 6].

В статье «Наука и культура» М. К. Мамардашвили описывает связь человеческого познания с наукой аналогичным образом. По его словам, «познание — это всегда живой, актуальный (и тем самым онтологический) элемент внутри науки, взятой как целое, характеризующийся двумя колебательными движениями: колебанием в сторону разрушения нормативных структур, выхода к определённому “нулевому” состоянию знания и, наоборот, обратным движением от нейтрального, почти “нулевого” состояния в сторону новой возможной структуры» [7, с. 303]. Такое положение дел обуславливается противоречиями и разнонаправленностью человеческого познания. С одной стороны, человек относится к науке как к тому, что «вырывает его из хаоса, распада и рассеяния обыденной, повседневной жизни» [7, с. 301]. С другой стороны, наука, по мнению Мамардашвили, «с самого начала есть предприятие, пытающееся ответить на вопрос — каков мир сам по себе, независимо от наложенных на него напластований культурно-знаковых систем и механизмов, не говоря уже об идеологических системах» [7, с. 305]. Именно разрыв между тем, «каков мир сам по себе», и тем, как он представлен в теории, и вынуждает учёных не только выходить за рамки имеющихся теорий, но и «обнулять» их.

Механизм этих переходов хорошо описан в известной книге Т. Куна «Структура научных революций», в которой ключевая роль отведена понятию парадигмы и процессу накопления проблем, не поддающихся решению в её рамках и потому являющихся по отношению к ней аномальными.

Представление о проблемах как источнике движения научного знания сказывается даже на предлагаемых вариантах разрешения методологических проблем философии. Считая, что строить её как дисциплину, не зависящую от социальных и культурных изменений, бесперспективно, Р. Рорти предлагает рассматривать философию как «вырастающую» из конфликта между унаследованными институтами и несовместимыми с ними современными тенденциями. Повидимому, сюда можно отнести и исследуемый нами конфликт между заранее заданной технологией обучения и конкретными условиями её реализации, которые порой бывают неповторимыми. Негативная сторона проекта Рорти заключается в том, что он обостряет проблему локальности теорети-

ческих построений, но в нём есть и объединительный потенциал, вытекающий из того, что наиболее ценные гипотезы, вырабатываемые философией, могут делать человеческий разум «более чувствительным к самой жизни». «В полностью темпорализованном интеллектуальном мире, — пишет Рорти, — свой вклад в рост этой чувствительности столь же важен для академической дисциплины, как и приращение знаний» [8, с. 34].

Собранные нами оценки путей разрешения ряда методологических проблем педагогики, психологии и философии приводят к заключению, что в современном стремительно меняющемся мире, полном проблем и противоречий, именно педагог становится решающим фактором стабилизации образовательного процесса, разумеется, при условии сохранения им «чувствительности к жизни». Этот вывод позволяет предложить некоторое объяснение пробелам в терминологии, отмеченным в начале статьи. Построению конструктивной теории устойчивости мешают необходимость постоянных выходов педагога к «нулевому» состоянию педагогического знания, вынуждаемые остротой возникающих проблем, которые не могут быть разрешены на базе усреднённых моделей, а также невозможность формализовать эти выходы из-за их локального и временного характера. Накопиваемый опыт такого рода концентрируется не в моделях или в терминах, а в так называемом личностном знании, о котором писал М. Полани. Постулируя исключительную конструктивную роль субъекта познания в постижении объективных связей универсума, он показал, что «в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и что эта добавка — не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания» [9, с. 19]. По отношению к педагогу тезис о «страстном вкладе познающей личности» можно понимать и буквально. Как уже было показано, данное обстоятельство является важнейшим, хотя, быть может, и недооценённым ресурсом системы образования.

На эту недооценку указывал и К. Г. Юнг. В книге «О психологии восточных религий и философий» он привёл такое высказывание древнего адепта: «А коли человек превратный пользуется верным средством, то и верное средство действует превратно». По словам Юнга, «это, увы, слишком справедливое изречение китайской мудрости являет собой самую резкую противоположность нашей вере в “правильные”

методы невзирая на человека, который их применяет. В действительности же в таких делах всё зависит от человека и мало, или вообще ничего, от метода» [10, с. 152].

Примечательно, что похожий вывод на основании многолетних экспериментов сделал и В. В. Давыдов, который вместе с Д. Б. Элькониним разработал теорию развивающего обучения и обеспечил её широкое распространение. На оргдеятельностных играх в Абакане он сказал: «Прихожу к выводу, что московские поурочные разработки работают только в руках тех учителей, которые вместе с учениками и учёными их разрабатывали. Печатать нам следовало не их, а принципы их разработки» [11, с. 158]. По сути, и тут в качестве ответа на трудные проблемы внедрения разработанной технологии обучения предлагаются идеи, созвучные тому, что вкладывается нами в концепцию педагогических аналогов краевых задач.

Благодаря высокой степени согласованности собранных высказываний, сделанных представителями разных предметных областей, в анализе вопроса о пробелах в терминологии и в отыскании главного фактора стабилизации учебно-воспитательного процесса можно было бы поставить точку. Однако в полном соответствии с тезисом И. В. Гёте о том, что «решением всякой проблемы служит новая проблема», полученные ответы подводят к следующему острому вопросу: действительно ли педагогам удаётся выполнять эту свою миссию в условиях, когда под грузом различных обстоятельств ситуация в сфере образования непрерывно усложняется?

К сожалению, огромное количество примеров позволяет дать на этот вопрос быстрый и, главное, отрицательный ответ. В обоснование приведённого тезиса ограничимся двумя иллюстрациями. В качестве первой из них отметим представленные в статье И. П. Костенко и Н. М. Захаровой [12] результаты сравнения качества преподавания математики в 1949 и в 1998 годах, то есть с разницей в полстолетия. Оба раза для проверочных работ использовались простые примеры и задачи из действующих задачников. Учащиеся решали одинаковые задачи. Оказалось, что все показатели ухудшились от 1,5 раза до 6 раз. В частности, в 1940-х годах полноценно усваивали математику почти 3/4 учащихся, в 1990-х — менее 1/5. В 1990-х годах больше половины пяти- и шестиклассников не решили текстовую задачу и лишь четверть

старшеклассников решили её с помощью уравнения. В 1940-х годах уверенно решали смысловые задачи более 4/5 школьников. Резко увеличилось число школьников, которые абсолютно не владеют математикой: в 1990-х годах не заканчивал решение каждый третий ученик, а в 1940-х — лишь каждый четырнадцатый! Костенко и Захарова отмечают также, что «в 40-х гг. наблюдалась стабильность знаний по всем годам обучения, в 90-х — резкое ухудшение в старших классах» [12, с. 182].

Приведённые данные показывают, что учителям не удалось остановить снижение уровня математического образования; факторы, деструктивно влияющие на учебный процесс, перевесили их усилия.

В качестве второй иллюстрации к выказанной оценке положения учителя в современной системе образования приведём фрагмент резолюции одной из конференций канадских исследователей в области методики преподавания математики. В ней сказано, что «в общей массе учителя остаются инертными, растерявшись перед размахом проблем, с которыми встречаются в повседневной практике» [13, с. 71]. Ситуация выглядит парадоксально, так как реформы системы образования, направленные на её модернизацию и повышение эффективности, идут непрерывно: разрабатываются новые технологии образования, проводятся интенсивные исследования в области философии, педагогики и психологии образования, изучаются возможности применения IT-технологий и многое другое. Всё это должно было бы помочь учителю в эффективном управлении образовательными процессами, но пока не помогло.

Такое положение дел можно объяснить двояко: либо сказываются какие-то особенно мощные факторы разрушительного характера, либо в проводимых реформах системы образования есть ошибки и существенные изъяны, препятствующие достижению положительного эффекта. Далее будет показано, что верны оба предположения.

Приступая к описанию деструктивных факторов, прежде всего обратимся к тем изменениям в развитии человеческого общества, которые являются экстраординарными, заведомо превосходят порог чувствительности сложившихся систем связей и в силу этого имеют решающее значение. К числу таких изменений, без всякого сомнения, можно отнести демографический переход, переживаемый человечеством в настоящее время.

С формальной точки зрения вопросы, касающиеся демографии, далеки от проблем образования, но, как показал С. П. Капица, информационная составляющая играет в развитии человечества центральную роль. «Механизм культурного наследования качественно отличает социальное наследование у человека от генетического у всего остального животного мира. <...> Именно так коллективный опыт, пропорциональный информационному взаимодействию всех людей, передаётся следующему поколению и распространяется вширь, синхронизируя развитие человечества на нашей планете» [14, с. 85]. Ссылка на данное обстоятельство является решающей в объяснении того, почему численность людей в 100 000 раз превышает ёмкость ниши, отведённой млекопитающим в биосфере Земли, почему имеет место гиперболический рост числа людей, которые жили на Земле на протяжении полутора миллионов лет. Но она же и показывает, что достигнут предел этого роста, связанный с невозможностью передачи информации от поколения к поколению быстрее, чем на протяжении жизни одного поколения. «В настоящее время именно ударность, обострённость перехода (когда его характерное время — 45 лет — оказывается меньше средней продолжительности жизни — 70 лет) приводит к нарушению роста, выработанного за тысячелетия нашей истории. <...> С этим процессом связан кризис и распад общественного сознания, начиная с управления империями и странами и заканчивая уровнем сознания отдельной личности и семьи» [14, с. 86]. И если механизмы культурного наследования вследствие запредельного давления новых обстоятельств впервые за долгое время перестали действовать в полной мере, то из этого можно сделать вывод, что необычайно сильное интегральное давление испытывает и система образования, понимаемая в обычном, узком смысле. Например, ударность перехода проявляется здесь в том, что очередные реформы проводятся ещё до того, как система придёт в равновесие после предыдущих реформирующих импульсов. Это означает, что в результате ускорения времени реформы осуществляются без обратной связи, без учёта запаса устойчивости всей системы, то есть фактически вслепую, создавая тем самым угрозу неконтролируемого нарушения стабильности образовательных процессов.

Не менее мощное общее давление на систему образования оказывают и экономические факторы. По невероятному совпадению именно в настоящее время происходит закат той системы экономических отношений, которая была ведущей на протяжении последних трёх столетий. На истоки её зарождения обратил внимание Антонио Серра, который в самом начале XVII столетия утверждал: «Если вы хотите понять, какой из двух городов богаче, посмотрите на количество профессий, которыми владеют его жители. Чем больше профессий, тем богаче город» [15]. По мнению М. Хазина, «в переводе на современный экономический язык эта фраза означает, что чем глубже уровень разделения труда в экономической системе, тем выше производительность труда и больше добавленная стоимость, создаваемая в ней. Иными словами, это подход, который позволяет описать капитализм как систему, в рамках которой развитие означает углубление разделения труда (РТ)» [15]. Примерно через полтора столетия после Антонио Серра Адам Смит в книге «Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776 г.), которая принесла ему славу «отца экономической науки», дал детальный анализ роли, механизмов и различных аспектов разделения труда. В главе «Разделение труда ограничивается размерами рынка» он показал, что степень развития системы определяется её масштабом. Следовательно, сложившиеся системы РТ для поддержания своей экономической эффективности и развития нуждаются в увеличении числа потребителей производимой продукции и потому должны расширяться. Однако у такого расширения есть естественный предел: когда из всех систем разделения труда останется одна и охватит всю планету, капиталистическое развитие, продолжавшееся в течение ряда столетий, должно остановиться.

Во времена А. Смита и К. Маркса вывод о конечности капитализма носил достаточно абстрактный характер, теперь же их предсказание становится реальностью. Некоторую компенсацию остановки в расширении рынков дала идея стимулирования внутреннего спроса в ведущей стране за счёт поэтапного понижения ставки кредита, но и этот механизм перестал действовать из-за достижения нулевой ставки. В результате мир вступает в полосу неопределённости: потенциал развития прежней системы экономических отношений близится к

исчерпанию, проблемы и противоречия стягиваются в тугий узел, а способа их разрешения и нового общепризнанного проекта мирового устройства нет ни у экономистов, ни у политиков, ни у футурологов. Столь высокий уровень неопределённости сам по себе является для системы образования мощным фактором дезорганизации, мешающим выработке системного ответа на быстро меняющиеся социально-культурные условия образования.

В качестве ещё одной точки опоры для последующих сопоставлений отметим, что «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему...» была построена Я. А. Коменским в соответствии с христианской антропологией [16], то есть определялась явно выраженной направленностью на достижение высших идеалов и целей в образовании человека. При этом в начале научно-технической революции, порождённой углублением разделения труда, растущие вложения в человека имели и экономическую целесообразность. Характерно, что под высокие цели нашлись и подходящие методы обучения.

В настоящее время принцип «учить всех всему» уже плохо вписывается в существующие экономические и политические реалии. Обратной стороной углубления разделения труда и расширения рынков стало усиление социального неравенства, особенно наглядного при сравнении технологической метрополии с периферией. Примером может служить ситуация, когда, не выдержав конкуренции с промышленным производством в Англии, индийские ткачи и их семьи массово умирали от голода. И здесь отразился не только болезненный момент роста. Поскольку искусственное удержание неравенства тоже приносило метрополии ощутимую экономическую выгоду, для контроля над ресурсами и рынками сбыта зачастую одновременно с преимуществами в технологиях использовались и активные методы воздействия на ситуацию. Так, Британская Ост-Индская компания в 1775 году начала нелегально поставлять опиум в Китай и к 1833 году добилась своей цели — положительного торгового баланса с Поднебесной. Произошло это исключительно при помощи наркотиков [17].

Таким образом, имеют место две противостоящие друг другу тенденции. С одной стороны, углубление РТ способствует научно-техническому прогрессу и актуализирует развитие образования, с другой стороны, экономическая необходимость в рас-

ширении рынков сбыта, напротив, не благоприятствует ни развитию периферии, ни подъёму образования на этих территориях. Согласно оценкам специалистов, к настоящему времени в большом числе стран, в которых суммарно проживает 3 млрд человек, полностью утрачена прослойка людей, способных заниматься высокоинтеллектуальным трудом, и без помощи извне восстановить её они не смогут. При этом усилия, направленные на консервацию разрыва в уровне образования и технологий, не ослабевают. Достаточно вспомнить КоКом — международную организацию, созданную в 1949 году для контроля над экспортом в СССР и другие социалистические страны, которая разработала стратегию «контролируемого технологического отставания». В настоящее время с аналогичными целями используются различные экономические санкции.

Противоречивость названных тенденций сказывается и на решении проблем экологии, затрагивающих интересы всего человечества. По словам А. Печчеи, первого руководителя Римского клуба (международной общественной организации по изучению мирового развития), «либо мы окажемся на высоте положения и сможем так развивать имеющиеся у нас качества, чтобы они гармонизировали с вызываемыми нами же самими определённо направленными изменениями, касающимися как всех нас, так и окружающего нас мира, либо, отчуждённые и вытесненные продуктами своего же собственного гения, будем постепенно сползать в направлении ко всеобщей, определённо направленной катастрофе» [18, с. 236]. Подразумевается, что на высоте положения должны оказаться и каждый человек, и вся социально-политическая организация жизни в мире.

Острота этой глобальной краевой задачи, связанной с выходом человечества на границу своей экологической ниши, привела к активному обсуждению идеи об устойчивом развитии. Так, в 2002 году на Всемирном саммите по устойчивому развитию в качестве основных составляющих последнего были названы «искоренение нищеты, изменение моделей потребления и производства, а также охрана и рациональное использование природной ресурсной базы» [19, с. 5]. Отмечалось, что глубокие противоречия, разделяющие человеческое общество на богатых и бедных, постоянно увеличивающийся разрыв между развитыми и развивающимися странами усиливают

опасность дальнейшего движения к планетарной антропоэкологической катастрофе. В 2006 году аппаратом ЮНЕСКО была принята так называемая Повестка дня 2030, которая определила своей целью «образование для устойчивого развития» всего населения Земли. Для этого должны быть выработаны общие для всех стран образовательные программы с целью замены существующих национальных образовательных планов.

Повестка дня 2030 по всем признакам имеет гуманистическую направленность, однако по сведениям, просочившимся в СМИ, в комментариях к ней отмечается, что устойчивому развитию в мире может помешать «избыточное образование», поскольку «более образованные люди с более высокими доходами потребляют больше ресурсов, чем малообразованные люди с низкими доходами». При подобной интерпретации данная концепция может оказаться инструментом удержания большинства населения планеты в подчинённом и угнетённом положении. Проведённый ранее анализ экономических факторов показывает, что эти опасения не напрасны.

Под нарастающим влиянием глобализации развиваются новые ценностные ориентации и происходят культурные сдвиги, которые резко усиливают отрицательные последствия прогресса. По словам Ю. А. Сухарева, «носителем глобальной культуры является транснациональная группа индивидов, занятых высокоинтеллектуальной творческой профессиональной деятельностью в сфере информационных технологий, науки, образования, со специфической системой нематериальной мотивации и комплексом ценностно-смысловых регуляций. Выделение данной социальной группы <...> отражает стремительно нарастающую социальную дифференциацию и культурную поляризацию как между странами, так и внутри развитых стран» [20, с. 9]. Заметим, что высокий уровень образования отделяет эту группу индивидов от остального населения сильнее территориальных границ.

В условиях продолжающейся НТР поляризация по образовательному признаку может затронуть большинство людей, так как в связи с развитием промышленных технологий работники будут высвобождаться в массовом порядке. Раньше это не приводило к катастрофическим последствиям, поскольку вместо одних профессий появлялись другие. Но из-за высокой скорости

изменений высвободившийся работник должен будет очень быстро освоить деятельность, более сложную, чем выполняемая им прежде. Те, кто не смогут преодолеть этот невидимый барьер, попадут в так называемый бесполезный класс.

На уменьшение роли трудовых ресурсов и состояние системы образования повлиял также гипертрофированный рост финансовой составляющей в системе экономических отношений в США. Несмотря на очень высокий уровень элитарного образования в этой стране, по свидетельству одного из инженеров американской авиастроительной компании, «практически никто из инженеров в области гражданской авиации не родился в США, это сплошь иностранные контрактники или натурализованные иностранцы» [21]. Данная ситуация не является случайной. В. И. Арнольд упоминает в своей статье диалог с представителями фирмы «Боинг», которые выразили заинтересованность в сохранении в России математического образования, так как опасались потерять источник необходимых им специалистов [22]. Причина такой кадровой и образовательной политики современного капитала понятна: массовое математическое образование хорошего уровня требует очень больших средств и трудозатрат, а приглашение уже состоявшихся отдельных специалистов извне освобождает от поддержки системы образования и на своей, и на чужой территории. То есть речь идёт об эксплуатации остающихся очагов культуры и творческого потенциала социума без ответных вложений в сохранение экологии культуры.

В других странах ситуация с массовым образованием ещё хуже. Как отметил В. И. Купцов, «ассигнования на образование в развитых и развивающихся странах отличаются в десятки раз. <...> Скажем, в Канаде и Соединённых Штатах в 90 раз больше расходуется на душу населения на образование, чем в большинстве африканских стран. А это означает, что “третий мир” останется третьим миром и в XXI в.» [23, с. 7].

Всё вышесказанное позволяет сделать общий вывод о том, что стремительный бег современной цивилизации, включая демографический переход, приближающееся завершение периода экономических отношений, основанных на ссудном капитале, резко возросшую угрозу планетарной антропоэкологической катастрофы и другие глобальные явления, действительно актуализирует заботу об устойчивом мировом раз-

витии, причём заботу реальную, а не декларативную. В сформировавшемся общественном мнении важная роль в обеспечении такого развития отведена системе образования, но пока международные организации (с умыслом или без него) предлагают простейшие организационные решения, которые фактически понижают уровень массового образования в мире. Поскольку рассмотренные факторы — и каждый в отдельности, и во взаимодействии друг с другом — влияют на мировую систему образования разрушающим образом, качество образовательных процессов не может не снижаться. В то же время проблема их устойчивости (по начальным условиям, по динамике процесса и по конечной эффективности) так и не вышла на уровень коллективных обсуждений в качестве приоритетной.

В результате мы вернулись к тем же вопросам, с которых и начали это исследование, но уже с пониманием того, что проблема устойчивости, оказавшаяся на пересечении острейших противоречий современности, является, согласно терминологии А. С. Майданова, непарадигмальной проблемой, и потому её нельзя разрешить «косметическими» средствами, сохраняя неизменным прежний методологический базис. Ввиду коренного изменения социально-культурных условий образования данную проблему придётся решать в духе описанных М. К. Мамардашвили общих связей человеческого познания с наукой, то есть с выходом к определённом «нулевому» состоянию педагогического знания и с последующим движением к новому структурному решению этой проблемы.

Основные причины, из-за которых педагогу в настоящее время не удаётся выполнять свою миссию должным образом, прояснились вполне отчётливо. Во-первых, проблемы, порождаемые глобальными цивилизационными сдвигами, настолько глубоки, что он не в силах противостоять им в одиночку, а, во-вторых, реформы, проводимые в рамках традиционной парадигмы, не могут не содержать ошибок и пробелов в решении качественно новых — непарадигмальных — проблем.

Из этого, в частности, следует, что в современных условиях переход образовательных процессов в нестабильное состояние практически неизбежен, значит, проблему обеспечения их устойчивости придётся решать в более сложном варианте — одновременно с разработкой специаль-

ных методов активного восстановления стабильности означенных процессов. Вместе с тем названное усложнение исследовательской задачи отчасти помогает искать её решение, поскольку в каждой конкретной ситуации весь накопленный огромный и многоаспектный кризисный потенциал реализуется, как правило, только частью своих граней. Благодаря этому проблема становится конечной и явной, чем и облегчается построение ад-

ресных корректирующих мероприятий, связанных к данной ситуации. Важную точку опоры в решении локальных проблем такого рода даёт анализ ещё одного мощного фактора нарушения стабильности образовательных процессов, а именно — изменений, происходящих в настоящее время в структуре научного знания и топологии информационного пространства культуры в целом. К анализу этих изменений мы и перейдём в дальнейшем.

Список цитированных источников

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. — М. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2010. — 288 с.
3. Молодцова, В. Дайте мне точку инновации, и я переверну мир. Учителя-новаторы оказались бесстрашны перед ученическим неведением / В. Молодцова // Учитель. газ. — 2003. — 7 окт. — № 41.
4. Ермаков, В. Г. Контроль в системе развивающего образования / В. Г. Ермаков, Н. Н. Нечаев // Вестн. МГЛУ. Сер. «Лингводидактика». — Вып. № 497. Сб. «Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковых вузах». — М., 2004. — С. 4—41.
5. Никитин, Б. П. Мы и наши дети / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. — М. : Молодая гвардия, 1980. — 223 с.
6. Юнг, К. Г. Современность и будущее / К. Г. Юнг. — Минск : Университетское, 1992. — 62 с.
7. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. — 2-е изд., измен. и доп. — М. : Изд. группа «Прогресс» : Изд. группа «Культура», 1992. — 416 с.
8. Рорти, Р. Философия и будущее / Р. Рорти // Вопросы философии. — 1994. — № 6. — С. 29—34.
9. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. — М. : Прогресс, 1985. — 344 с.
10. Юнг, К. Г. О психологии восточных религий и философий / К. Г. Юнг. — М. : Медиум, 1994. — 256 с.
11. Гуленко, В. В. Юнг в школе. Соционика — межвозрастной педагогике : учеб.-метод. пособие / В. В. Гуленко, В. П. Тыщенко. — 2-е изд., стер. — Новосибирск : Новосибир. гос. ун-т ; М. : Совершенство, 1997. — 270 с.
12. Костенко, И. П. Сравнение математических умений школьников 90-х и 40-х годов (причины деградации и пути её преодоления) / И. П. Костенко, Н. М. Захарова // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков : материалы Всерос. конф., Дубна, сентябрь, 2000. — М. : МЦНМО, 2000. — С. 182—185.
13. Математика и общество // Математика в школе. — 1999. — № 1. — С. 71—72.
14. Капица, С. П. Демографическая революция и будущее человечества / С. П. Капица // В мире науки. — 2004. — № 4. — С. 82—91.
15. Хазин, М. Предмет экономической науки и эволюция экономики : реальность и дилемма [Электронный ресурс] / М. Хазин. — Режим доступа : <http://worldcrisis.ru/crisis1622262?COMEFROM=SUBSCR>. — Дата доступа : 06.08.2014.
16. Ермаков, В. Г. Христианская антропология, «Великая дидактика» Я. А. Коменского и методологические проблемы современного образования / В. Г. Ермаков, М. В. Таланкина // Христианский гуманизм и его традиции в славянской культуре : сб. ст. — Вып. 7. — Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2013. — С. 144—149.
17. Опиумные войны. Как Британия покоряла Китай при помощи наркотиков [Электронный ресурс] // АиФ. — 2017. — 23 янв. — Режим доступа : http://www.aif.ru/society/historyopiumnye_voyny_kak_britaniya_pokoryala_kitay_pri_pomoshchi_narkotikov. — Дата доступа : 23.01.2017.
18. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. — М. : Прогресс, 1985. — 312 с.
19. Урсул, Л. Всемирный саммит по устойчивому развитию : итоги, надежды, перспективы / Л. Урсул, А. Романович // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2003. — № 4. — С. 3—13.
20. Сухарев, Ю. А. Глобализация и культурные трансформации в современном мире (приоритеты, тенденции, противоречия) : автореф. дис. ... д-ра философ. наук / Ю. А. Сухарев. — М., 2001. — 37 с.
21. Почему Запад обречён [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.warandpeace.ru/ru/exclusive/view/92616/>. — Дата доступа : 31.07.2014.
22. Арнольд, В. И. Математические эпидемии XX века. Современное формализованное образование в математике опасно для всего человечества [Электронный ресурс] / В. И. Арнольд. — Режим доступа : http://www.mcsme.ru/edu/index.php?ikey=viarn_mat_epidem. — Дата доступа : 05.07.2017.
23. Образование в конце XX века (материалы круглого стола) // Вопросы философии. — 1992. — № 9. — С. 3—21.

Материал поступил в редакцию 16.08.2017.

Контекстное обучение: историко-педагогический аспект

И. С. Борисевич,
старший преподаватель
кафедры химии
Витебского государственного
университета имени
П. М. Машерова,
Е. Я. Аршанский,
профессор кафедры химии
Витебского государственного
университета
имени П. М. Машерова,
доктор педагогических наук,
профессор

В статье уточняется сущность понятий «контекст» и «контекстное обучение»; представлены основные исторические этапы развития концепции контекстного обучения; проанализирован ряд педагогических теорий, составляющих её основу (теория деятельности, теория развивающего обучения, теория интенсификации обучения, теория алгоритмизации в обучении и программированного обучения и др.).

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональный контекст, теория учебной деятельности, активные методы обучения, проблемное обучение, развивающее обучение.

The essence of the concepts «context» and «contextual training» is clarified in the article; the main historical stages of the concept of contextual training are presented; a number of pedagogical theories that form its basis (the theory of activity, the theory of developing training, the theory of training intensification, the theory of algorithmization in teaching and programmed training, etc.) are analyzed.

Keywords: contextual training, professional context, theory of learning activity, active teaching methods, problem training, developing training.

В настоящее время в педагогической литературе и образовательной практике широко используются термины «контекст», «контекстное обучение», «контекстный подход», «технология контекстного обучения» и др. Их происхождение связано с заимствованием из латинского языка слова «contextus», что в переводе означает «тесная связь», «сцепление», «сплетение». Русскоязычные определения этого понятия основаны на смысловом значении использования в обучении профессионального контекста, то есть постепенного насыщения образовательного процесса элементами профессиональной деятельности.

Контекстное обучение в большей степени применимо в высших учебных заведениях, поскольку на этом образовательном уровне необходимость сочетания теоретической и практической составляющих выходит на первый план. Использование профессионального контекста обеспечивает целостность формирования важнейших компетенций специалиста, его личностных качеств. Благодаря контексту студент начинает воспринимать будущую профессиональную деятельность как цель профессионально-личностного развития в процессе обучения в вузе. Всё это позволяет достичь наилучшего образовательного результата.

Отметим, что в классическом варианте в ходе изучения, в частности, фундаментальных химических дисциплин в вузе практически не уделяется должного внимания профессионально-методической подготовке будущих педагогов. Считается, что необходимо сначала изучить теоретический материал по химии, педагогике и психологии, а затем в курсе методики преподавания химии и методических спецкурсов на его основе строить обучение профессии.

Контекстное обучение базируется на другом подходе, позволяющем соединить предметно-специальную и профессионально-методическую подготовку. В этом случае процесс обучения химии организуется таким образом, чтобы фундаментальная теоретическая составляющая максимально обеспечивала формирование специалиста-профессионала, то есть в результате взаимодействия теории с практикой студент по окончании вуза должен уметь решать профессиональные задачи, стоящие перед учителем химии.

Источниками теории и технологии контекстного обучения являются: разработанная в отечественной психологии теория деятельности, эмпирический опыт

активного обучения и смыслообразующая категория «контекст».

Теория контекстного обучения выступает для нас теоретико-методологической основой, обеспечивающей усиление профессионально-методической направленности изучения специальных химических дисциплин студентами педагогических специальностей. В связи с этим рассмотрим в ретроспективе историю возникновения, становления и развития системы контекстного обучения (таблица).

Истоки идеи активации обучения берут своё начало в высказываниях учёных и мыслителей античного мира. Ещё Пифагор (VI век до н. э.), Демокрит (460—370 до н. э.), Сократ (470/469—399 до н. э.) и Платон (427—347 до н. э.) счи-

тали ученика равноправным участником процесса обучения. Таких же взглядов придерживались древнеримские мыслители Сенека (4 до н. э. — 65 н. э.) и Квинтилиан (42 — ок. 118). В средние века на востоке мудрецы обращали особое внимание на необходимость саморазвития личности (Ибн-Сина (Авиценна) (980—1037)).

Важность активной позиции ученика в процессе обучения подчёркивали Мишель Монтень (1533—1592) и Рене Декарт (1596—1650). Первый советовал, чтобы ученик больше говорил, а учитель больше слушал; призывал приучать учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они всё проверяли, а не просто принимали на веру или делали это из уважения к авторитету. В книге «Опыты» Монтень пишет: «Пусть учитель спрашивает с уче-

Таблица — Основные этапы развития системы контекстного обучения

Этапы (годы)	Характеристика этапа	Ведущие учёные
Истоки (VI век до н. э. — XVI век н. э.)	Зарождение идеи об активной позиции ученика в образовательном процессе, необходимости саморазвития личности	Пифагор, Демокрит, Сократ, Платон, Авиценна (Ибн-Сина)
Возникновение (XVI век — начало XX века)	Зарождение и формирование идеи активизации познавательной деятельности в обучении	Л. С. Выготский, Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский
Становление (1920—1960)	Создание теории деятельности, теории поэтапного формирования умственных способностей, концепции проблемного обучения, возникновение активных методов обучения	М. М. Бирштейн, П. Я. Гальперин, Т. В. Кудрявцев, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Л. С. Рубинштейн
Развитие (1960—1990)	Разработка концепции развивающего обучения, теории алгоритмизации в обучении и программированного обучения, создание систематических основ активного обучения, распространение в практической деятельности активных методов обучения	В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, Ю. Н. Емельянов, Л. В. Занков, Л. Н. Ланда, Л. А. Петровская, П. И. Пидкасистый, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин
Методологизация и совершенствование (1990 — по настоящее время)	Разработка концепции знаково-контекстного (контекстного) обучения, новых методов, средств и технологий контекстного обучения химическим дисциплинам, отражение их в учебных программах и пособиях для студентов	Е. Р. Аргунова, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, М. М. Кашапов, Н. В. Майсак, А. М. Смолкин

ника не только слова затверженного урока, но и смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принёс, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это» [7, с. 122]. Рене Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений. Именно ему принадлежит философское утверждение «Я мыслю, следовательно, я существую» (Cogito, ergo sum).

К родоначальникам идеи активизации обучения относят Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегеля, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и других. Я. А. Коменский (1592—1670) в работе «Великая дидактика» отмечал: «Правильно обучать — это не значит вбивать в голову собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит — раскрывать способности понимать вещи» [4, с. 275].

О необходимости научить ученика мыслить, самостоятельно приобретать знания говорили Ж. Ж. Руссо (1712—1778), И. Г. Песталоцци (1746—1828), А. Дистервег (1790—1866). Ж. Ж. Руссо утверждал, что у каждого ученика есть своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, чем желать заменить её. Если голова преподавателя управляет руками ученика, то собственная его голова становится для него бесполезной. Целью обучения признавалось не дать ученику знание, а научить приобретать его в случае нужды. И. Г. Песталоцци первостепенную роль отводил обучению, которое построено в соответствии с особенностями человеческой природы, законами её развития. Обучение должно научить мыслить, активизировать способности ученика, а не усыплять и смущать его. А. Дистервег требовал, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но и всегда использовал бы его «умственные силы», возбуждал его деятельность.

К проблеме активности в обучении обращались отечественные учёные Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Н. А. Добролюбов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и другие. Например, Н. Г. Чернышевский (1828—1889) и Н. А. Добролюбов (1836—1870) особое внимание придавали осознанности обучения, выступали за развитие творческого мышления учащихся. В. А. Сухомлинский

(1918—1970) призывал поддерживать желание учеников быть первооткрывателями.

Л. С. Выготский (1896—1934), основываясь на материалистическом понимании явлений психики, разработал систему теоретико-методологических воззрений, которая составила фундамент **общепсихологической теории деятельности**. Последняя была создана в 1920—1930 годы независимо друг от друга Л. С. Рубинштейном (1889—1960) и А. Н. Леонтьевым (1903—1979) с опорой на труды Л. С. Выготского и философские воззрения К. Маркса. Данная теория базируется на системе методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов, а основным предметом исследования является деятельность, опосредствующая все психические процессы. Л. С. Рубинштейном был сформулирован принцип единства сознания и деятельности, А. Н. Леонтьевым разработана проблема общности строения внешней и внутренней деятельности. Свой вклад в развитие этой теории внесли П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Ю. Г. Фокин, Д. Б. Эльконин и другие учёные.

Результатом научных изысканий П. Я. Гальперина (1902—1988) в 50-х годах XX века стала **теория поэтапного формирования умственных действий**. В её основу положены идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека и учение об интериоризации, представляющей собой преобразование внешней, предметной, деятельности во внутреннюю, психическую; формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней, социальной действительности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Следовательно, обучение и воспитание нужно рассматривать как процесс интериоризации, то есть поэтапный переход «материальной» (внешней) деятельности во внутренний, умственный, план, сопровождающийся обобщением, вербализацией, сокращением внешних действий. При этом последние становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое будет превышать возможности внешней деятельности.

Концепция проблемного обучения была разработана в середине прошлого столетия И. Я. Лернером, А. М. Матюшкиным, М. И. Махмутовым и другими с опорой на деятельностный подход. Суть проблемного обучения заключается в том, что преподаватель не сообщает знания в гото-

вом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждает искать пути и средства их решения.

И. Я. Лернер (1917—1996) определил дидактические основы и создал систему методов проблемного обучения, установил связь между его методами, организационными формами, средствами и приёмами. Он обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту; представил целостную концепцию образовательного процесса как системы. По поводу сущности проблемного обучения И. Я. Лернер отмечал: «...учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определённой системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [5, с. 4]. По мнению учёного, проблемное обучение должно осуществляться не бесконечно, а лишь при изучении части учебного материала. Это позволяет учащемуся творчески перерабатывать информацию, полученную в ходе как проблемного, так и «непроблемного» обучения. Для того чтобы большинство учащихся могло видеть и решать проблемы, необходима система проблем, проблемных ситуаций и задач, включённая в ткань содержания образования и процесс обучения.

А. М. Матюшкину (1927—2004) принадлежит психологическое обоснование принципов проблемности в обучении на основе психологических исследований творческого мышления. Он предложил психологическую классификацию проблемных ситуаций в обучении, сформулировал принципы, определяющие оптимальную последовательность указанных ситуаций, установил соотношение проблемных и непроблемных форм обучения. Также А. М. Матюшкин экспериментально доказал психологическое значение проблемности как фактора творческого развития личности.

Автор теории методов проблемно-развивающего обучения в общеобразовательной и профессиональной школе М. И. Махмутов (1926—2008) утверждал: «Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности» [6, с. 255].

Т. В. Кудрявцев (1928—1987) видел суть проблемного обучения в выдвигании пе-

ред учащимися и решении ими дидактических проблем, а также в овладении учащимися обобщёнными знаниями и принципами решения проблемных задач.

Д. Б. Эльконин (1904—1984) и В. В. Давыдовым (1930—1998) наиболее полно обоснована концепция **развивающего обучения**. Как отмечал В. В. Давыдов, «...теория развивающего обучения разработана нами в русле основных идей научной школы Л. С. Выготского и одновременно развивает и конкретизирует сами эти идеи... В теории развивающего обучения понятие зоны ближайшего развития приобрело функции общей реальной организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками знаний происходит в форме их постоянного диалога-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем» [2, с. 517]. Система развивающего обучения нацелена на познавательную деятельность обучающихся; обучение в ней, в отличие от традиционной системы, направлено от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путём анализа условий их происхождения.

Ряд новых принципов, которые должны были сделать обучение подлинно развивающим, предложил Л. В. Занков (1901—1977). Основными принципами его дидактической системы являются:

- высокий уровень трудности изучаемого материала;
- ведущая роль теоретических знаний в обучении, линейное построение учебных программ;
- осознание учениками хода умственных действий;
- продвижение в изучении материала быстрыми темпами с непрерывным сопутствующим повторением и закреплением в новых условиях;
- воспитание у учащихся положительной мотивации учения и познавательных интересов, включение в процесс обучения эмоциональной сферы;
- гуманизация взаимоотношений учителя и учащихся в учебном процессе;
- развитие каждого учащегося данного класса.

В системе Л. В. Занкова урок имеет гибкую структуру, широко используются дидактическая игра, самостоятельная деятельность, коллективный поиск ответов на поставленные вопросы, работа над самостоятельной формулировкой выводов и т. д. Данная система направлена на развитие умений мыс-

лить, наблюдать, действовать практически и, несомненно, позволяет интенсифицировать учебный процесс (теория интенсификации обучения Л. В. Занкова) [3].

Теория алгоритмизации в обучении и программированного обучения зародилась на стыке педагогики, психологии и кибернетики в 60-х годах XX века. Суть программированного обучения состоит в управлении умственной или практической деятельностью учащегося с помощью указания последовательности действий по усвоению учебного материала, которая является жёсткой программой поэтапного усвоения небольших доз информации с обязательным последующим контролем. Вопросам развития теории программированного обучения посвящены работы Н. Ф. Талызиной, Л. Н. Ланды, В. П. Беспалько и других исследователей.

Так, Н. Ф. Талызиной, осуществляющей свою научную деятельность в русле теорий и концепций Л. С. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина, создана деятельностная концепция программированного обучения. Идеи алгоритмического подхода в обучении, разработанного Л. В. Ландой (1927—1999), стали отправной точкой для создания принципиально новых, ранее неизвестных в практике обучающих программ по самым разным учебным предметам и дисциплинам в школе и вузе, что явилось базой для перехода на более высокий уровень программированного обучения — уровень компьютеризации. Теоретическая платформа, методика программирования и программированного обучения, а также экспериментального исследования его вопросов составляют содержание научных трудов В. П. Беспалько.

Итак, в 1970—1980 годы XX века были заложены систематические основы активного обучения.

Реализация на практике проблемного и развивающего обучения привела к возникновению **активных методов обучения**, предусматривающих диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов. Первая деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 году М. М. Бирштейн, автором получившего достаточно бурное развитие метода деловых игр. Но в 1938 году в Советском Союзе они были запрещены и второе рождение обрели только в 60-х годах прошлого столетия, после того как в 1956 году появились в США (Ч. Абт, Ф. Грей, Г. Грэм, Р. Прюдом и др.). Макси-

мально популярным активное обучение стало в 1980-е годы именно благодаря распространению игровых методов обучения. Весомый вклад в развитие теории активных методов обучения внесли А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. М. Леви и ряд других учёных.

В то время исследования по названным методам проводились в основном на материале школьного курса обучения, что затрудняло их внедрение в высшем учебном заведении, поскольку требовалась адаптация данной теории к дидактическому процессу в вузе. На необходимость использования активных методов во всех видах учебной деятельности студентов указывал А. М. Матюшкин. Именно он ввёл понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов.

Следует отметить, что появление активных методов обучения способствовало не только усвоению будущими специалистами знаний и формированию профессиональных умений и навыков, но и развитию творческих, коммуникативных способностей, становлению личностного подхода к возникающим проблемам.

Чёткое определение рассматриваемого понятия даёт А. М. Смолкин: «Активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [10, с. 30].

По мнению П. И. Пидкасистого, в системе активных методов обучения — это не исключительная обязанность и право педагога (обучающего), а результат встречной активности группы обучающихся. Именно здесь возникает эффект взаимного стимулирования, выражающийся в совместной работе, когда осуществляются анализ и оценка действий партнёров, обмен опытом, ответы на поставленные задачи достигаются наводящими вопросами, которые задаются друг другу. Члены группы попеременно выступают в роли и обучающихся, и обучаемых. Также имеют место поддержка и соревнование, когда участники соперничают успехам и неудачам своих оппонентов, но в то же время стремятся первыми прийти к цели. Эффект присутствия выражается в пребывании в ситуации, когда

кто-либо ищет решение поставленной задачи путём проб и ошибок, а остальные члены группы учатся на его примере, могут вмешиваться в ход процесса. Советы и рекомендации в этом случае не являются непозволительными подсказками, а выступают как важнейший момент обучения. В такой группе результат определяется действиями всех её членов, что также противостоит классической системе обучения, где в качестве альтернативы групповому способу преподнесения знаний предлагается индивидуальный способ контроля и оценки их усвоения (учат всех вместе, спрашивают каждого в отдельности, оценки одного не влияют на оценки других). Важность усилий и активности каждого участника, определяющих конечный результат обучения членов группы, — главная отличительная особенность активных методов обучения.

П. И. Пидкасистый разработал концепцию проблемно-модульного обучения, технологию дидактических игр в системе подготовки специалистов, предложил научно-методическое обоснование организации самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения [9].

Значимый вклад в разработку и применение активных методов обучения внесли Е. Р. Аргунова, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, Ю. Н. Емельянов, М. М. Кашапов, В. Н. Майсак, Л. А. Петровская, П. И. Пидкасистый, А. М. Смолкин и другие.

Активные методы обучения делятся на имитационные (неигровые и игровые) и неимитационные. *Имитационные* методы связаны с моделированием профессиональной деятельности. *Имитационные неигровые* — представлены решением ситуационных задач, анализом конкретных ситуаций, выполнением упражнений — действий по инструкции и индивидуальных заданий, а также кейсовым методом (case-study), который заключается в описании обучающимися конкретных действий при разрешении поставленной проблемы с указанием преимуществ и недостатков каждого варианта, для того чтобы из разработанного кейса можно было выбрать оптимальный вариант по усмотрению лица, оказавшегося в затруднительной ситуации.

К *имитационным игровым* методам относятся имитирование профессиональной деятельности с помощью деловой игры, тренажёров, модерация (помощь в организации процесса коммуникации при обсуждении и решении задач или проблем в груп-

пе) и др. *Неимитационные* — включают проблемную лекцию, эвристическую беседу, учебную дискуссию, лабораторную работу исследовательского характера, программированное обучение, самостоятельное изучение проблемы [8].

Ю. Н. Емельянов выделил три группы активных методов обучения: дискуссионные, игровые и сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности восприятия себя как психофизического единства). Круг его научных интересов был связан с применением активных методов в обучении руководителей и специалистов эффективному деловому общению в целях совершенствования их коммуникативной компетентности и организаторского потенциала. Ю. Н. Емельянов явился одним из пионеров внедрения активных социально-психологических методов. Теории и практике последних (тренинги сенситивности, группы личностного роста и т. п.) посвящены и работы Л. А. Петровской, которая выступила инициатором преподавания социально-психологического тренинга в вузе.

Общая характеристика, теоретические аспекты и сценарные разработки современных активных методов обучения изложены в трудах Е. Р. Аргуновой, Н. В. Борисовой, М. М. Кашапова, Н. В. Майсак и других.

Итак, в соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания исторического опыта людей обучающимся происходит в процессе его собственной активности, а не просто путём передачи ему необходимой информации. Реализация данного подхода не является проблемой, когда речь идёт об относительно простых фрагментах социального опыта. Но в случае овладения сложной, многоаспектной, целостной профессиональной деятельностью возникает ряд трудностей, для преодоления которых необходимы дополнительные теоретические построения.

Идея соединения в образовательном процессе теории и практики (производства) лежит в основе контекстного обучения. **Концепция знаково-контекстного (контекстного) обучения**, которая опирается на ведущие положения деятельностной теории, разработана А. А. Вербицким в 1991 году. С точки зрения автора, суть такового заключается в последовательном моделировании в формах учебной деятельности студента предметного и социального содержания его будущей профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного содержание контекстного обучения имеет два источника: это научная информация и содержание профессиональной деятельности специалиста.

Под *контекстом* следует понимать систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющую смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Соответственно, задаваемый в обучении контекст профессионального будущего позволит наполнить познавательную деятельность студентов личностным смыслом и обеспечит высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации. В этом случае теоретическая подготовка будет максимально сочетаться с подготовкой специалиста-профессионала.

Мотивационной основой деятельности студентов в контекстном обучении является сочетание познавательного и профессионального мотивов. *Предметом деятельности* выступают трансформируемые друг друга формы деятельности студентов: собственно учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная. К *источникам* содержания контекстного обучения относятся: учебные дисциплины (классический источник) и будущая профессиональная деятельность, представленная в виде модели деятельности специалиста.

А. А. Вербицкий также сформулировал следующие основные принципы контекстного обучения:

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения и процесса его развёртывания в учебном пространстве;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- открытости — использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала [1].

Итак, *контекстное обучение* — это обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда и тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студентов в профессиональную — специалиста.

Список цитированных источников

1. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. — М. : ИЦ ПКПЦ, 2004. — 84 с.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. — 613 с.
3. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков ; сост. : М. В. Зверева, Н. К. Индик, В. В. Занков. — М. : Дом педагогики, 1999. — 608 с.
4. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. — СПб. : Книга по требованию, 2012. — 320 с.
5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
6. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.
7. Монтень, М. Опыты. Избранные произведения : в 3 т. / М. Монтень. — М. : Голос, 1992. — Т. I. — 384 с.
8. Олешков, М. Ю. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — М. : Компания Спутник+, 2006. — 191 с.
9. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.
10. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. — М. : Высш. шк., 1991. — 214 с.

Материал поступил в редакцию 28.09.2016.

Научно-теоретические основы формирования текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха

О. П. Коляда,
старший преподаватель
кафедры сурдопедагогики
Института инклюзивного образования
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

В статье представлен анализ существующих подходов к определению понятия «текстовая компетенция» и составляющих её компонентов. Автором теоретически обоснована и охарактеризована структура текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: текстовая компетенция, текстовая деятельность, компоненты текстовой компетенции, нарушение слуха.

The article presents an analysis of existing approaches to the definition of the term «text competency» and its components. The author theoretically substantiates and characterizes the structure of the text competency of pupils with hearing impairment.

Keywords: text competency, text activity, text competency components, hearing impairment.

На современном этапе развития образования одной из актуальных является проблема изучения и формирования текстовой компетенции обучающихся. Это связано с тем, что текстовая компетенция, которая относится к ряду метапредметных, не только рассматривается как необходимое условие успешного освоения содержания различных дисциплин на уровне общего среднего образования, но и приобретает статус профессиональной, поскольку основной формой представления знаний сегодня выступают тексты [2; 3; 4; 9].

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что формирование текстовой компетенции осуществляется в период школьного детства поэтапно под влиянием целенаправленного обучения [7; 11; 14; 15]. Важной предпосылкой её становления является последовательное овладение ребёнком механизмами текстовой деятельности, стратегиями их реализации и умением использовать данные стратегии с учётом коммуникативной ситуации [1; 6; 14; 15; 16]. При этом исследователи акцентируют внимание на том, что на момент начала школьного обучения механизмы текстовой деятельности находятся в зачаточном состоянии, а полноценное формирование текстовой компетенции осуществляется лишь к 16 годам [4; 7; 9; 13].

Эффективное формирование последней возможно только при условии понимания сущности данного образования и его структурных компонентов.

Текстовая компетенция, по мнению Н. С. Болотновой, — «важнейший показатель коммуникативной культуры личности, заключающийся в умении эффективно общаться на основе текста» [1, с. 224]. Как отмечает О. Е. Грибова, данную компетенцию следует отнести к категории базовых, определяющих успешность выполнения любой учебной деятельности [4].

Существуют различные подходы к рассмотрению понятия «текстовая компетенция». При этом большинство учёных указывают на её интегративный характер, трудность дифференци-

ации от других компетенций, определяющих уровень овладения языком.

А. В. Свиридова характеризует текстовую компетенцию, с одной стороны, как результат «межпредметной интеграции», аккумулирующий языковую, стилистическую и лингвокультурную компетенции, а с другой — как базу развития коммуникативных умений [16]. Интегративный характер текстовой компетенции подчёркивает и Н. Ш. Сайфутдинова, указывая на то, что она понимается в широком смысле «...как совокупность знаний, умений и навыков в области восприятия и создания текста, в узком — как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных средств, позволяющая производить текстовые действия в соответствии с логикой и особенностями текстовой деятельности» [14, с. 19]. В работах М. Я. Дымарского языковая и текстовая компетенции чётко дифференцируются: первая выступает составляющим компонентом второй, является совокупностью знаний и навыков, обеспечивающих продуцирование текстов [6].

Н. С. Болотнова рассматривает текстовую компетенцию в двух взаимосвязанных аспектах: «во-первых, как комплекс знаний о тексте как форме коммуникации (его системно-структурной организации, смысловом развёртывании, прагматике, стилистических и жанровых особенностях, теме и идее, ориентации на определённого адресата, воплощении конкретных целей и задач общения) и, во-вторых, как набор опирающихся на эти знания навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность (создавать тексты и понимать их на основе смысловой интерпретации)» [1, с. 225].

По определению О. Е. Грибовой, текстовая компетенция — это «набор средств, действий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путём перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных» [4, с. 61]. Т. В. Кошечкина отмечает, что таковая «...представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, способов текстовой деятельности, необходимых для качественной продуктивной её реализации» [9, с. 33].

По-разному выделяются учёными и структурные компоненты текстовой компетенции. Так, М. Я. Дымарский предлагает трёхкомпонентную структуру после-

дней, связанную с разными группами текстовых умений, а именно:

- адекватно оценивать объём предполагаемой темы, делить текст на части, устанавливая их иерархию;
- обеспечивать связность текста, применяя различные средства связи компонентов (универсальные и специфические);
- создавать целостный текст, используя жанрово-стилистические и языковые средства [6, с. 233].

А. В. Свиридова к основным структурным частям текстовой компетенции относит владение основными текстоведческими понятиями, схемами анализа текстов и законами создания собственных текстов [16].

И. В. Салосина в структуре рассматриваемой компетенции выделяет пять компонентов: образующую компетенцию, компетенции восприятия, понимания, интерпретации и воспроизведения текста. При этом исследователь акцентирует внимание на том, что «составляющие данной модели коррелируют с видами текстовой деятельности» [15, с. 55]. По утверждению учёного, текстовая компетенция обеспечивает продуктивность текстовой деятельности, что «даёт нам право утверждать об одновременности процессов выполнения текстовой деятельности и формирования текстовой компетенции» [15, с. 57].

Во многих исследованиях данное понятие позиционируется как совокупность знаний, умений и навыков, на которых базируются восприятие и продуцирование текстов разных типов. В связи с этим важным, на наш взгляд, является изучение текста, который, с одной стороны, выступает основным средством формирования текстовой компетенции, а с другой — и её продуктом. В современных психолингвистических исследованиях проводится многоаспектное изучение текста: анализируются его статус, свойства, внешняя и внутренняя структура, а также смысловая организация. Мысль о том, что в процессе коммуникации языковая система реализуется в текстах, прослеживается в работах ряда учёных [2; 3; 5; 7; 11].

Текст характеризуется исследователями как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединённые законченные смысловые отрезки [2; 3; 7; 11]. В научных трудах Н. И. Жинкина он рассматривается как самостоятельная лингвистическая и

психологическая единица, многоуровневое, иерархически организованное целое, скреплённое иерархией предикатов, которое имеет два плана: план содержания (внутренний, мыслительный) и план выражения (внешний, языковой уровень) [7, с. 255].

К основным качественным характеристикам текстовых единиц А. А. Леонтьев относит цельность и связность, дифференцируя эти понятия. Цельность учёный определяет как психологическую категорию, заключающуюся в намерении говорящего реализовать задуманное по чёткому, последовательному, продуманному плану (планируются как весь рассказ, так и составляющие его части). Проблема цельности, по мнению А. А. Леонтьева, тесно связана с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения. Вторая категория — связность — характеризует внешний план и проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в них, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносённости предложений по длительности звучания. Именно структурная связность (когезия) и содержательная цельность (целостность, когерентность) являются постоянными категориальными признаками, отличающими текст от речевых отрезков, не относящихся к тексту [11].

Современное понимание текста как речевой единицы позволяет исследователям говорить о тексте как о высшей единице обучения. Так, О. Е. Грибова отмечает, что «в процессе освоения языковой системой дети, овладевая различными уровнями языковых единиц: фонемами, лексикой, грамматикой, — подходят к овладению текстом уже в школьном возрасте. Именно овладение текстом оказывается тем моментом, который позволяет языковой личности строить своё общение адекватно замыслу и социальной среде» [4, с. 56]. По утверждению М. А. Гвенцадзе, степень владения разными типами текстов определяет степень владения языком: «чем больше типов текста может продуцировать, понять и использовать говорящий на том или ином языке, тем шире диапазон его речевой деятельности, то есть тем к большему количеству типичных речевых актов он может подключиться как участник коммуникации» [3, с. 7]. Таким образом, текст синтезирует и языковые, и речевые характеристики, является единицей языка и формируется как продукт речевой деятельности.

Овладение текстовой компетенцией осуществляется через освоение текстовых умений, которые выступают, по мнению исследователей, одной из главных составляющих общеучебных умений [1; 4; 14; 15]. В исследовании Н. Ш. Сайфутдиновой выделены три группы текстовых умений: текстовосприятия, текстовоспроизведения и текстообразования [14].

Т. А. Ладыженская относит к группе текстовых следующие умения:

- раскрывать тему высказывания;
- раскрывать основную мысль высказывания;
- собирать материал к высказыванию;
- систематизировать собранный к высказыванию материал;
- совершенствовать написанное;
- строить высказывание в определённой композиционной форме;
- выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко [10].

М. С. Соловейчик выделяет три группы умений, необходимых для создания собственных текстов:

- 1) связанные с планированием содержания высказывания (осознавать тему высказывания и его основную мысль; намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание каждой части);
- 2) обеспечивающие реализацию плана;
- 3) позволяющие контролировать и совершенствовать речь [17].

О. Е. Грибова в своих работах делает особый акцент на важности проблемы формирования текстовой компетенции в аспекте понимания содержания текстов различных жанров в разных условиях восприятия. На это же указывают и другие исследователи, отмечая, что понимание текста выступает одним из значимых критериев оценки образовательных достижений учащихся [8; 9; 15]. Таким образом, компонент понимания является диагностическим для определения уровня текстовой компетенции человека.

Вышеперечисленные подходы к определению структуры текстовой компетенции, по нашему мнению, отражают преимущественно процессуальный подход к её формированию, акцент на компонентах, составляющих механизм текстовой деятельности.

На наш взгляд, к числу компонентов текстовой компетенции следует также отнести мотивационный. Целесообразность его включения нами в структуру данной компе-

тенции обусловлена тем, что мотивация признана в психолого-педагогических исследованиях одним из важнейших критериев эффективности овладения любой деятельностью.

А. К. Марковой смысл учения определяется как внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, осмысление содержания образования через призму личного опыта, возможности практического использования в процессе жизни [12]. Это послужило основанием для выделения нами ещё одного компонента текстовой компетенции — социопрагматического, предполагающего наличие потребности и способности реализовывать текстовые умения в собственной социальной практике.

Анализ и обобщение данных лингвистических и психолого-педагогических исследований позволил нам уточнить структуру текстовой компетенции учащихся, которая включает три компонента:

- мотивационный;
- деятельностно-процессуальный;
- социопрагматический.

Мотивационный компонент текстовой компетенции предполагает наличие у учащегося интереса к текстовой деятельности и потребности в её осуществлении.

Деятельностно-процессуальный компонент является комплексным образованием и включает четыре составляющих: рецептивную, интерпретационно-смысловую, репродуктивную и продуктивную.

Рецептивная составляющая деятельностно-процессуального компонента означает восприятие текста как целостной структуры на основе слушания или чтения и характеризует переход с акустического или графического кода на код внутренней речи. Таким образом, качественное восприятие обеспечивается чёткими слуховыми или зрительными дифференцировками (распознаванием) с последующим синтезом последовательности звуков или букв в слова и сличением с информацией, хранящейся в памяти человека. Нарушение компонента восприятия напрямую обуславливает снижение качества формирования других составляющих.

Интерпретационно-смысловая составляющая отражает результат смысловой обработки содержания текста слушателем или читателем, способность ученика определять основные компоненты текста и устанавливать их взаимосвязь. Понимание

текста тесно связано с интерпретацией, предусматривающей наличие так называемых фоновых знаний и включающей формирование собственной позиции (проекции) человека, воспринимающего текст. По мнению Т. М. Дридзе, адекватная интерпретация возможна только в том случае, если основная идея текста истолкована соответственно замыслу автора [5].

Репродуктивная и продуктивная составляющие — это два иерархически разных уровня продуцирования текста, характеризующиеся различной степенью самостоятельности при его создании.

Социопрагматический компонент текстовой компетенции отражает способность реализовывать текстовые умения в собственной социальной практике.

Таким образом, текстовая компетенция включает три взаимосвязанных компонента, обуславливающих качество её формирования.

Особую актуальность на современном этапе приобретает вопрос формирования текстовой компетенции учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе и с нарушением слуха. Острота данной проблемы связана с постепенным переходом к инклюзивному образованию, одним из важнейших принципов которого выступает единство содержания образования для всех обучающихся. Этим, в свою очередь, определяется необходимость поиска путей и средств, обеспечивающих эффективность и качество образования детей с нарушением слуха при обучении в учреждении образования общего типа.

Специфика формирования текстовой компетенции у данной категории учащихся обусловлена, в первую очередь, особенностями их слухоречевого и познавательного развития. Как уже было отмечено, одной из составляющих деятельностно-процессуального компонента текстовой компетенции выступает рецептивная. Возможности слухового восприятия текстовой информации у учащихся с нарушением слуха ограничены, что может быть выражено в разной мере и зависит как от степени потери слуха, так и от используемого средства слухопротезирования. В исследованиях Л. П. Назаровой указывается: наиболее типичными ошибками восприятия текстов слабослышащими учащимися являются пропуски отдельных слов в предложениях и части предложений, искажённое восприятие речевого материала из-за невозможности точной

слуховой дифференциации [13], и это влияет на понимание смысла текстовой информации [8]. Особенности восприятия речи на слух обуславливают и своеобразие собственной речи учащихся, что проявляется при овладении как структурным, так и функциональным уровнями языка.

Как установлено специальными психолого-педагогическими исследованиями, даже в условиях полной реализации коммуникативной системы обучения языку речевое развитие учащихся с нарушением слуха при переходе на II ступень общего среднего образования характеризуется определённым своеобразием. Отмечаются следующие особенности овладения ими текстовыми умениями: невозможность выделить основную мысль и раскрыть тему текста, искажение фактического со-

держания, нарушение логики изложения и связи между основными элементами, скудность и своеобразное использование лексических и грамматических средств при создании репродуктивных и продуктивных высказываний, большое количество речевых и грамматических ошибок [8; 13].

Таким образом, анализ данных специальных психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о наличии особенностей в овладении компонентами текстовой компетенции учащимися с нарушением слуха. Это предопределяет необходимость поиска методических подходов, обеспечивающих эффективное формирование компонентов текстовой компетенции учащихся в условиях слуховой депривации на II ступени общего среднего образования.

Список цитированных источников

1. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста / Н. С. Болотнова // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А. П. Сковородникова. — Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2014. — С. 223—225.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — 5-е изд. — М. : КомКнига, 2007. — 144 с.
3. Гвенцадзе, М. А. Прагматические аспекты классификации и структурирования текста : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 10.02.19 / М. А. Гвенцадзе. — Тбилиси, 1986. — 49 с.
4. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О. Е. Грибова. — М. : Ленанд, 2014. — 320 с.
5. Дридзе, Т. М. Смысловое восприятие речевого сообщения / Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1979. — 172 с.
6. Дымарский, М. Я. Проблемы русского текстообразования : сверхфразовый уровень организации художественного текста : дис. ... д-ра филос. наук : 10.02.01 / М. Я. Дымарский. — СПб., 1999. — 479 с.
7. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин // Психолингвистика : Избранные труды / сост. и пред. К. Ф. Седова. — М. : Лабиринт, 2009. — С. 221—287.
8. Зикеев, А. Г. Понимание и воспроизведение связного текста слабослышащими учащимися старших классов / А. Г. Зикеев // Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР ; Р. М. Боскис [и др.] ; под ред. : Р. М. Боскис, К. Г. Коровина. — М. : Педагогика, 1981. — С. 40—65.
9. Кошечкина, Т. В. Формирование текстовой компетенции у учащихся 5—6 классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Кошечкина. — М., 2008. — 169 с.
10. Ладыженская, Т. А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) / Т. А. Ладыженская // Методика преподавания русского языка в школе : учебник / под ред. М. Т. Баранова. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — С. 278—292.
11. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1974. — 312 с.
12. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
13. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л. П. Назарова. — СПб. : Лен. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, 2001. — 124 с.
14. Сайфутдинова, Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным наукам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ш. Сайфутдинова. — Сочи, 2000. — 156 с.
15. Салосина, И. В. Текстовая компетенция : от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер., Психология. — 2007. — Вып. 10 (73). — С. 55—59.
16. Свиридова, А. В. Текстовая компетенция — основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС) / А. В. Свиридова // Вестн. ЧГПУ. — 2012. — № 1. — С. 173—178.
17. Соловейчик, М. С. Об основных направлениях работы по развитию речи младших школьников / М. С. Соловейчик // Развитие речи младших школьников : Изучение детской речи и методика развития речи : сб. науч. тр. / Саратов. гос. пед. ин-т им. К. А. Федина ; отв. ред. А. П. Сдобнова. — Саратов : СГПИ, 1992. — С. 3—12.

Материал поступил в редакцию 14.07.2017.

Субъективные представления младших и старших подростков о смысле жизни

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

В статье анализируются эмпирические данные, полученные в ходе проведения в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь констатирующего эксперимента, целью которого было выявить субъективные представления младших и старших подростков о смысле жизни и смысле их собственной жизни.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент, субъективные представления, смысл жизни, смысл собственной жизни.

The article analyzes the empirical data obtained in the course of the ascertaining experiment in institutions of general secondary education of the Republic of Belarus, which goal was to reveal subjective views of junior and senior adolescents on the meaning of life and the meaning of their own lives.

Keywords: ascertaining experiment, subjective representations, meaning of life, meaning of one's own life.

Проблема смысла жизни человека с давних времён волнует зарубежных и отечественных психологов [1; 2; 3; 4; 5]. В исследованиях [1; 3] установлено, что 90 % случаев тяжёлой хронической алкоголизации и 100 % случаев наркомании связаны с его утратой.

Мы исходим из того, что психологическую основу смысла жизни «...составляет способность человека к самотрансценденции — способность мысленно выходить за пределы собственной личности, своего Я» [1, с. 25].

Смысл жизни рассматривается нами в исследовании как важная внутренняя предпосылка и психологический механизм развития личности в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам, к числу которых мы относим: алкоголизм, наркоманию, табачную аддикцию, пивной алкоголизм в молодёжной среде, игроманию, интернет- и компьютерную зависимости, новые религиозные движения и мн. др. Необходимо заниматься профилактикой этих зависимостей с раннего детства и усилиями родителей, специалистов системы образования (педагогов-воспитателей, педагогов-психологов и педагогов социальных) формировать у ребёнка установку на трезвость, неприятие всех видов зависимостей, на выбор здорового образа жизни и становление важного психологического феномена — смысла жизни.

Приступая к исследованию названной проблемы, мы провели констатирующий эксперимент на базе учреждений общего среднего образования в городах Скиделе Гродненской области, Гомеле и Минске.

Целью данного эксперимента было выявление субъективных представлений у младших и старших подростков о смысле жизни и смысле их собственной жизни. В исследовании участвовали 125 учащихся VII—VIII классов (младшие подростки) и 101 учащийся X—XI классов (старшие подростки), всего 226 человек. В качестве методов исследования использовалась анкета «Смысл жизни и акме», разработанная психологами Психологического института РАО. Специально подчёркиваем, что из названной анкеты мы взяли только девять вопросов, которые в большей мере отвечали цели нашего исследования.

Количественные показатели характера ответов подростков на вопросы 1—7 отражены в ряде таблиц (данные представлены в абсолютных числах и в %).

Ответы подростков на первый вопрос анкеты распределены в четыре группы: 1) нет ответа; 2) «не знаю», 3) отрицательные или положительные утверждения о значимости смысла жизни для развития человека; 4) развёрнутые ответы, раскрывающие субъективные представления белорусских подростков о смысле жизни и его значении для их развития.

Количественные показатели характера ответов подростков на первый вопрос продемонстрированы в таблице 1.

Из 125 младших подростков 14 человек (т. е. 11,2 %) вообще не ответили на вышеприведённый вопрос. Это говорит о том, что у них или отсутствовали субъективные представления о данном феномене психики, или они просто не успевали дать ответ. 3 подростка (т. е. 2,4 %) указали: они не знают, что такое смысл жизни. 13 подростков (т. е. 10,4 %) дали утвердительные ответы о сущности смысла жизни, его важности для развития человека («жить и развиваться»; «играть, жить»; «сама жизнь»; «смысла жизни нет» и т. д.). 95 младших подростков (т. е. 76,0 %) раскрыли в своих развёрнутых ответах собственные субъективные представления о смысле жизни, например: «Смысл жизни — это какая-нибудь цель всей жизни. Это то, ради чего мы живём» (VII класс); «Смысл жизни — это познать себя»; «Это цель, с которой живёт человек»; «Смысл жизни — это то, для чего человек живёт» (VIII класс).

Рассмотрим эмпирические данные, полученные в ходе анкетирования 101 старшего подростка. 2 из них (т. е. 2,0 %) не смогли дать ответа на вопрос. У 31 подростка (т. е. у 30,7 %) зафиксированы утвердительные ответы о сути смысла жизни, его роли в развитии человека («самообучение, самосовершенствование», «карьерный рост» (X класс); «стать личностью», «саморазвитие», «самосовершенствование», «развитие», «сама жизнь» (XI класс)).

Развёрнутые ответы 68 подростков (т. е. 67,3 %) отразили понимание ими важного феномена психики — смысла жизни. Приведём ряд примеров таких ответов старших подростков: «Смысл жизни — это найти себя в определённой сфере; однажды принести пользу для общества; быть чем-то полезным в этом мире»; «Смысл жизни — ставить себе цели, идти к ним. Рисковать, меняться, жить так, как хочешь ты, а не так, как хотят твои друзья; заниматься тем, что любишь»; «Смысл жизни — это то, чем человек занимается на протяжении всей его жизни. Это обретение любимого дела, семьи, друзей и т. д.»; «Смысл жизни — это то, для чего ты живешь, то, что мы ищем в своей жизни. У всех он разный: у кого-то — это счастье, у кого-то — слава, у кого-то — это помощь другим» (X класс); «Смысл жизни в том, чтобы сделать мир краше, добиться своей мечты, делать всё хорошее людям, миру, продолжить род» (XI класс).

Количественные показатели характера ответов учащихся на второй вопрос анкеты представлены в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, 12 младших подростков (т. е. 9,6 %) не дали на

Таблица 1 — Количественные показатели характера ответов подростков на первый вопрос анкеты «Что такое, по Вашему представлению, смысл жизни?»

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:							
		нет ответа		«не знаю»		утверждения		развёрнутые ответы	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	14	11,2	3	2,4	13	10,4	95	76,0
X—XI	101	2	2,0	—	—	31	30,7	68	67,3

Таблица 2 — Количественные показатели характера ответов младших и старших подростков на второй вопрос анкеты «Какое значение имеет наличие смысла жизни для каждого человека?»

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:					
		нет ответа		утверждения		развёрнутые ответы	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	12	9,6	50	40,0	63	50,4
X—XI	101	9	8,9	56	55,4	36	35,6

этот вопрос никаких ответов; у 50 (т. е. у 40,0 %) — отмечены положительные и реже отрицательные утверждения относительно того, что смысл жизни важен для развития человека и имеет большое значение в его жизнедеятельности («важное значение»; «у каждого человека свой смысл жизни»; «смысл жизни важен»; «большое»; «важное»; «никакого значения»; «небольшое»; «имеет»; «в принципе важен»; «да, важен» и т. д.). 63 подростка (т. е. 50,4 %) дали развернутые ответы, демонстрируя значимость и важность смысла жизни для развития каждого человека: «Я считаю, что смысл жизни должен быть у каждого человека. Каждый должен узнать, кто он и для чего живёт»; «Я считаю, что смысл жизни должен быть у каждого человека, но не все хотят его иметь»; «Для каждого важно иметь смысл жизни, потому что без него нет смысла жить»; «Каждый человек имеет свой смысл жизни, но не для всех он важен» (VII класс); «Смысл жизни мотивирует людей двигаться вперёд к своей мечте и цели. Люди, у которых есть смысл жизни, цели, являются более серьёзными к самому себе»; «Значение смысла жизни важное, т. к. если нет смысла жизни, это и нет целей» (VIII класс).

Что касается старших подростков, то 9 из них (т. е. 8,9 %) ничего не ответили на второй вопрос. В ответах 56 подростков (т. е. 55,4 %) содержались следующие утверждения по поводу значения смысла жизни для совершенствования и развития человека: «большое», «неизмеримое», «важное», «разное», «смысл жизни позволяет развиваться», «имеет значение», «конечно, большое», «наверное, большое», «имеет», «величайшее», «крайне важное».

В развернутых ответах 36 старших подростков (т. е. 35,6 %) было отражено осознание важности наличия смысла жизни для каждого человека в обществе: «Ва-

жен, потому что каждому человеку нужна мотивация для достижения целей»; «Смысл жизни важен потому, что без смысла жизни человек начнёт загонять себя в депрессию, начнёт деградироваться»; «Смысл жизни позволяет стремиться к поставленным целям»; «Смысл жизни позволяет духовно и умственно развиваться» (X класс); «Смысл жизни важен, т. к. помогает стремиться к чему-либо, достигать цели, развиваться»; «Есть смысл — есть действие, есть действие — есть желание, есть желание — есть идея, есть идея — есть человек»; «Жизнь человека не может существовать без смысла»; «Большое, самое главное: без смысла жизни нет целей» (XI класс).

Количественные показатели характера ответов подростков на третий вопрос анкеты отражены в таблице 3.

На этот вопрос не последовало никакого ответа у 7 младших подростков (т. е. у 5,6 %); 4 подростка (т. е. 3,2 %) не знали, как на него ответить, он вызвал у них затруднения; 52 (т. е. 41,6 %) — дали утвердительные ответы, но не объяснили, почему они так считают («нет; нет, не всегда»; «да, хорошо иметь смысл жизни»; «хорошо»; «смысл жизни важен»; «необходим»; «скорее всего, всегда» (VII класс); «нет, т. к. есть разный смысл»; «по ситуации»; «нет, иногда наличие смысла мешает человеку»; «смысл жизни всегда разный» (VIII класс)).

62 младших подростка (т. е. 49,6 %) дали развернутые ответы на этот вопрос. Приведём некоторые конкретные примеры. «Да, потому что, познав себя, можно научиться тому, что никто не умеет». «Да, потому что у человека будет цель, и он будет её добиваться» (VII класс). «Нет, не всегда, смотря какой смысл жизни. Если он плохой, то он будет тянуть человека вниз, и человек будет совершать плохие поступки». «Да. Смысл жизни мотивирует нас, заставляет думать не о плохом, а о том,

Таблица 3 — Количественные показатели характера ответов подростков на третий вопрос анкеты «Всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе человека? Почему?»

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:							
		нет ответа		«не знаю»		утверждения		развёрнутые ответы	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	7	5,6	4	3,2	52	41,6	62	49,6
X—XI	101	6	5,9	1	1,0	38	37,6	56	55,4

ради чего мы живём». «Да, всегда. Если у человека нет смысла жизни, то нет целей, которых он может достичь». «Я считаю, что не всегда. Если у человека смысл жизни только строить карьеру и больше ничего, то когда он этого добьётся, то, возможно, будет меньше времени тратить на семью, на отдых. А семья всё-таки тоже смысл жизни» (VIII класс).

Никаких ответов на третий вопрос анкеты не дали 6 старших подростков (т. е. 5,9 %); один анкетиремый (т. е. 1,0 %) написал: «не знаю, как ответить»; 38 подростков (т. е. 37,6 %) дали утвердительные ответы («Не всегда, наверное, да»; «Да!»; «50 % на 50 %»; «Нет»; «Всегда»; «Нет, могут быть какие-то трудности»; «Возможно» (X класс); «Нет, для каждого он свой»; «Всегда помогает стремиться к своей цели» (XI класс)).

В числе развёрнутых ответов старших подростков были, к примеру, следующие: «Наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе человека, потому что если есть смысл жизни, значит, есть к чему стремиться, а значит — жить»; «И да, и нет. Ведь осознал смысл своей жизни, можно получить чёткую цель и получить некоторое чувство окрыления. А можно и в депрессию впасть» (X класс); «Нет, не всегда, потому что смысл жизни одного может навязываться другим»; «Всегда, потому что без наличия смысла жизни жизнь будет скучной, однообразной, да и к тому же бессмысленной. По-моему, смысл жизни положительно влияет на человека, делает из него личность, которая знает, что хочет» (XI класс) и др.

Количественные показатели характера ответов подростков на четвёртый вопрос анкеты продемонстрированы в таблице 4.

Характер ответов младших подростков на данный вопрос был представлен такими количественными показателями: 9 подростков (т. е. 7,2 %) не дали на него никакого ответа; 55 подростков (т. е. 44,0 %)

ответили утвердительно, подчёркивая при этом, что в жизни человека больше: «смысла», «бессмыслицы», «равновесия того и другого», «смысла больше», «больше бессмыслицы» (VII—VIII классы). У 61 подростка (48,8 %) были отмечены развёрнутые ответы. Приведём примеры некоторых из них с указанием причинно-следственных зависимостей. Так, по мнению старших подростков, в жизни человека больше: «бессмыслицы, т. к. многие люди ходят на работу, которая им не приносит удовольствия» (VII класс); «смысла, т. к. всё, что мы делаем, мы делаем, чтобы достичь чего-то»; «Я думаю, что в жизни человека больше смысла, потому что большинство людей знает, для чего они живут, к чему стремятся»; «Всё зависит от человека. Если у человека есть смысл жизни, это, скорее всего, в его жизни будет больше смысла, чем бессмыслицы» (VIII класс).

Представим картину ответов старших подростков на четвёртый вопрос анкеты. Не сумели ответить на него 4 подростка (т. е. 4,0 %); в утверждениях 65 подростков (т. е. 64,4 %) отмечалось, что в жизни человека больше бессмыслицы, чем смысла и наоборот. 32 подростка (т. е. 31,7 %) предложили развёрнутые ответы, в том числе: «В жизни человека больше смысла, т. к. каждый человек имеет тот или иной смысл жизни, который он обретает с рождения» (X класс); «Бессмыслицы, наверное, больше. Ведь далеко не каждый человек способен найти свой правильный путь, и зачастую он выбирает неверный»; «Все жизненные события несут в себе смысл определённый, а бессмыслицу мы выбираем сами. Каждый выбирает то, что ему ближе»; «Бессмыслицы в том случае, если человек не зацикливается ни на чём (хобби, развлечения)» (XI класс).

Количественные показатели характера ответов подростков на пятый вопрос анкеты отражены в таблице 5.

Таблица 4 — Количественные показатели характера ответов подростков на четвёртый вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, в жизни человека больше: смысла или бессмыслицы? Почему Вы так считаете?»

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:					
		нет ответа		утверждения		развёрнутые ответы	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	9	7,2	55	44,0	61	48,8
X—XI	101	4	4,0	65	64,4	32	31,7

Из таблицы 5 явствует, что 13 младших подростков (т. е. 10,4 %) не смогли ответить на этот вопрос; 3 подростка (т. е. 2,4 %) указали: «не знаю»; 26 подростков (т. е. 20,8 %) дали утвердительные (положительные или отрицательные) ответы; 83 подростка (т. е. 66,4 %) — развёрнутые. Приведём примеры некоторых утверждений: «Да, мы станем умнее»; «Смысл жизни изменяется с возрастом»; «Да, в плохую сторону» (VII класс); «Да, люди начинают осознавать нюансы жизни»; «Может меняться» (VIII класс).

Развёрнутые ответы младших подростков носили такой характер: «Изменяется с возрастом. Мы больше понимаем, надо это нам или нет» (VII класс); «Смысл жизни изменяется потому, что человек взрослеет и появляются новые возможности, новые смыслы»; «Да, постепенно у человека появляется иной взгляд на мир, а значит и смысл жизни меняется» (VIII класс) и т. д.

А вот каким был расклад ответов старших подростков на этот же вопрос: 5 человек (т. е. 5,0 %) не ответили на него; 33 подростка (т. е. 32,7 %) дали краткие утвердительные ответы («Да, чем старше человек»; «Нет» (X класс); «Изменяются

взгляды»; «Конечно, да!»; «Да, меняется мнение и взгляды на жизнь» (XI класс)).

63 подростка (т. е. 62,4 %) оказались способными предложить развёрнутые ответы на пятый вопрос анкеты. Они звучали так: «У подростка смысл жизни заключается в том, чтобы закончить хорошо школу, поступить в престижный университет, сделать всё так, чтобы тобой гордились родители, а у человека постарше всё идёт к семье, т. е. вырастить детей и т. д.»; «Да, взрослея, человек начинает несколько иначе смотреть на вещи, анализировать, что в этой жизни правильно, а что — нет. Размышляя, он начинает идти к своей цели» (X класс); «Да, с каждым годом меняется точка зрения на жизнь»; «Да, потому что с возрастом меняются приоритеты, взгляды на мир»; «Да. В детстве у нас другие приоритеты и другое понимание. А когда взрослеем — умнеем» (XI класс).

Количественные показатели характера ответов подростков на шестой вопрос анкеты представлены в таблице 6.

Ответы младших подростков на данный вопрос распределились следующим образом. Не смогли ответить на него 7 под-

Таблица 5 — Количественные показатели характера ответов подростков на пятый вопрос анкеты «Изменяется ли смысл жизни с возрастом? Каким образом и почему?»

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:							
		нет ответа		«не знаю»		утверждения		развёрнутые ответы	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	13	10,4	3	2,4	26	20,8	83	66,4
X—XI	101	5	5,0	—	—	33	32,7	63	62,4

Таблица 6 — Количественные показатели характера ответов подростков на шестой вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, в большей мере влияет на становление смысла жизни?» (поставьте в порядке значимости):

- а) пример родителей;
- б) общение со сверстниками;
- в) общение с педагогами;
- г) собственный жизненный опыт;
- д) СМИ;
- е) чтение литературы (с указанием произведений).

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:													
		нет ответа		а		б		в		г		д		е	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	7	5,6	72	57,6	11	8,8	2	1,6	21	16,8	4	3,2	8	6,4
X—XI	101	4	3,9	42	41,5	2	1,9	2	1,9	47	46,5	3	2,9	1	0,9

ростков (т. е. 5,6 %). Полагают, что на становление смысла жизни в первую очередь оказывает влияние: пример родителей (а) — 72 подростка (т. е. 57,6 %); общение со сверстниками (б) — 11 подростков (т. е. 8,8 %); общение с педагогами (в) — 2 подростка (т. е. 1,6 %); жизненный опыт (г) — 21 подросток (т. е. 16,8 %); СМИ (д) — 4 подростка (т. е. 3,2 %); чтение литературы (е) — 8 подростков (т. е. 6,4 %). При этом они указывали названия произведений и их авторов.

Расклад ответов старших подростков на шестой вопрос анкеты оказался таким: 4 подростка (т. е. 3,9 %) не смогли дать никакого ответа; 42 (т. е. 41,5 %) — отметили, что наибольшее влияние на становление смысла жизни оказывает пример родителей; 2 подростка (т. е. 1,9 %) указали на первоочередную значимость общения со сверстниками; 2 (т. е. 1,9 %) — общения с педагогами; 47 подростков (т. е. 46,5 %) подчеркнули, что самый важный фактор, влияющий на становление смысла жизни человека, — это собственный жизненный опыт; по мнению 3 подростков (т. е. 2,9 %) таковым выступают СМИ; приоритетность влияния чтения литературы отметил всего лишь один старший подросток (т. е. 0,9 %). Это свидетельствует о том, что сегодня подростки почти не читают художественную литературу, а потому мало внимания уделяют значимости данного фактора в становлении смысла жизни современного человека.

Количественные показатели характера ответов подростков на седьмой вопрос анкеты отражены в таблице 7.

Как следует из данных таблицы 7, 7 младших подростков (т. е. 5,6 %) не дали никаких ответов на этот вопрос;

24 младших подростка (т. е. 19,2 %) назвали учебным предметом, который в первую очередь помог им в поиске смысла жизни, физкультуру; 18 подростков (т. е. 14,4 %) — труд; для 70 подростков (т. е. 56,0 %) такими стали учебные предметы гуманитарного цикла; для 6 (т. е. 4,8 %) — естественно-математического.

Анализ эмпирических данных, полученных в результате анкетирования старших подростков, позволил выявить следующее: 8 старших подростков (т. е. 7,9 %) не дали никаких ответов; 4 подростка (т. е. 3,9 %) отметили в качестве учебного предмета, который помог им в поиске смысла жизни, физкультуру; 74 (т. е. 73,2 %) — предметы гуманитарного цикла (литература, русский, белорусский, иностранные языки, история, обществоведение); 15 подростков (т. е. 14,8 %) — предметы естественно-математического цикла (математика, биология, химия).

Далее участникам эксперимента предлагался восьмой вопрос анкеты: **«Попытайтесь, пожалуйста, сформулировать смысл своей жизни»**. Из 125 младших подростков, участвовавших в исследовании, 29 человек (т. е. 23,2 %) не смогли предложить никакой формулировки; 3 подростка (т. е. 2,4 %) отметили: у них нет смысла собственной жизни; 2 (т. е. 1,6 %) — видят его в том, чтобы справиться со своей болезнью; 2 подростка (т. е. 1,6 %) считают смыслом своей жизни желание стать бизнесменами; 12 подростков (т. е. 9,6 %) утверждают, что для них он заключается в том, чтобы веселиться, гулять, общаться и радоваться жизни. Для большинства младших подростков (56 человек, т. е. 44,8 %) смысл собственной жизни состоит в том, чтобы получить хорошее образование, развиваться, самосовершенствоваться; 12 подростков (т. е. 9,6 %)

Таблица 7 — Количественные показатели характера ответов подростков на седьмой вопрос анкеты «Какие учебные предметы помогли (или помогают) Вам в поиске смысла жизни?»

Классы	Кол-во уч-ся	Характер ответов:									
		нет ответа		физкультура		труд		предметы гуманитарного цикла		предметы естественно-математического цикла	
		в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %	в абс. числ.	в %
VII—VIII	125	7	5,6	24	19,2	18	14,4	70	56,0	6	4,8
X—XI	101	8	7,9	4	3,9	—	—	74	73,2	15	14,8

определяют его следующим образом: «после школы завести семью и найти хорошую работу»; 3 подростка (т. е. 2,4 %) — «уехать в другую страну (Японию)», 6 подростков (т. е. 4,8 %) — «прожить жизнь со смыслом».

Что касается старших подростков, то 23 из них (т. е. 22,7 %) не дали никаких ответов на вопрос о смысле своей жизни; 3 подростка (2,9 %) видят его в том, чтобы приютить много животных; для 5 подростков (4,9 %) смысл их жизни заключается в следующем: «стать богатыми, сделать карьеру»; для 6 (5,9 %) — стать достойным человеком, реализовать свою мечту; по утверждению 9 подростков (8,9%) у них «нет смысла жизни» (при этом 2 человека написали, что они умрут). Остальные старшие подростки видят смысл своей жизни в том, чтобы: завести хорошую семью (12 подростков, т. е. 11,8 %); правильно выбрать будущую профессию (7 подростков, т. е. 6,9 %); путешествовать, познать мир (2 подростка, т. е. 1,9 %); получить хорошее образование, самосовершенствоваться, принести пользу своей стране, оставить после себя что-то хорошее для других людей — почти третья часть учащихся (34 подростка, т. е. 33,6 %).

Девятый вопрос анкеты был сформулирован следующим образом: **«Существует ли у Вас достаточно чётко осознаваемый Вами жизненный план самосовершенствования, последовательного раскрытия своих способностей?»**. Не смогли на него ответить 8 младших подростков (т. е. 6,4 %). У 57 (т. е. у 45,6 %) отмечены позитивные утверждения о том, что они имеют жизненные планы, о которых идёт речь в вопросе анкеты; 23 подростка (т. е. 18,4 %) представили отрицательные утверждения, показывая тем самым, что у них нет таких планов; развёрнутые ответы о своих планах на будущее дали 37 подростков (т. е. 29,6 %).

На данный вопрос 13 старших подростков (т. е. 12,9 %) не ответили; у 49 подростков (т. е. у 48,5 %) зафиксированы положительные утверждения, что они имеют такие планы; у 21 подростка (т. е. у 20,8 %) — отрицательные, свидетельствующие об отсутствии у них отмеченных планов. 19 подростков (т. е. 18,8 %) дали развёрнутые ответы о планах на будущее по самосовершенствованию и развитию

своих способностей, например: «Цель самосовершенствования есть, но конкретного плана пока нет»; «Существует. Я сама учусь рисовать и играть на музыкальных инструментах» (X класс); «Да, я хочу стать философом и создать свою теорию» (XI класс).

Анализ эмпирических данных, полученных в констатирующем эксперименте, целью которого было выявить субъективные представления младших и старших подростков о смысле жизни и смысле их собственной жизни, даёт основания для следующих выводов:

- учащиеся VII—VIII классов (младшие подростки) различают понятия «жизнь» и «смысл жизни»; они в определённой мере дифференцируют также «смысл жизни» и «смысл своей жизни». Но им легче сформулировать понятие «смысл жизни», чем — «смысл своей жизни»; выявлено, что от VII к VIII классу расширяются представления о названных феноменах психики; развиваются способности осознания и формулирования содержания вышеуказанных понятий;
- результатом суммирования ответов двух групп «утверждения» и «развёрнутые ответы» стал тот факт, что большинство младших подростков (108 человек, т. е. 86,4 %) продемонстрировали своё понимание психологического феномена «смысл жизни»;
- неравномерность в продвижении учащихся к пониманию смысла жизни отразилась не только в форме, но и в содержании ответов; в своих рассуждениях о смысле жизни младшие подростки «двигались» от «школьного» смысла жизни («хорошо учиться», «поступить в вуз», «саморазвиваться») до «взрослого» («смысл жизни — это какая-нибудь цель всей жизни»; «это то, ради чего мы живём»);
- в ответах подростков проявилось разнообразие смыслов жизни — от высоких («суть существования человека и его роли во Вселенной») до узких («деньги, материальные блага», «веселиться», «гулять» и т. д.);
- у младших подростков не обнаруживается иерархии смыслов, они рассматриваются как рядоположенные; подростки считают, что наличие

смысла жизни по-разному сказывается на судьбе человека, однако он имеет огромное значение в жизни каждого;

- оценивая значимость факторов, оказывающих влияние на становление смысла жизни, на первое место младшие подростки ставили пример родителей (72 подростка, т. е. 57,6 %), затем собственный жизненный опыт (21 подросток, т. е. 16,8 %); общение с педагогами заняло последнее место (2 подростка, т. е. 1,6 %).

Младшие подростки осознают возможность и необходимость обогащения и перестройки жизненного смысла в процессе взросления и овладения опытом предшествующих поколений, осмысления собственного опыта. Одновременно они указывают на важность улучшения условий жизни для становления положительных жизненных смыслов и их реализации.

Таким образом, у младших подростков проявляется определённая степень осознанности и дифференцированности понятий «жизнь», «смысл жизни», «смысл своей жизни», однако существует неравномерность продвижения в решении задач на смысл жизни и смысл собственной жизни.

Содержание данных понятий характеризуется разнообразием: складываются широкие социальные, групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные смыслы. Устанавливая роль различных факторов, влияющих на развитие этих феноменов психики, младшие подростки выделяют пример родителей, собственный жизненный опыт, особо — значимость литературы и учебных предметов гуманитарного цикла в целом.

Обобщим эмпирические данные, полученные нами в ходе анкетирования старших подростков и характеризующие особенности становления у них смысла жизни:

- прежде всего подчеркнём, что у старших подростков более интенсивно развиваются когнитивные процессы, появляются новые импульсы в эмоциональном развитии человека, открываются более широкие возможности для поиска новых жизненных перспектив; всё это способствует развитию потребности в постановке и решении задач на смысл жизни и смысл собственной

жизни; у старших подростков происходит расширение представлений о феноменах «жизнь», «смысл жизни», «смысл собственной жизни»; понятие «смысл жизни» формируется не только как результат работы интеллекта, но и как результат их всевозможных переживаний; появляется более заинтересованное отношение к смыслу своей жизни, что отражается в таких письменных ответах, как «это секрет», «это моё личное» и т. д.; выделяется роль эмоционально насыщенных ситуаций в становлении смысла жизни и его влиянии на судьбу человека. В связи с этим следует отметить установленный психологами факт: в последние годы у старшеклассников наблюдается возникновение потребности соотносить понятия «жизнь» и «смерть». Это проявляется в их бережном отношении к своим родителям и близким; в обобщённых высказываниях о том, что человек в конечном итоге умирает;

- смысл собственной жизни старшие подростки раскрывают по каждому этапу жизненного пути («хорошо закончить школу, получить высшее образование, найти высокооплачиваемую, престижную работу»; «создать хорошую семью»); некоторые отмечают, что хотели бы уехать в другую страну (Японию);
- в постановке и решении задач на смысл жизни и смысл своей жизни старшие подростки продвигаются неравномерно; одни утверждают, что «пока сложно об этом говорить»; другие полагают: «смысл жизни — развиваться, получать новые знания, становиться лучше»; «жить и радоваться каждому дню»; третьи определяют его такими понятиями, как «саморазвитие», «карьера»;
- старшие подростки подчёркивают: наличие смысла жизни имеет большое значение для человека; при этом некоторые убеждены, что в жизни много и бессмыслицы;
- из числа факторов, влияющих на становление смысла жизни, старшие подростки ставят на первое место «собственный жизненный опыт» (47 подростков, т. е. 46,5 %), затем следует «пример родителей»

(42 подростка, т. е. 41,5 %); что касается учебных предметов, которые оказывают особое влияние на становление смысла жизни, то 74 подростка (т. е. 73,2 %) отметили в качестве таковых предметы гуманитарного цикла (литература, русский, белорусский, иностранные языки, история, обществоведение);

- старшие подростки утверждают, что смысл жизни с возрастом изменяется; причинами этого являются: накопление жизненного опыта, профессиональное самоопределение, социальная ситуация.

Таким образом, эмпирические данные, полученные в констатирующем эксперименте в результате ответов младших и старших подростков на девять вопросов анкеты «Смысл жизни и акме», дают возможность сформулировать ряд наиболее общих выводов:

- смысл жизни — это психическое образование, которое выполняет интегрирующую функцию в развитии человека (как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности и универсума, проявляемого в его духовно-нравственной сфере);
- смысл жизни способствует формированию у человека представления о собственной жизни как единой линии его развития на протяжении всей жизни;
- в дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается фундамент, то есть создаются предпосылки развития смысла жизни;
- в подростковом возрасте (младшем подростковом и старшем подростковом) возникают и формируются

смысло-жизненные ориентации, которые оказывают существенное влияние на становление смысла жизни и смысла собственной жизни;

- всё вышеотмеченное позволяет утверждать, что смысл жизни может выступить внутренней предпосылкой и психологическим механизмом противостояния современным цивилизационным вызовам, к числу которых мы относим все виды зависимостей и в первую очередь — алкоголизм, наркоманию, табачную аддикцию, игровую, интернет- и компьютерную зависимости, негативно воздействующие на психическое и психологическое здоровье молодых людей и сдерживающие их личностное развитие;
- при совершенствовании программ, содержания современного непрерывного образования человека важно, чтобы *формирование смысла жизни и смысла собственной жизни человека стало главной целью на каждом возрастном этапе образования*, что может реализовываться средствами всех учебных предметов и особенно *предметов гуманитарного цикла*;
- учитывая то обстоятельство, что большинство учащихся отмечают пример родителей, в качестве важнейшего фактора, оказывающего влияние на становление их смысла жизни, необходимо в работе с родительской общественностью оказывать психолого-педагогическую поддержку и помощь семье в формировании у детей смысла жизни и смысла их собственной жизни.

Список цитированных источников

1. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В. Э. Чудновского. — М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2008. — 532 с.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 363 с.
3. Чудновский, В. Э. Смысл жизни и судьба человека / В. Э. Чудновский // Общественные науки и современность. — 1998. — № 1. — С. 175—183.
4. Вайзер, Г. А. Представления школьников о «смысле жизни» и «акме» человека / Г. А. Вайзер // Современные проблемы смысла жизни и акме : материалы VI—VII симпозиумов / ПИ РАО ; под ред. : А. А. Бодалёва [и др.]. — М. : Самара, 2002. — С. 292—299.
5. Кон, И. С. В поисках себя / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 336 с.

Материал поступил в редакцию 28.07.2017.

Психолого-педагогические условия формирования интеллектуально-творческой личности

Г. В. Пехота,
научный сотрудник
сектора психологии
развивающего образования
Национального института
образования

В статье рассматриваются важные вопросы создания необходимых психолого-педагогических условий для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала личности, представлена система её формирования на разных этапах возрастного развития.

Ключевые слова: формирование, интеллектуально-творческое развитие, сензитивные периоды, ведущий вид деятельности, пренатальный период, творческое воображение, теоретическое мышление.

Important questions of creating necessary psychological and pedagogical conditions for the intellectual and creative potential of an individual are considered in the article. A system of its formation at different stages of age development is presented.

Keywords: formation, intellectual and creative development, sensitive periods, leading type of activity, prenatal period, creative imagination, theoretical thinking.

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют специалистов, представителей разных наук о человеке, размышлять о будущем страны, о подрастающем поколении. В связи с этим в качестве одной из первоочередных задач системы образования выступает формирование интеллектуально-творческой личности — активной, свободной, способной самостоятельно, нестандартно мыслить и принимать решения, анализировать ситуацию и полученный результат, использовать приобретённые знания в разнообразных жизненных обстоятельствах. Необходимой предпосылкой воспитания таковой является создание благоприятных условий на разных этапах возрастного развития человека как важнейший показатель качества образования.

Процесс формирования интеллектуально-творческой личности, на наш взгляд, проходит несколько этапов:

- накопление интеллектуально-творческого потенциала на этапе до рождения (пренатальный период);
- развитие интеллектуально-творческого потенциала на этапе получения дошкольного образования;
- развитие интеллектуально-творческого потенциала на этапе получения общего среднего образования (*рисунок*).

Пренатальный период имеет основополагающее значение в формировании интеллектуально-творческой личности. Результаты отечественных и зарубежных научных исследований [8; 9] подтверждают знания о том, что многие черты характера будущего человека, интеллектуально-творческий потенциал, уровень физического здоровья закладываются с начала его зарождения. Ни в один из моментов своей дальнейшей жизни человек не развивается столь интенсивно, как в пренатальном периоде, начиная с клетки и превращаясь всего через несколько месяцев в фактически совершенное существо, обладающее удивительными способностями и неугасимым стремлением к познанию окружающего мира. Поэтому будущие родители должны понимать и иметь в виду, что ребёнок является отражением их сознания, особенно в момент зачатия. По этому

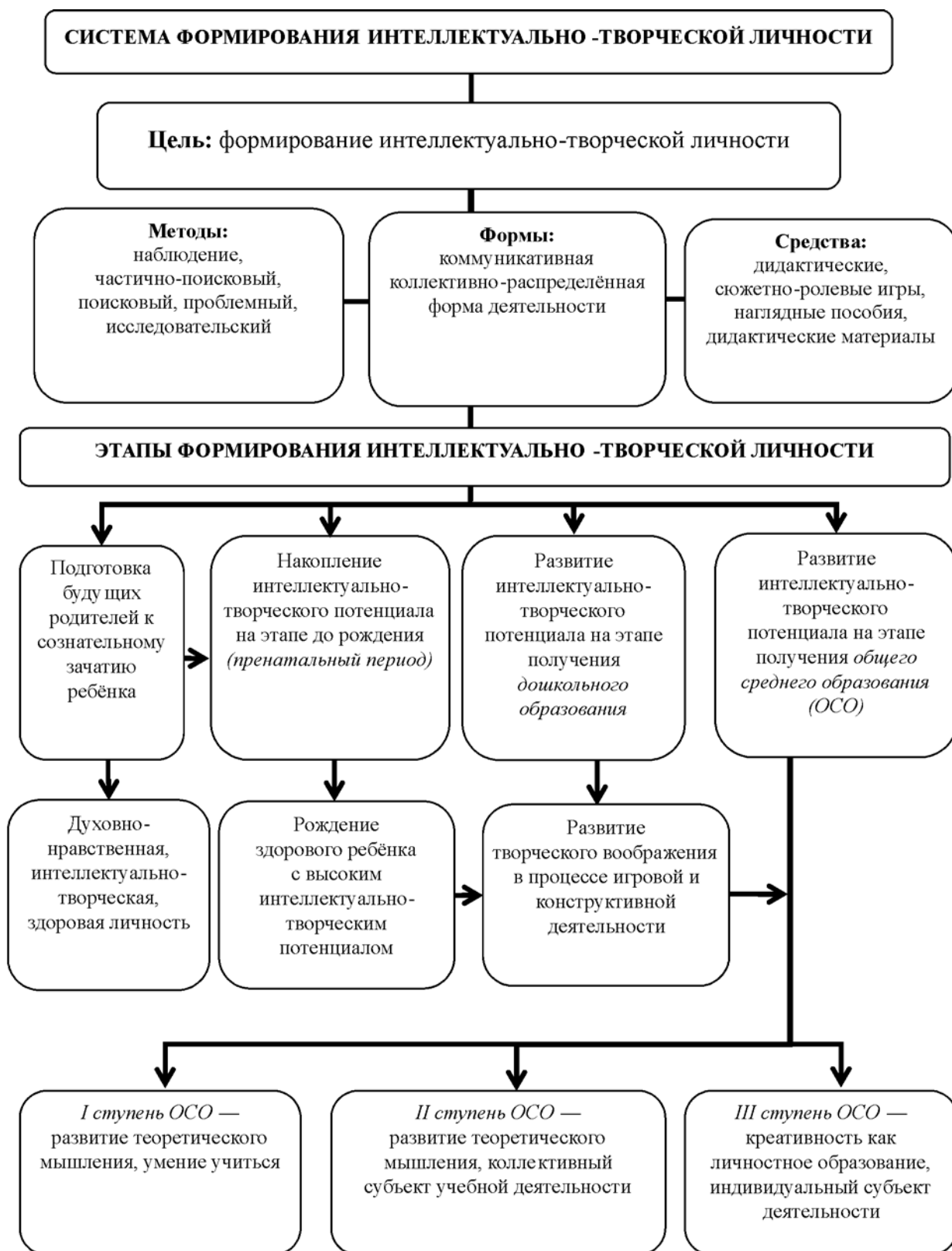


Рисунок — Система формирования интеллектуально-творческой личности

поводу К. Юнг писал: «Что-либо рождённое или сделанное в этот момент обладает свойствами этого момента времени» [10, с. 15]. Особенно важна амплитуда всплеска чувств и эмоций между будущими родителями в момент зачатия, которая притягивает сущность высокого уровня развития. Значит, работа, позволяющая родителям дать их потомству то, чего они желали, начинается с духовной и душевной окраски момента зачатия и продолжается во время всего периода беременности. Так же, как семя, посаженное в почву, несёт в себе образ будущего дерева или цветка, так и зародыш, отданный отцом матери, несёт в себе проект будущего ребёнка с дарованиями, способностями или, наоборот, с недостатками и дефектами. Что касается матери, то любые её духовно-эмоциональные переживания и впечатления участвуют в «творении» духовной сущности ребёнка. В период беременности мать должна наблюдать за ним, защищать его, а для этого важно развивать в себе способность получать информацию о состоянии и поведении ребёнка, а также уметь изменять своё эмоциональное состояние и передавать его растущему человеку. Накопление интеллектуально-творческого потенциала в пренатальном периоде содействует рождению здоровых, потенциально одарённых детей [1; 8; 9].

Мы разделяем позицию тех исследователей, которые считают, что образовательная среда с её структурными компонентами не создаёт человека, не рождает в нём способности творить, созидать, но даёт возможность, благоприятствует раскрытию того, что существует в зародыше. Л. С. Выготский в связи с этим отмечал: «Первым требованием воспитания является совершенно точное знание наследственных форм поведения, на основе которых придётся надстраивать личную сферу опыта» [2, с. 346]. И если накопленные способности не находят поддержки и удовлетворения в период развития ребёнка после рождения, его интеллектуально-творческий потенциал так и остаётся нераскрытым.

Каковы же оптимальные условия для раскрытия и реализации интеллектуально-творческого потенциала детей на дальнейших этапах возрастного развития?

Образовательный процесс необходимо строить с учётом психологических зако-

номерностей возрастного и индивидуального развития детей: особенностей возрастных сензитивных периодов, ведущего вида деятельности, влияния возрастных кризисов. К сожалению, традиционная система образования не обеспечивает полноценных условий для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала каждого ребёнка, так как она строится не на методах самостоятельного, творческого, исследовательского поиска, а в основном на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение эмпирических знаний, которые даются детям в «готовом виде». Результаты многочисленных исследований психологов и педагогов доказывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, не способствует формированию интеллектуально-творческой, одарённой личности; гораздо важнее развивать у ребёнка способность самостоятельно получать знания посредством творческого преобразования усваиваемого материала [4; 6].

По мере развития дети постепенно овладевают несколькими видами деятельности, один из которых выступает в качестве основного для психического развития детей, так как обуславливает особые значимые изменения в их психике. Ведущими в дошкольном детстве являются непосредственно-эмоциональное общение (0—1 год), предметная деятельность (1—3 года) и игра (3—6 лет), в которых у детей наряду с другими видами деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование и др.) поэтапно формируются такие важные для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала качества, как любознательность, инициативность, самостоятельность, творческое воображение. Возраст от двух до пяти лет — сензитивный период в развитии интеллектуально-творческих способностей человека. Одарённых детей в этом возрасте отличают способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы, умения классифицировать, категоризировать информацию и опыт, широко использовать накопленные знания.

Фундаментальным психологическим новообразованием дошкольного возраста является *творческое воображение*. Это основа развития теоретического мышления на всех последующих возрастных этапах, включая прежде всего младший

школьный возраст, «почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое воображение учёного, художника, изобретателя» [4, с. 6]. Человек, его лишённый, созидать по-настоящему не может. Следовательно, развитие творческого воображения становится ключевой линией образовательного процесса в дошкольном образовании. Поэтому так важно создавать психолого-педагогические условия для формирования субъектной позиции ребёнка в игровой деятельности, заключающейся в проявлении поисковой инициативы, самостоятельной регуляции своих действий, непосредственности самовыражения.

Выступая важным условием построения полноценной структуры учебной деятельности, воображение как бы подводит ребёнка к следующему этапу в формировании интеллектуально-творческой личности.

На этапе получения общего среднего образования развитие интеллектуально-творческого потенциала проходит несколько возрастных ступеней. На I ступени общего среднего образования решающее значение имеет учебная деятельность, которая для младших школьников является ведущей. Именно в ней формируется первостепенная составляющая интеллектуально-творческого потенциала личности — теоретическое мышление: способность к анализу, планированию, рефлексии. Развивая теоретическое мышление учащихся и формируя у них мотивацию достижения, мы развиваем одарённость. Следовательно, младший школьный возраст сензитивен к учебной деятельности, и процесс формирования интеллектуально-творческой личности на этом этапе развития заключается в том, чтобы научить ребёнка учиться, то есть преодолеть собственную ограниченность как в области конкретных знаний и навыков, так и в любой сфере деятельности и человеческих отношений [3; 6]. Учащиеся усваивают теоретические знания об окружающей действительности, формирующиеся при движении мысли от общего к частному, в ходе совместной коллективно-распределённой деятельности, которая носит творческий, исследовательский характер. Поэтому необходимо развивать у детей младшего школьного возраста «способность и потребность в построении отношений в любой совместной деятельности

на основе норм сотрудничества, усвоенных при формировании учебной деятельности» [5, с. 88].

На II и III ступенях общего среднего образования непрерывное интеллектуально-творческое развитие личности продолжается. В средних и старших классах обеспечиваются условия для высокой личностной активности, направленной на реализацию целей в широкой познавательной, учебной, общественно полезной и других видах деятельности. Если в среднем школьном возрасте, где важное значение имеет общение со сверстниками, эта активность связана главным образом с коллективной деятельностью, то в старшем школьном возрасте, сензитивном к освоению своего внутреннего мира, уже формируется индивидуальный субъект учебной деятельности. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учёбу как необходимую базу для будущей профессиональной деятельности. Это убедительно свидетельствует о важности индивидуального подхода в обучении, который стимулировал бы процесс формирования самостоятельности и творчества учащихся. И именно данный возраст является завершающим периодом в становлении всего комплекса параметров и характеристик, необходимых для развития креативности как личностного новообразования [6].

Многие учёные, педагоги системы образования убедительно доказывают значимость учёта в формировании интеллектуально-творческой личности особых возрастных периодов, которые иногда называют «кризисными» (1 год, 3 года, 7 и 11–12 лет), когда дети отличаются по своему поведению и самочувствию от детей других возрастов: их развитие может принимать бурный, стремительный характер, происходит перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей. Тем не менее А. Н. Леонтьев считает, что кризисы в действительности отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. На взгляд учёного, неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии, так как «кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребёнка складывается не

стихийно, а является разумно управляемым процессом...» [7, с. 518]. Понимание внутренней динамики развития при переходе от возраста к возрасту помогает выработке средств и обеспечению необходимых условий для естественного интеллектуально-творческого развития личности (см. рисунок).

Таким образом, эффективность формирования интеллектуально-творческой личности зависит от унаследованного от ро-

дителей и накопленного в пренатальном периоде потенциала создания необходимых психолого-педагогических условий для его развёртывания и развития на этапах получения дошкольного и общего среднего образования и процесса завершения в юности при развитии креативности как личностного новообразования, имеющего своё дальнейшее применение и развитие в профессиональной деятельности и жизнедеятельности человека.

Список цитированных источников

1. Айванхов, О. М. Воспитание, начинающееся до рождения / О. М. Айванхов // Собр. соч. Извор № 203. — М. : Просвета, 1995. — 161 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
3. Давыдов, В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2. — С. 22—33.
4. Давыдов, В. В. Развивающее образование : теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 3—18.
5. Дусавицкий, А. К. Развивающее образование : теория и практика / А. К. Дусавицкий. — Харьков : Харьк. нац. ун-т, 2002. — 144 с.
6. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М. : Дом педагогики, 1996. — 204 с.
7. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
8. Чемберлен, Д. Разум вашего новорождённого ребёнка / Д. Чемберлен ; пер. с англ. — М. : Независимая фирма «Класс», 2004. — 218 с.
9. Чичерина, Н. А. Воспитание до рождения. Книга о пренатальном воспитании будущих и настоящих родителей / Н. А. Чичерина. — М. : Academia, 2002. — 110 с.
10. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. — М. : Олимп : Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. — 477 с.

Материал поступил в редакцию 22.12.2016.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Интеграция в образовании — это не простое объединение содержательных компонентов изучаемых дисциплин, а процесс их взаимодействия, взаимопроникновения и дополнения. Интеграция устанавливает новое свойство и качество объекта; не является простой суммой составляющих частей, а создаёт качественно новое образование; обозначает иерархически организованную совокупность процессов, обеспечивающих достижение определённого состояния, и характеризуется упорядоченностью, согласованностью компонентов, устойчивостью связей между ними, то есть признаками, свидетельствующими о единстве и целостности.

Силкович Л. А. Интеграция как процесс междисциплинарного взаимодействия в системе вузовского межкультурного коммуникативного образования.

Анализ эффективности подготовки научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям

Г. В. Пальчик,

председатель Высшей
аттестационной комиссии
Республики Беларусь,
доктор педагогических наук,
профессор,

И. А. Фурса,

консультант управления
аттестационной работы
Высшей аттестационной комиссии
Республики Беларусь,
кандидат философских наук

В статье представлены результаты анализа основных показателей эффективности подготовки научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям за период 2007–2016 годов в Республике Беларусь.

Ключевые слова: диссертация, доктор наук, кандидат наук, научная экспертиза, подготовка научных работников высшей квалификации, учёное звание, учёная степень, учреждение послевузовского образования.

The article presents the results of the analysis of the main indicators of the effectiveness of training of scientific personnel of higher qualification in pedagogical specialties for the period from 2007 to 2016 in the Republic of Belarus.

Keywords: dissertation, doctor of sciences, candidate of sciences, scientific expertise, training of scientific personnel of higher qualification, academic title, academic degree, institution of postgraduate education.

Развитие педагогической науки и образования во многом определяется творческим потенциалом соответствующих кадров, способных работать в современных социокультурных условиях. В информационном обществе для научной и педагогической сфер деятельности особую актуальность приобретает подготовка кадров высшей научной квалификации — кандидатов и докторов наук. Более того, научно-исследовательский и образовательный процессы взаимосвязаны: система послевузовского образования предполагает подготовку кадров высшей научной квалификации, основанную на фундаментальных и прикладных исследованиях в области педагогики.

Целью данной статьи является анализ эффективности подготовки на первой ступени послевузовского образования научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям в Республике Беларусь за 2007–2016 годы.

В настоящее время подготовка научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям осуществляется в 20 организациях, реализующих образовательные программы аспирантуры по 7 специальностям. В их числе — 19 учреждений высшего и дополнительного образования и одна научная организация (Национальный институт образования). По согласованию с Высшей аттестационной комиссией Республики Беларусь (ВАК) решение об открытии аспирантуры имеет право принимать вышестоящий государственный орган, которому учреждение подчинено. Решение об открытии аспирантуры по педагогическим специальностям, как правило, принимает Министерство образования Республики Беларусь, кроме аспирантуры при Белорусском государственном университете физической культуры, который курирует Министерство спорта и туризма Республики Беларусь. Практика деятельности аспирантуры свидетельствует о том, что решение о её открытии принимается по заявительному принципу и фактически на бессрочный период. Учреждения послевузовского образования планируют приём и осуществляют подготовку аспирантов в объёме, необходимом для формирования в основном профессорско-преподава-

тельского состава высших учебных заведений страны.

Подготовка научных работников высшей квалификации по педагогической отрасли науки в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников, утверждённой постановлением Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 8 июня 2009 года № 4, может осуществляться по 6 специальностям (13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.03 — коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия); 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; 13.00.05 — теория, методика и организация социально-культурной деятельности; 13.00.08 — теория и методика профессионального образования). Кроме того, специальности 01.02.08 — биомеханика, 05.25.02 — документалистика, документоведение, архивоведение, 05.25.03 — библиотекосведение, библиографоведение и книговедение, 05.11.19 — методы и средства технического обеспечения физической культуры и спорта и 19.00.13 — психология развития, акмеология включены в область педагогических наук. По всем специальностям разработаны паспорта, которые размещены на сайте ВАК [1].

Эффективность деятельности аспирантур может быть оценена через количество утверждённых диссертаций, подготовленных выпускниками учреждений послевузовского образования. В таблице показано, при каких учреждениях действуют аспирантуры по педагогическим специальностям по состоянию на 1 июля 2017 года, а также приведены данные по количеству подготовленных выпускниками аспирантур диссертаций по каждой из указанных специальностей за период 2007—2016 годов.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в ряде организаций открыты специальности, по которым не представлено ни одной или представлено крайне мало диссертаций за исследуемый десятилетний период. Например, подготовка по специальности 13.00.04 осуществляется в семи учреждениях послевузовского образования страны. При этом выпускниками трёх аспирантур (при БГУ, МГУ, ПГУ) за последние 10 лет не было представлено к защите ни одной диссертационной работы по данной

специальности. Аналогичная ситуация наблюдается по ряду других педагогических специальностей: без ожидаемой результативности ведётся подготовка по специальностям 13.00.02 в МГЭИ и БрГУ, 13.00.08 в БГАМ, 13.00.01 в МГЛУ. Таким образом, целесообразно на основе тщательного анализа эффективности деятельности аспирантур с учётом научного потенциала организаций, при которых открыта послевузовская подготовка, установить ограничение по сроку осуществления подготовки по отдельным специальностям.

Одним из критериев оценки эффективности учреждений послевузовского образования в части подготовки кадров высшей научной квалификации можно рассматривать также отношение количества лиц, поступивших в аспирантуру или закончивших её за определённый период, к общему количеству защищённых диссертаций за этот промежуток времени. Как видно из рисунка 1, с 2007 года по 2016 год приём в аспирантуру по педагогическим специальностям суммарно составил 994 человека, выпуск из аспирантуры — 753 человека (75,7 % от приёма) (по данным, предоставленным Государственным комитетом по науке и технологиям Республики Беларусь); 284 соискателя защитили кандидатские диссертации, что в совокупности составляет 28,6 % от набора в аспирантуру и 37,7 % от числа её закончивших.

Как показано на рисунке 2, подготовку почти 70 % представивших к защите диссертации соискателей учёной степени кандидата наук в исследуемый период проводили ведущие учреждения профильного послевузовского педагогического образования (БГПУ, БГУФК, МГЛУ, НИО и др.). Вместе с тем послевузовская подготовка осуществляется с разной эффективностью. Важным её показателем является не только количество защищённых в советах по защите диссертаций квалификационных работ, но и процент диссертаций, успешно прошедших все этапы научной экспертизы. Так, например, план приёма на обучение по образовательным программам послевузовского образования в БГУФКе достаточно высокий, однако следует учесть, что 32 % защищённых аспирантами данного университета работ отклоняется на этапе проведения научной экспертизы в экспертном совете и на Президиуме ВАК. Это даёт представление о качестве обсуждения диссертаций в научной структуре учреждения послевузовского образования, к которой

Таблица – Перечень учреждений, в которых реализуются программы послевузовского образования по педагогическим специальностям

Организация	Специальности, по которым ведётся подготовка	Количество утверждённых диссертаций (из них докторских)
Академия последиplomного образования (АПО)	13.00.01	4
Белорусский государственный аграрный технический университет (БГАТУ)	13.00.02	1
Белорусская государственная академия музыки (БГАМ)	13.00.08	—
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ)	13.00.01	11 (2)
	13.00.02	28 (3)
	13.00.03	6
	13.00.04	3
	13.00.08	8
Белорусский государственный университет (БГУ)	13.00.01	1
	13.00.02	6 (1)
	13.00.04	—
	13.00.08	5 (1)
Белорусский государственный университет культуры и искусств (БГУКИ)	13.00.05	8 (1)
	05.25.03	8
Белорусский государственный университет физической культуры (БГУФК)	13.00.04	34
Белорусский национальный технический университет (БНТУ)	13.00.08	1
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (БрГУ)	13.00.01	1
	13.00.02	—
	13.00.08	1
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (ВГУ)	13.00.01	6
	13.00.02	4 (1)
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (ГГУ)	13.00.01	1
	13.00.02	2
	13.00.04	3
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (ГрГУ)	13.00.01	3
	13.00.02	4
	13.00.04	3
Минский государственный лингвистический университет (МГЛУ)	13.00.01	—
	13.00.02	13
Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова (МГУ)	13.00.01	1
	13.00.02	4
	13.00.04	—
Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина (МГПУ)	13.00.01	4 (1)
	13.00.02	1
Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова (МГЭИ)	13.00.02	—
Национальный институт образования (НИО)	13.00.01	3 (1)
	13.00.02	14 (3)
	13.00.03	10
Полесский государственный университет (ПГУ)	13.00.04	—
Республиканский институт высшей школы (РИВШ)	13.00.01	4
	13.00.02	1
Республиканский институт профессионального образования (РИПО)	13.00.08	5

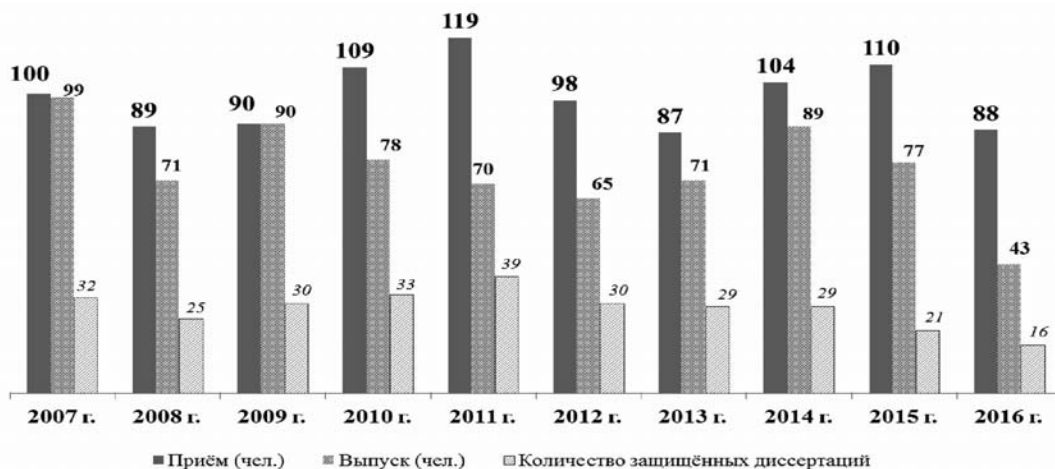


Рисунок 1 — Показатели деятельности аспирантур и результаты защит кандидатских диссертаций за период 2007—2016 годов

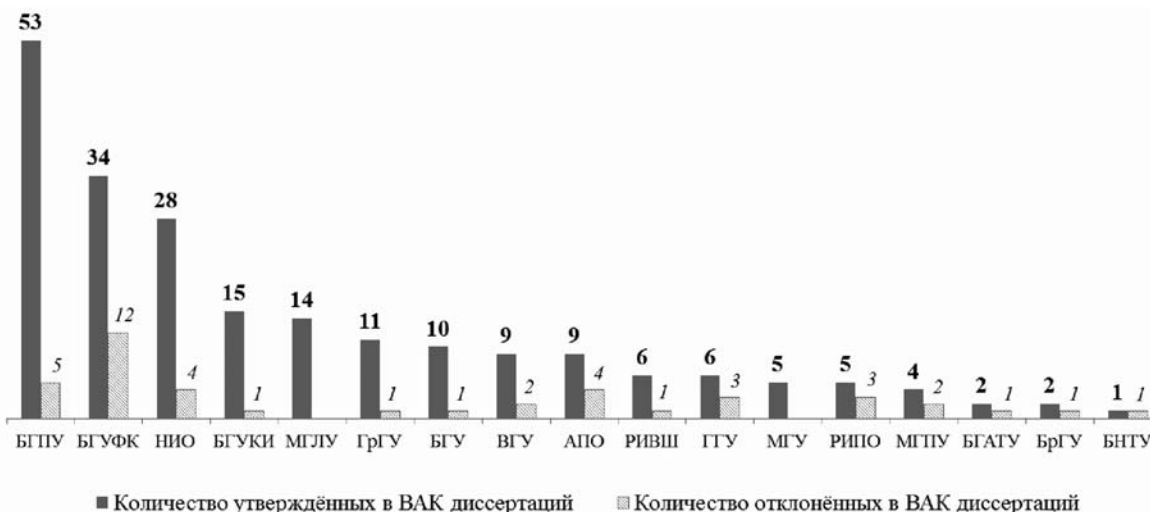


Рисунок 2 — Распределение защищённых в 2007—2016 годах кандидатских диссертаций по месту их выполнения

прикреплён соискатель учёной степени, а также, как правило, о качестве проведения предварительной экспертизы диссертационной работы.

По всем отраслям науки эффективность подготовки в аспирантуре, конечной целью которой является защита диссертации на соискание учёной степени кандидата наук в срок её окончания, на протяжении ряда лет составляет чуть более 5 %. За десятилетний период по всем научным специальностям и отраслям науки приём в аспирантуру составил 14 604 человека, выпуск из аспирантуры — 10 561 человек (72,3 % от приёма), защитили кандидатские диссертации в срок окончания аспирантуры 428 соискателей (2,9 % от набора и 4 % от закончивших аспирантуру). В целом в этот период было защищено 5 239 кандидатских диссертаций, что в совокупности составляет

около трети от набора в аспирантуру и около половины от числа её закончивших.

Анализ динамики присуждения учёных степеней лицам, которые в разное время проходили обучение в аспирантуре, позволяет заключить, что наибольшее количество диссертаций защищается в течение трёх лет после её окончания. Через год после окончания обучения в аспирантуре защищается около 30 % выпускников, в течение второго и третьего годов — 17 % и 9 % соответственно. В сложившихся условиях целесообразно оценивать эффективность деятельности аспирантуры по истечении трёхлетнего периода после её окончания по результатам защит диссертаций. При этом должна сохраняться ответственность научных руководителей за завершение подготовки и представление диссертации к защите [2].

Высшая аттестационная комиссия в течение 2016 года проводила комплексный мониторинг деятельности аспирантуры, который показал, что значительное влияние на её эффективность оказывают следующие факторы:

- *отсутствие должного контроля со стороны Министерства образования Республики Беларусь и Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь за условиями реализации программ послевузовского образования в подчинённых им учреждениях образования и научной организации;*
- *формальный подход к набору в аспирантуру, утверждению научных руководителей и тем диссертационных исследований в учреждениях послевузовского образования;*
- *недостаточная заинтересованность, в том числе материальная, учёных в осуществлении научного руководства диссертационными исследованиями, что ведёт к отсутствию с их стороны действенного сопровождения и контроля за выполнением аспирантами индивидуального плана работы;*
- *несформированная мотивация поступающих в аспирантуру и недостаточная преемственность в работе с одарёнными учащимися на разных уровнях образования, что не позволяет эффективно использовать результаты их дипломных и магистерских исследований при подготовке диссертационных работ на соискание учёной степени кандидата наук.*

В качестве необходимых мер по повышению эффективности деятельности аспирантуры представляется целесообразным:

- *обеспечить согласованность образовательного, научного и инновационного процессов и активное участие в них научных руководителей.* Перспективной в этом направлении является реализация модели «Университет 3.0»;
- *провести оптимизацию сети специальностей, основываясь на реальных потребностях страны; особое внимание уделить специальностям, относя-*

щимся к перечню приоритетных специальностей научных работников высшей квалификации. Это касается не только направлений V и VI технологических укладов, но и социально-гуманитарных специальностей, значимость которых возрастает с учётом вызовов социокультурной среды информационного общества, а также новых научных подходов в этих областях научного знания. Поскольку подготовка квалифицированных научных кадров имеет кардинальное значение для инновационного развития Республики Беларусь, целесообразно дополнить педагогическими специальностями перечень приоритетных специальностей научных работников высшей квалификации для развития высокотехнологичных производств, относящихся к V и VI укладам экономики;

- *определить порядок целевой подготовки соискателей учёной степени кандидата наук из числа исполнителей государственных программ научных исследований, государственных научно-технических и отраслевых программ, а также лиц, которым была назначена стипендия специальных фондов Президента Республики Беларусь.*

Таким образом, анализ эффективности подготовки научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям показывает, что требуется комплексное решение обозначенных проблем. В числе первоочередных задач — оптимизация плана приёма в аспирантуру согласно актуальным потребностям научных и образовательных структур в кадрах по соответствующим специальностям, а также научному потенциалу, достижениям сложившихся научных школ в учреждениях, при которых действуют аспирантуры; актуализация специальностей, по которым проводится подготовка диссертационных исследований; повышение ответственности всех участников научной экспертизы, прежде всего кафедры/лаборатории, курирующей деятельность аспиранта, за ход выполнения индивидуального плана работы соискателя учёной степени.

Список цитированных источников

1. Паспорта специальностей [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vak.org.by/rasport?title=13>. — Дата доступа : 12.11.2017.
2. Пальчик, Г. В. Подготовка научных работников высшей квалификации как необходимое условие развития отечественных инновационных научных школ / Г. В. Пальчик // Беларуская думка. — 2017. — № 7. — С. 16—21.

Материал поступил в редакцию 13.11.2017.

Оценка качества общего среднего образования как содержательно-процессуальная целостность

И. Л. Шевлякова-Борзенко,
начальник Образовательного центра
Национального института образования,
кандидат филологических наук, доцент

Оценка качества общего среднего образования рассматривается в статье как сложно структурированная целостность содержательной и процессуальной составляющих. Предпринята попытка представить в систематизированном виде объекты оценки, объединённые в соответствии с существенными характеристиками в четыре блока: содержательный, организационно-методический, организационно-управленческий, результативный. Особенности процессуальной составляющей раскрываются через описание внутренней и внешней оценки как основных форм контроля оценки качества образования (их целей, функций, видов, некоторых процедурных вопросов). Также очерчивается специфика использования результатов оценки качества общего среднего образования в современном социокультурном пространстве.

Ключевые слова: оценка качества образования, объекты оценки, внешняя и внутренняя оценка, результаты оценки качества.

The article is devoted to the assessment of the quality of general secondary education as a complex structured integrity of substantial and procedural components. An attempt is made to present the objects of evaluation systemically, united regarding to essential characteristics in four blocks (substantial, organizational and methodological, organizational and administrative, productive). Features of the procedural component are revealed through the description of internal and external evaluation; they are analyzed as the main forms of control of the education quality, through the description of their purposes, functions, types, some procedural issues. The specifics of using the results of the quality assessment in the contemporary social and cultural environment are outlined as well.

Keywords: assessment of the education quality, objects of evaluation, external and internal evaluation, results of the quality assessment.

Объекты оценки в системе общего среднего образования

Объекты оценки, составляющие содержательную основу измерения качества общего среднего образования, следует изначально рассматривать как совокупность (целостность) структурированных и взаимосвязанных компонентов, являющуюся, по сути, «системой внутри системы» (оценки качества общего среднего образования).

Состав и структура системы объектов оценки, в свою очередь, определяются пониманием качества общего среднего образования как динамичного единства содержательных, организационно-процессуальных и результативных компонентов, необходимых и достаточных для достижения комплексных — социокультурных и собственно педагогических — целей. При этом все цели находятся в поле притяжения главного ориентира концептуально-методологического обновления самой системы оценки качества образования, суть которого современными исследователями связывается с переходом от модели «контроля качества» к модели «обеспечения качества»; это предполагает разработку и реализацию концепции «развития содержания и процедур такой системы оценки, с помощью которой можно было бы производить оценку образовательных достижений школьников и их динамики, обеспечивающие качественное образование» [1].

При таком подходе совокупность объектов оценивания в системе общего среднего образования можно представить в виде компонентных блоков, объединяющих объекты, связанные с:

- созданием условий и обеспечением ресурсами, необходимыми и достаточными для эффективного функционирования образовательной системы;
- организацией образовательного процесса и эффективным управлением им (качество образования как процесса обучения и воспитания);
- результативностью образовательного процесса (качество образования как совокупность достигнутых/достижимых результатов).

При этом важно принимать во внимание, что одни и те же объекты оценивания могут рассматриваться в различных аспектах в контексте оценочных процедур разных уровней, форм, типов и т. д. (внутренних и внешних; индивидуальных, а также локальных, региональных, страновых, международных; разовых и периодических; краткосрочных и многоэтапных, долгосрочных; тематических и фронтальных).

В традиционной парадигме оценки качества образования на первый план, как правило, выводится результативная составляющая, нередко отождествляемая исключительно с результатами учебной деятельности обучающихся, связанной с усвоением содержания образования по конкретному учебному предмету. Однако в последние десятилетия (особенно с начала 2000-х годов) тенденции развития информационного общества оказывают, в числе прочего, существенное влияние как на трансформацию образовательных целей, так и на систему индикаторов, с помощью которых измеряются уровень и эффективность достижения этих целей. В рамках концептуального обновления подходов к оцениванию качества общего среднего образования качество результатов оказывается очевидным образом взаимосвязано с качеством отбора содержания образования, созданных условий и организации образовательного процесса на компетентностной основе и с ориентацией на формирование функциональной грамотности обучающихся.

Современная система объектов оценки качества общего среднего образования, на наш взгляд, должна включать следующие *блоки компонентов**:

- содержательный;
- организационно-методический;
- организационно-управленческий;
- результативный.

Содержательный компонент системы объектов оценивания объединяет в качестве составных элементов:

- образовательные стандарты и образовательные программы;
- образовательную среду как единство содержательной и процессуальной составляющих (включая предметно-объектную, аксиологическую, семиотическую, коммуникативную, информационную, интерактивную и др.).

В свою очередь, в число составляющих **организационно-методического** блока входят такие комплексные объекты оценивания, как:

- уровень профессиональной подготовленности и личностной готовности к осуществлению эффективной профессиональной деятельности (включая методическую, исследовательскую, проектную и т. п.);
- система психологического сопровождения образовательного процесса;
- система воспитательной работы (взаимодействие семьи и школы, сетевое социокультурное партнёрство, вовлечённость участников образовательного процесса в социально значимую деятельность и т. д.);
- система работы с учащимися с особенностями психофизического развития;
- эффективность реализации программ дополнительного образования;
- качество инновационной, экспериментальной, проектной деятельности и др.

Современное управление качеством образования предполагает наличие в образовательных стандартах нового поколения не только планируемых уровней результатов обучения, но и чётких требований к условиям, организации и обеспечению образовательного процесса. В рамках **организационно-управленческого** блока в качестве ключевых объектов оценки можно выделить:

- планирующие программные документы и материалы;

* Следует принимать во внимание, что в ряде случаев распределение тех или иных объектов оценивания по блокам может носить довольно условный характер (например, в значительной мере соотноситься как с организационно-методическим, так и организационно-управленческим компонентами).

- систему мониторинга (контроля) образовательного процесса, включающую: изучение рынка и качества предоставляемых образовательных услуг; независимую оценку качества образования как неотъемлемую часть эффективно функционирующей образовательной системы; наличие современных индикаторов, позволяющих адекватно оценить как эффективность деятельности отдельного учреждения, так и региональной, а также республиканской систем образования в целом;
- ресурсное обеспечение (учебно-методическое, материально-техническое и пр.) образовательного процесса;
- инвестиции в образование, образовательный процесс и образовательные достижения и т. д.

В современных исследованиях и концептуальных документах, определяющих актуальные подходы к формированию представления о качестве образования и его современной оценке, фиксируется расширенное понимание образовательных достижений, с выделением в соответствующей таксономии уровней грамотности и компетентности: «В настоящее время в школьную практику вводятся следующие показатели образовательных (учебных и внеучебных) достижений: *образовательные достижения* по отдельным предметам; *динамика образовательных достижений* (индивидуальный прогресс), *отношение к учебным предметам*; *ключевые (внепредметные) компетентности* (познавательные, социальные, информационные и др.); *удовлетворённость образованием*; *степень участия в образовательном процессе* (активная работа на уроке, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.); *дальнейшее образование и карьера выпускника*» [1].

Принципиальное отличие современных образовательных **результатов** как объектов оценивания состоит в том, что они должны рассматриваться в достаточно широком ключе — как достижения учащихся, отражающие целостное развитие личности в процессе обучения и воспитания через динамику (приращение) компетенций. Иначе говоря, *объектами оценивания* с помощью адекватного (специального разработанного) инструментария в данном компоненте являются *пред-*

метные, метапредметные и личностные компетенции учащихся, выраженные в измеряемых результатах учебной деятельности и личностного развития, коррелирующих с планируемыми результатами обучения, зафиксированными в образовательных стандартах.

Описание предметных компетенций как объектов оценивания в современных системах оценки качества образования ориентировано не только на соотнесение результатов с заданным эталоном (нормой), но и на выявление динамики изменений индивидуальных образовательных достижений (индивидуального прогресса) обучающегося.

Результативность формирования *метапредметных компетенций* современные исследователи [1] предполагают рассматривать как комплекс образовательных результатов, отражающих сформированность у обучающихся:

- образовательных (учебных) компетенций (результат измеряется через определение уровня готовности к постановке и решению новых учебно-познавательных задач и проблем, а также уровня контрольно-оценочной самостоятельности);
- коммуникативных компетенций (измеряемых с помощью индикаторов готовности к совместной деятельности, широкого спектра навыков критического мышления и т. д.);
- информационных компетенций (читательская грамотность, понимаемая в функциональном ключе, эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и внеучебной деятельности и др.).

Динамика формирования и развития *личностных компетенций* учащихся также оценивается комплексно, с помощью показателей, отражающих:

- уровень образовательной самостоятельности, инициативности, ответственности;
- сформированность социальных компетенций;
- уровень развития культуры личности (нравственной, эстетической, гражданской и пр.);
- внеучебные достижения.

Следует также учитывать, что система индикаторов, с помощью которых оценивается результативность образовательно-

го процесса как одна из структурообразующих составляющих качества образования, потенциально может охватывать довольно широкий круг объектов оценивания разного «объёма» (содержательного и функционального). Так, например, в процессе комплексной оценки деятельности учреждения образования наряду с объектами оценки, имеющими непосредственно «образовательный» характер (динамикой образовательных достижений учащихся, результативностью работы с высокомотивированными и одарёнными обучающимися и т. п.), внимание будет уделяться и позициям «контекстным». Речь идёт о таких объектах оценки, как уровень социальной адаптации учащихся, уровень их профессионального самоопределения (сформированность интересов, намерений по отношению к будущей профессиональной деятельности, осознанность выбора направления обучения на III ступени общего среднего образования) и др. Однако то, что в традиционной образовательной парадигме имеет статус «периферийных» объектов оценивания, в современном образовательном пространстве выходит на первый план. В определённом смысле можно говорить о том, что современная система оценки качества образования предполагает сбалансированную представленность собственно образовательных и социоцентрированных объектов оценки (таких, например, как удовлетворённость субъектов образовательного процесса качеством обучения и воспитания, степень включённости субъектов в социокультурное сетевое взаимодействие и т. д.).

Кроме того, чрезвычайно важное значение имеет то, что в современных образовательных системах внимание перемещается с оценки так называемых разовых результатов на прогресс (динамику) образовательных достижений учащегося. Как отмечает И. Фрумин, «система такой динамической оценки (оценка добавленной ценности) весьма сложна, но позволяет яснее видеть роль образования в прогрессе ребёнка» [2].

Показательно, что в современном педагогическом дискурсе также выделяется объект оценивания, который содержательно находится как бы в зоне пересечения метапредметных и личностных компетенций. Речь идёт о так называемом *образовательном событии*.

Образовательное событие как объект оценивания представляет собой сложно структурированное явление, позволяющее судить о степени (уровне) сформированности у обучающихся метапредметных и личностных компетенций (образовательных результатов). Своего рода «вес», педагогическая «ценность» образовательных событий (примерами их могут служить «проектные, исследовательские, художественно-творческие задачи, которые решаются на протяжении продолжительного времени в малой группе» [1]) определяются в ходе экспертной оценки, имеющей длительный (системный, постоянный) характер. Это даёт возможность оценить формирование тех образовательных результатов, которые нельзя измерить в буквальном смысле (как, например, коммуникативные компетентности, они «хотя и могут быть оценены в модельной форме с помощью специальных заданий... но в большей степени проявляются в рамках образовательных событий» [1]).

Основные формы контроля оценки качества общего среднего образования (внутренняя и внешняя оценка)

Оценка качества образования как системная деятельность представляет собой непрерывный комплексный процесс, двумя взаимосвязанными компонентами (направлениями) которого являются контроль внешний и внутренний (самоконтроль). При этом в новейшем образовательном дискурсе утверждается идея о том, что «система оценки качества образования должна быть напрямую связана с современными образовательными технологиями и обеспечивать разумный баланс (соотношение) между внешней и внутренней оценкой качества образования» [1].

Внешняя и внутренняя оценка различаются по целеполаганию.

Внешняя оценка нацелена на мониторинг и обеспечение отчётности, а также на распределение обучающихся по потокам получения образования. В нашей стране в настоящее время именно внешняя оценка в форме нормативно-ориентированного тестирования считается наиболее объективным способом отбора и рейтингования обучающихся.

Внутренняя оценка в части определения образовательных достижений учащихся имеет целью так называемое *оценивание для обучения*: это формирующее

оценивание «нацелено на разработку тестов, в которых учащийся трактуется как самоценный индивид, а не рядоположенный элемент среди ему подобных, а также на использование измерения конструктивным образом — так, чтобы выявлять сильные и слабые стороны школьников и тем самым способствовать их образовательному индивидуальному прогрессу» [1].

Результаты сравнительных международных исследований качества образования и механизмов его оценки свидетельствуют о появлении новых форматов оценивания. Это связано с усложнением (уровневым описанием) требований к образовательным результатам (когда «компетентностные результаты встраиваются в описание предметных достижений» [1]): необходимость объективно оценивать результаты компетентностного типа (характера) приводит к попыткам совместить «преимущества внешней (работы школьников фиксируются и могут быть представлены на внешнюю экспертизу) и внутренней (предъявляются результаты исследовательской, проектной или других видов активности) оценки»; иначе говоря, «обнаруживается тенденция сближения внешней и внутренней оценки: внешняя оценка не только проверяет объективность внутренней, но и использует её данные — снабжая педагогов дополнительными инструментами и методическими материалами» [1].

В настоящее время целесообразно говорить о системе оценок качества образования, которая представляет собой структурированное единство внутренних и внешних оценок качества обучения и воспитания, которое обеспечивается различными субъектами образования. При этом современные исследователи указывают на тенденцию смещения центра тяжести с оценки внешней на внутреннюю (самооценку), что предполагает трансформацию своеобразного ландшафта, «хронтопа» мониторинговых исследований, который начинает переориентироваться на децентрализованность, выборочность, снижение частоты и интенсивности исследований и т. п.

К основным принципам функционирования системы оценки качества образования во всём разнообразии её форм и компонентов относятся принципы:

- объективности, достоверности, полноты и системности информации о ка-

честве образования (на том или ином уровне образования либо системы в целом);

- критериальности оценивания;
- реалистичности требований и индикаторов качества образования;
- социальной и личностной значимости требований и индикаторов качества образования;
- открытости, прозрачности процедур оценки;
- доступности информации о состоянии и качестве образования для различных групп «потребителей» результатов мониторинга;
- инструментальности и технологичности используемых показателей;
- взаимного дополнения оценочных процедур, установления между ними взаимосвязей и взаимозависимости [3].

Основными источниками информации для анализа и интерпретации в процессе оценки качества образования (как внутренней, так и внешней) становятся:

- результаты диагностических исследований и контрольных измерений (замеров) образовательных достижений учащихся;
- результаты медицинских и психологических исследований;
- результаты анализа ресурсного обеспечения (учебно-методического, кадрового, материально-технического, финансового);
- результаты статистических и социологических исследований.

Существуют различные определения сущности и функций внешней и внутренней оценки как двух основных форм контроля качества образования.

Внутренняя оценка качества образования предполагает деятельность разных субъектов системы образования, направленную на анализ и оценку состояния различных аспектов функционирования указанной системы. В центре внимания внутренней оценки оказывается, по сути, «качество содержания образования, которое обеспечивается качеством процесса», само же качество образования рассматривается прежде всего в процессуальном, динамичном аспекте, с точки зрения достижения высокой степени согласованности интересов ключевых субъектов образования [4].

Основной целью внутренней оценки качества образования является получение

и анализ информации, использование которой позволит учреждению образования принимать меры по обеспечению высокого уровня качества всего образовательного процесса.

В числе основных (инвариантных) объектов оценки качества образования (и внутренней, и внешней) в современных образовательных системах выделяют качество реализации образовательного процесса и качество условий (потенциала).

В отличие от внешней оценки внутренний мониторинг проводится представителями администрации и педагогами учреждения образования.

К функциям внутренней оценки относятся:

- информационно-аналитическая;
- диагностическая (оценка стартового (для определённого момента) состояния образовательных достижений учащихся, качества образовательных услуг, ресурсного обеспечения и т. д.);
- контрольная (соотнесение полученных результатов с требованиями, ожидаемыми результатами, определёнными теми или иными нормативными правовыми документами);
- коррекционно-регулятивная (принятие решений и реализация мер по устранению недостатков, избежанию рисков, усилению эффектов и т. п.);
- стимулирующая.

Разнообразие форм внутренних оценок на этапе концептуального обновления национальной системы оценки качества образования можно представить в виде содержательно-функциональных групп:

- диагностические исследования (педагогические, психологические, здоровьесберегающие и др.);
- самоконтроль и самооценка (как обучающихся, так и обучающихся);
- формирующее оценивание (стартовый, текущий и итоговый контроль образовательных достижений обучающихся на уровне учреждения образования, включая мониторинг индивидуального прогресса каждого учащегося);
- оценка качества деятельности обучающихся (в комплексе профессионального, социального, этико-психологического и других аспектов деятельности);

- внутренний мониторинг качества организации образовательного процесса на разных уровнях системы образования («нисходящий контроль» органами управления образованием), в том числе мониторинг информационно-образовательной среды учреждения образования;
- социально-педагогические исследования разных аспектов обучения и воспитания в учреждении образования.

Создание системы **независимой оценки качества образования** в Республике Беларусь рассматривается как одна из ключевых задач, намеченных к реализации в рамках совершенствования национальной системы образования в краткосрочной и среднесрочной перспективах [5].

Независимость оценки зачастую отождествляется с так называемым внешним её характером, то есть «система внешнего контроля качества образования должна строиться на оценке со стороны потребителя, не включённого в сам образовательный процесс» [4].

Как правило, внешняя оценка качества общего среднего образования в разных странах мира проводится независимыми организациями по заказу органов управления образованием; независимые эксперты разрабатывают механизмы, процедуры и инструменты оценки. По мнению специалистов, такая система внешней оценки «обеспечивает и управление процессом оценки и его независимость, профессионализм и объективность» [1].

В рамках разработки концептуальных оснований современной национальной системы оценки качества образования предлагается под **внешней оценкой** понимать комплекс различных видов, форм, методов и процедур оценки, которая выполняется субъектами, независимыми от того уровня (субъекта) образования, по отношению к которому осуществляется контроль качества предоставляемых образовательных услуг. Указанная оценка (контроль) качества предполагает соотнесение выявленного состояния с требованиями, зафиксированными в нормативных правовых документах (*кодифицированный вариант*), или с ожиданиями заказчиков и потребителей этих услуг (*социальная экспертиза качества образования*); иначе говоря, она обращена к собственно

результативной стороне функционирования образовательной системы.

Перечень *функций* внешней оценки включает:

- контролирующую, то есть оценку степени достижения требований к качеству образования, установленных образовательными стандартами (в том числе, по итогам обучения на той или иной ступени общего среднего образования);
- объективирующую (определение объективности внутренней оценки качества образования);
- рейтингование (селективная функция) в целях распределения обучающихся по каналам продолжения образования (например, отбор для продвижения между уровнями общего среднего и высшего образования);
- функцию обратной связи (предоставление объективных данных о состоянии качества образования всем заинтересованным, в том числе для принятия на уровне учреждения образования обоснованных решений об устранении недостатков, планирования и осуществления корректирующих действий и т. д.).

Внешняя оценка качества общего среднего образования может осуществляться в *формах*:

- независимого профессионального мониторинга качества организации образовательного процесса и результатов обучения и воспитания учащихся;
- независимых экзаменов по итогам обучения на разных ступенях и уровнях национальной системы образования;
- независимой общественной (общественно-профессиональной) экспертизы качества образовательных услуг;
- аккредитации (сертификации) учреждений образования со стороны либо органов (организаций), не входящих в структуру системы образования (независимых агентств), либо специально созданных структур внутри системы образования, наделённых широкой автономией и специальными полномочиями;
- международных исследований различных аспектов качества образования.

Особое внимание в рамках данного исследования мы посчитали целесооб-

разным уделить первым двум формам внешней оценки, так как они являются структурообразующими для национальной системы оценки качества образования.

Под *независимым мониторингом качества образования* мы понимаем комплексное исследование качества организации образовательного процесса и результатов обучения и воспитания обучающихся, которое имеет целенаправленный, непрерывный (системный), аналитический характер, ориентировано на определение и учёт количественно-качественных изменений в образовательном процессе и его результатах, а также на принятие обоснованных управленческих решений для повышения качества образовательных услуг.

В современном образовательном пространстве Беларуси эффективными шагами, направленными на создание системы независимой оценки качества общего среднего образования, считаются:

- «проведение независимой итоговой аттестации по завершении обучения и воспитания на II ступени общего среднего образования (за курс базовой школы) и установление критериев отбора наиболее мотивированных учащихся для продолжения обучения...» (в краткосрочной перспективе, до 2020 года);
- «совершенствование системы итоговой аттестации учащихся по завершении обучения и воспитания на III ступени общего среднего образования (проведение комплексного итогового экзамена (теста)) и совершенствование системы централизованного тестирования» [5, с. 6].

Независимая итоговая аттестация по завершении обучения в базовой школе была предметом специального научного исследования, которое проводилось в Национальном институте образования в 2013 году. Современное состояние указанного механизма оценки качества образования в Республике Беларусь [6] анализировалось в широком сравнительном контексте, с точки зрения эффективного опыта и рисков, связанных с реализацией подобных процедур в самых разных странах мира. В настоящее время в исследовательском сообществе, в среде педагогов-практиков и специалистов органов управления образованием обсуждаются различные варианты организации и проведения

итоговой аттестации учащихся за период обучения на II ступени общего среднего образования как *внешнего* (по отношению к региональным, местным органам управления образованием, учреждениям образования) *контроля и оценки* уровня усвоения учащимися содержания общего базового образования.

Совершенствование системы *итоговой аттестации учащихся по завершении обучения на III ступени общего среднего образования* в соответствии с обсуждаемыми концептуальными подходами предполагает, как уже указывалось выше, проведение комплексного итогового экзамена (теста) и совершенствование системы централизованного тестирования.

Если судить по тексту проектной версии документа [5, с. 6], речь в настоящее время идёт о трансформации формы выпускного школьного экзамена при одновременном сохранении централизованного тестирования (ЦТ) как отдельного испытания, которое сдаётся для поступления в учреждения высшего образования. Дискуссионной в данном случае представляется не только целесообразность проведения двух отдельных тестовых испытаний для выпускников школы, которые являются в то же время и потенциальными абитуриентами. С учётом функций итоговой аттестации сомнение вызывает и эффективность использования тестовой формы для выпускного экзамена.

Исследование специфики продвижения обучающихся между уровнями образования в разных странах мира позволило нам выделить (в общем виде) два основных механизма перехода с уровня общего среднего на уровень высшего образования.

В первом случае получение полного среднего образования завершается национальными выпускными экзаменами; получение по их результатам соответствующего аттестата (сертификата) является основным условием поступления в учреждения высшего образования. Зачисление в учреждения высшего образования может осуществляться либо на основании конкурса аттестатов, либо в порядке очередности подачи абитуриентами заявлений; квоты вводятся в некоторых случаях на поступление на наиболее престижные специальности (факультеты).

Во втором случае результаты обучения на уровне общего среднего образо-

вания, зафиксированные в аттестате зрелости, не играют существенной роли при поступлении в учреждения высшего образования. (Например, общенациональный экзамен, который сдают по итогам получения полного среднего образования учащиеся в Финляндии, нацелен прежде всего на оценку качества (эффективности модели) школьного образования.) В этом случае вступительная кампания организуется непосредственно университетами, которые могут проводить экзамены в письменной и устной формах, используя разнообразные виды испытаний (тесты по профильным предметам с разными видами заданий; творческие работы; собеседования; психологическое тестирование; определение функциональной грамотности).

Мировой опыт свидетельствует о том, что в странах, где управление национальными системами образования характеризуется централизованностью, а государство осуществляет системный контроль за организацией образовательного процесса и качеством школьного образования, решающее значение в ранжировании абитуриентов принадлежит результатам обучения в школе. Иначе говоря, *выпускные экзамены за курс общего среднего образования частично или полностью выполняют роль вступительных испытаний в учреждения высшего образования*. В этом случае экзаменационные материалы являются «результатирующими» по отношению к содержанию школьного образования.

На наш взгляд, с учётом национальных приоритетов и специфики социокультурного развития Беларуси наиболее целесообразными шагами в направлении совершенствования выпускных школьных экзаменов и вступительных испытаний в учреждения высшего и среднего специального образования могли бы стать:

1. Проведение итоговой аттестации по завершении обучения на уровне общего среднего образования в виде независимого комплексного экзамена, реализуемого в смешанном формате (совмещающего формы тестирования, написания творческой работы, возможно, устные ответы).
2. Придание данному экзамену статуса выпускного и вступительного одновременно. Речь идёт о введении *единого национального экзамена*,

который бы в то же время выполнял функции выпускного экзамена по итогам обучения на уровне общего среднего образования (государственной итоговой аттестации) и функции вступительных испытаний в учреждения среднего специального и высшего образования. При этом акцент предлагается делать на этапном характере такого экзамена как испытания многоцелевого (многофункционального) типа.

3. Разработка и использование в ходе комплексного целевого экзамена содержательно и функционально разнообразных заданий (предусматривающих задания различного типа, уровня (репродуктивного и продуктивного), практические и экспериментальные задачи и т. д.).
4. Проведение в рамках вступительной кампании в учреждения высшего образования психометрического тестирования (тестов готовности) при поступлении на ряд специальностей.
5. Диверсификация формата вступительных испытаний на уровне учреждений высшего образования с расширением их возможностей проводить в рамках вступительной кампании дополнительные испытания разных форматов и видов: письменные, устные; выполнение стандартизированных тестов, творческих работ, исследовательских заданий и т. п.

Результаты оценки качества общего среднего образования: целевая аудитория, направления использования

Анализ сравнительных исследований в сфере качества образования позволяет выделить ряд *параметров (характеристик) образовательных результатов*, существенно влияющих на современное понимание *результативности общего среднего образования* в целом.

В большинстве стран мира общие образовательные результаты «приведены в соответствие с той формулировкой компетенностей, которую предложила в конце 90-х годов прошлого века программа DeSeCo. В целом речь идёт о *способности действовать инициативно, адекватно и творчески, учитывая широкий контекст ситуации, используя свои знания при решении нестандартных задач и продуктивно*

взаимодействуя при этом с членами группы. Важнейшие надпредметные ориентиры либо определяются через понятие “functional skills” (как это сделано в Великобритании и Финляндии), либо характеризуются через близкие термины. Можно смело сказать, что *формирование творческих способностей и инициативности в личном плане сегодня является общим для всех стран приоритетом в определении результативности образования»* [1].

Общие образовательные результаты, коррелирующие с образовательными целями и конкретизирующиеся в результативности обучения предмету, описываются через совокупность таких параметров, как:

- сквозной (надпредметный, метапредметный) характер;
- универсальность;
- функциональность;
- уровневость (качественные и количественные уровни овладения содержанием образования);
- операциональность (критериальность).

В свою очередь, эффективность систем оценки качества образования определяется качеством и количеством предоставляемой информации, достаточной и необходимой для того, чтобы удовлетворить информационные потребности всех заинтересованных: «тех, кто принимает решения с целью повышения качества обучения учащихся», а также «тех, кто учится, и тех, кто учит» [1].

Одной из основных тенденций в оценке качества образования в последнее время становится своего рода *контекстуализация* данной проблематики. Речь идёт об изменении понимания качества образования, которое в системе рыночных отношений рассматривается с позиций его соответствия требованиям потребителя (учащихся, родителей, учреждений профессионального (среднего специального и высшего) образования, рынка труда и т. д.). Иначе говоря, в современном мире целевая аудитория, которой будут востребованы результаты оценки качества общего среднего образования, существенно активизируется и расширяется, её будут составлять основные субъекты — заказчики и потребители образовательных услуг, к числу которых принадлежат: личность (семья); производство; общество, государство; система образования [7].

В наиболее общем виде генеральная цель использования результатов оценки качества образования предполагает создание эффективной системы обратной связи, которая позволила бы всем указанным выше заказчикам и потребителям образовательных услуг получать оперативную и достоверную информацию о состоянии образования и инициировать те или иные обновления или даже реформы в случае необходимости.

В современном социокультурном пространстве к *ключевым параметрам* результатов оценки качества образования относятся: объективность, оперативность, открытость, доступность.

Ещё одна принципиально важная позиция, связанная с эффективным использованием результатов оценки качества общего среднего образования, — это *методологически обоснованная верификация и интерпретация данных*, получаемых в ходе проведения мониторинговых исследований.

На наш взгляд, использование результатов оценки качества общего среднего образования должно иметь системный, направленный (целевой) и «адресатный» характер (в последнем случае речь идёт о содержательно-функциональной точности, целесообразности использования полученных данных).

Исследовательское (научно-педагогическое) сообщество должно постоянно обращаться к результатам оценки качества образования для определения состояния и тенденций развития образовательной системы как сложно структурированной динамичной целостности.

Органы управления образованием разных уровней могут использовать результаты оценки качества общего среднего образования:

- для анализа, учёта, контроля процесса и результатов функционирования разных сегментов (субъектов) системы образования;
- для выявления тенденций (позитивных и негативных), обуславливающих состояние и возможные перспективы развития национальной образовательной системы (включая выявление проблемных позиций в части усвоения содержания образования по конкретным учебным предметам с целью определения направлений совершенствования содержания образования);

- в качестве научно-методической базы, необходимой для принятия обоснованных решений в сфере управления качеством образования на всех уровнях;
- для коррекции образовательных программ на уровнях высшего (профессионального педагогического), дополнительного образования педагогических кадров в части, связанной с включением всех участников образовательного процесса в непрерывное совершенствование системы оценки качества образования;
- для обеспечения всех заинтересованных информацией, необходимой и достаточной для оценки состояния национальной системы образования.

Кроме того, органы управления образованием могут использовать результаты оценки для рейтингования учреждений образования.

Направления использования результатов оценки качества общего среднего образования *учреждениями образования* включают:

- (само)анализ деятельности;
- обеспечение учащихся, их законных представителей, педагогов, а также органов управления образованием своевременной, оперативной и достоверной информацией о качестве образовательного процесса, условий и результатов;
- обеспечение профессионального развития педагогов, помощи в постановке новых профессиональных целей и т. д.;
- выстраивание стратегии улучшения качества образования (включая проектирование, планирование и реализацию шагов, направленных на коррекцию деятельности и устранение выявленных недостатков).

Педагоги, учащиеся, их законные представители могут использовать результаты оценки для:

- выстраивания индивидуальных траекторий саморазвития (и обучающихся, и обучающихся);
- формирования и развития контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся;
- выстраивания образовательного диалога (полилога).

Последний аспект использования результатов, понимаемый в более широком ключе как полилог социокультурный, центрированный вокруг ценностей, стратегических ориентиров, тактических шагов, традиций и перспектив национальной системы образования, оказывается несомненно важным и для представителей широкой общественности, и для

потребителей образовательных услуг. Достоверная, оперативная, доступная информация о результатах оценки качества образования позволит социуму действительно влиять на разные стороны функционирования образовательной системы, в том числе на формирование общественного заказа на качественное образование.

Список цитированных источников

1. Концепция всероссийской системы оценки качества общего образования (Проект) [Электронный ресурс] / АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика». — Москва — Улан-Удэ, 2013. — Режим доступа : petersburgedu.ru/ugc/files/Repository/14412e2f203a463e6cd59647a656038f.doc. — Дата доступа : 18.07.2017.
2. 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 : 29.08.2017.
3. Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : novsc04.ucoz.ru/.../polozhenie_o_sisteme_vnutrennego_monitoringa_kache.doc. — Дата доступа : 25.08.2017.
4. Брызгалина, Е. В. Проблемы оценки качества образования : теория и практика [Электронный ресурс] / Е. В. Брызгалина. — Режим доступа : <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2012/science-education-2012/124.pdf>. — Дата доступа : 31.08.2017.
5. Концептуальные подходы к развитию системы образования до 2020 года и на перспективу до 2030 года (Проект). — Минск : Главный информационно-аналитический центр Мин-ва образования Респ. Беларусь, 2017. — 24 с.
6. Правила проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования (утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь 20.06.2011 № 38) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=21053>. — Дата доступа : 25.08.2017.
7. Новиков, А. М. Как оценивать качество образования [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков / Сайт академика РАО А. М. Новикова. — Режим доступа : http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm. — Дата доступа : 13.06.2017.

Материал поступил в редакцию 12.09.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Определение компетенции как объекта моделирования должно быть соотнесено с наиболее существенными проблемами развития учреждения образования в целом или какой-то из его подсистем. Вычленение главных проблем позволяет наметить пути их решения. Поскольку функционирование организации существенно зависит от кадровых ресурсов, то вполне оправданно внимание администрации к постоянному повышению уровня профессионально-компетентного развития педагогов, решающих наиболее важные и актуальные проблемы. Следовательно, прежде чем приступать к моделированию компетенции, необходимо определить, в какой именно компетенции нуждается педагог и в какой мере она отвечает приоритетам развития школы.

Позняков В. В. Предметное поле диагностического исследования.

Диагностический инструментарий для исследования потребностно-мотивационно-ценностной сферы профессиональной культуры менеджера в образовании

В. Н. Старченко,

профессор кафедры общей и коррекционной педагогики Гомельского областного института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент

В статье предъявлен диагностический инструментарий для исследования потребностно-мотивационно-ценностной сферы профессиональной культуры менеджера в образовании, дана методология его разработки. Представлены результаты диагностики потребностно-мотивационно-ценностной сферы профессиональной культуры группы менеджеров в образовании, обучающихся на факультете по переподготовке кадров института повышения квалификации и переподготовки кадров Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.

Ключевые слова: диагностический инструментарий, профессиональная культура, потребностно-мотивационно-ценностная сфера, менеджер в образовании, диагностика.

The article deals with diagnostic tools to study the need, motivational and value sphere of manager's professional culture in education; methodology of its development is given. It presents the results of the diagnosis of the need, motivational and value sphere of professional culture of a group of education managers studying at the retraining faculty of the Institute for Advanced Studies and Retraining of the educational establishment Gomel State University named after F. Skorina.

Keywords: diagnostic tools, professional culture, need, motivational and value sphere, manager in education, diagnosis.

Профессиональная деятельность менеджера в образовании будет успешной только при наличии у него сформированной профессиональной культуры.

Профессиональная культура менеджера в образовании в функциональном отношении может быть представлена как совокупность способов профессиональной деятельности, в структурном отношении — как система, состоящая из шести взаимосвязанных элементов: профессионального мышления; потребностно-мотивационно-ценностной (ПМЦ) сферы; профессиональных знаний; профессиональных умений и навыков; профессиональной подготовленности; профессиональной деятельности. Причём указанные элементы объединены в два взаимосвязанных компонента профессиональной культуры менеджера: идеальный и исполнительный. Первый из них обеспечивает мыследеятельность менеджера, а второй — его практическую деятельность [1].

Одним из важнейших компонентов профессиональной культуры менеджера в образовании, во многом определяющим эффективность его управленческой деятельности, является ПМЦ сфера. Дело в том, что без сбалансированной системы профессиональных потребностей, мотивов и ценностей человек не может быть активным и заинтересованным субъектом профессиональной деятельности, что неблагоприятно сказывается на её результативности.

Вот почему разработка диагностического инструментария для исследования ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании представляет собой актуальную научно-практическую задачу.

Цель исследования — разработка и апробация диагностического инструментария для исследования ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании.

Задачи исследования:

1. Разработать целевую структуру и содержание ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании.

2. Разработать диагностический инструментарий для её исследования.

3. Исследовать состояние ПМЦ сферы профессиональной культуры группы менеджеров в образовании, обучающихся на факультете по переподготовке кадров института повышения квалификации и переподготовки кадров Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.

Результаты исследования. Для диагностики и целенаправленного формирования ПМЦ сферы необходимо иметь представление о её структуре и содержании. Исходя из того что профессиональная культура есть адекватный способ осуществления профессиональной деятельности, а также материальные и духовные результаты последней, к специфическим профессиональным потребностям менеджера в образовании можно отнести потребность в профессиональной деятельности (говоря иначе, потребность в адекватной, профессионально культурной управленческой деятельности), а к неспецифическим — все другие.

Теоретическая модель ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании включает в себя следующие взаимосвязанные элементы: профессиональные потребности, профессиональные

мотивы, профессиональные ценности [1; 2]. Отсюда можно вывести структуру профессиональных потребностей, мотивов и ценностей менеджера в образовании.

Потребность в адекватной профессиональной деятельности индуцирует потребности в профессиональных умениях и навыках и в профессиональной подготовленности (базовые потребности), а также в профессиональных знаниях и в профессиональном мышлении (сервисные потребности). Поскольку существование и удовлетворение указанных потребностей возможно только в специфическом профессиональном окружении, то это актуализирует потребность в соответствующем профессиональном окружении (средогенные потребности). Структура потребностей менеджера в образовании, связанных с необходимостью осуществления им адекватной (профессионально культурной) управленческо-педагогической деятельности, представлена на рисунке 1.

Конкретизация и опредмечивание потребностей в процессе деятельности человека придаёт им личный смысл и превращает в мотивы. Мотив — это движущая сила, которая подталкивает человека к осуществлению той или иной деятельности, направленной на удовлетворение какой-либо потребности. Деятельность порождает и поддерживает у человека соответствующие ей мотивы, которые, в свою очередь, удерживают его в сфере

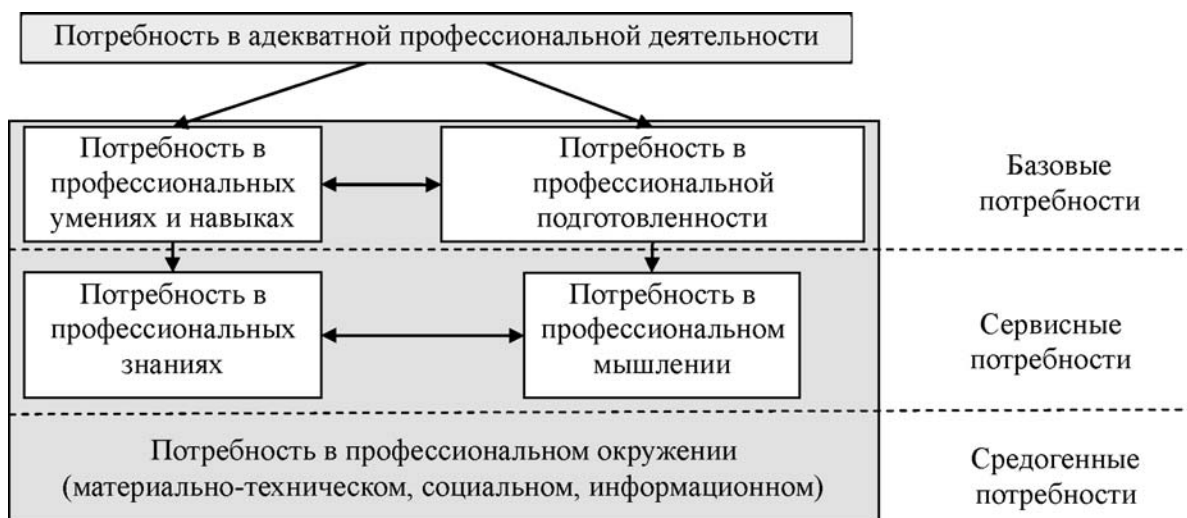


Рисунок 1 — Структура потребностей менеджера в образовании, связанных с необходимостью осуществления им адекватной профессиональной деятельности

данной деятельности. Субъективно мотив переживается человеком как желание сделать конкретное дело, достичь определённого результата [1].

Отсюда следует, что профессиональные мотивы — это продукт конкретизации и опредмечивания профессиональных потребностей человека. Причём каждой профессиональной потребности человека может соответствовать большое количество разнообразных мотивов.

Под ценностями понимают значимость материальных или духовных образований (организованностей) для человека, группы или общества, которая детерминируется преимущественно степенью их включённости в сферу человеческой деятельности.

Профессиональные ценности — это материальные и духовные образования, которые являются значимыми в профессиональной деятельности людей и соответственно ими оцениваются; то, что важно для осуществления профессиональной деятельности. Таким образом, очевидно, что к целевым (онтологическим) профессиональным ценностям менеджера в образовании можно отнести: адекватную управленческо-педагогическую деятельность, профессиональные управленческие умения и навыки, профессиональную подготовку, профессиональные управленческие знания, профессиональное мышление, профессиональное окружение [1].

Исходя из этого можно построить схему связи между профессиональной деятельностью, профессиональными потребностями, мотивами и ценностями человека (рисунок 2).

Интерпретация схемы следующая: профессиональная деятельность порождает

профессиональные потребности, которые, в свою очередь, опредмечиваются и конкретизируются в профессиональных мотивах, поддерживающих и развивающих профессиональную деятельность, в процессе которой создаются и утилизируются профессиональные ценности, причём последние не только зависят от степени актуализации профессиональных потребностей и мотивов, но и сами влияют на них.

Таким образом, между профессиональными потребностями, мотивами и ценностями руководителя существует тесная, диалектическая связь.

В таблице 1 приведены профессиональные потребности, некоторые соответствующие им профессиональные мотивы и профессиональные ценности руководителя педагогического коллектива. Представленная в табличном виде модель ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании является целевой и может служить ориентиром, критерием и мерой оценки уровня сформированности реальной ПМЦ сферы управленца.

Данная модель была использована нами в процессе разработки диагностического инструментария для исследования состояния ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании.

Методика диагностики состояния ПМЦ сферы менеджера в образовании включает в себя специальную анкету и методику интерпретации её качественных и количественных результатов.

Бланк анкеты представлен на рисунке 3. Анкета разработана в соответствии с целевой структурой и содержанием ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании. Она содержит один вопрос «Что Вами движет, когда Вы

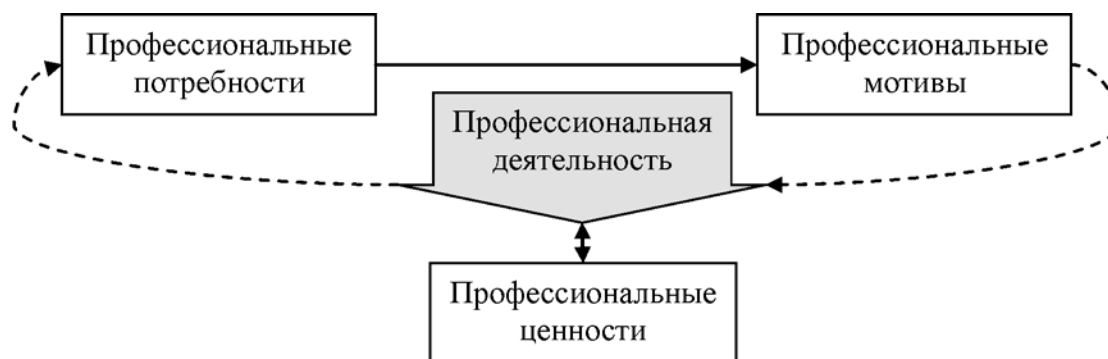


Рисунок 2 — Связь между профессиональной деятельностью, профессиональными потребностями, мотивами и ценностями человека

Таблица 1 – Целевая структура и примерное содержание ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании

Профессиональные потребности	Профессиональные мотивы	Профессиональные ценности
1. Потребность в адекватной профессиональной деятельности	1. Желание быть профессионально культурным (профессионально адекватным) руководителем	Адекватная (профессионально культурная) деятельность
	2. Желание соответствовать идеалу профессионального руководителя педагогического коллектива	
	3. Желание быть адекватным в профессиональном плане условиям профессиональной управленческой деятельности	
2. Потребность в профессиональных умениях и навыках	4. Желание овладеть разнообразными профессионально необходимыми умениями и навыками управленческой деятельности	Профессиональные умения и навыки
	5. Желание научиться новым методическим и организационным приёмам профессиональной деятельности	
	6. Желание использовать профессиональные умения и навыки с высокой эффективностью и стабильностью	
3. Потребность в профессиональной подготовленности	7. Желание быть неутомимым управленцем, способным выполнять большие объёмы профессиональных обязанностей	Профессиональная подготовленность
	8. Желание быть самым трудоспособным и эффективным руководителем педагогического коллектива среди коллег	
	9. Желание руководить своим педагогическим коллективом лучше всех в стране	
4. Потребность в профессиональных знаниях	10. Желание знать ответы на вопросы, связанные с теорией и практикой управленческой деятельности	Профессиональные знания
	11. Желание знать и использовать новые, современные средства и методы эффективного управления педагогическим коллективом	
	12. Желание быть профессионально грамотным руководителем	
5. Потребность в профессиональном мышлении	13. Желание понимать и уметь анализировать знаковые системы управленческой сферы	Профессиональное мышление
	14. Желание заниматься инновационной и исследовательской деятельностью	
	15. Желание разрабатывать новые приёмы и методы руководства педагогическим коллективом	
6. Потребность в профессиональной среде	16. Желание иметь и использовать профессионально необходимые технические средства и инвентарь	Профессиональная среда
	17. Желание иметь внешнюю атрибутику своего руководящего статуса	
	18. Желание общаться с другими руководителями педагогических коллективов, обмениваться управленческим опытом	
	19. Желание ощущать причастность к группе коллег-руководителей, желание оценивать коллег и быть оценённым ими	
	20. Желание получать и передавать информацию о событиях в профессиональной среде	
	21. Желание получать удовольствие от управленческой деятельности	

Уважаемый менеджер, попытайтесь честно ответить на вопрос: Что Вами движет, когда Вы занимаетесь профессиональной управленческой деятельностью? Для этого взвешенно и объективно укажите значимость каждого из перечисленных ниже мотивов Вашей управленческой деятельности по шкале от 0 до 5. Причём 0 означает отсутствие значимости данного мотива для Вас лично, а 5 — максимальную значимость данного мотива для Вас. (Напротив каждого мотива поставьте знак «v» в соответствующую клетку столбца «Значимость мотива».)

№ мотива	Профессиональные мотивы менеджера в образовании	Значимость мотива					
		0	1	2	3	4	5
1	Желание быть профессионально культурным (профессионально адекватным) руководителем						
2	Желание соответствовать идеалу профессионального руководителя педагогического коллектива						
3	Желание быть адекватным в профессиональном плане условиям управленческой деятельности						
4	Желание овладеть разнообразными профессионально необходимыми умениями и навыками управленческой деятельности						
5	Желание научиться новым методическим и организационным приёмам профессиональной деятельности						
6	Желание использовать профессиональные умения и навыки с высокой эффективностью и стабильностью						
7	Желание быть неутомимым управленцем, способным выполнять большие объёмы профессиональных обязанностей						
8	Желание быть самым трудоспособным и эффективным руководителем педагогического коллектива среди коллег						
9	Желание руководить своим педагогическим коллективом лучше всех в стране						
10	Желание знать ответы на вопросы, связанные с теорией и практикой управленческой деятельности						
11	Желание знать и использовать новые, современные средства и методы эффективного управления педагогическим коллективом						
12	Желание быть профессионально грамотным руководителем						
13	Желание понимать и уметь анализировать знаковые системы управленческой сферы						
14	Желание заниматься инновационной и исследовательской деятельностью						
15	Желание разрабатывать новые приёмы и методы руководства педагогическим коллективом						
16	Желание иметь и использовать профессионально необходимые технические средства и инвентарь						
17	Желание иметь внешнюю атрибутику своего руководящего статуса						
18	Желание общаться с другими руководителями педагогических коллективов, обмениваться управленческим опытом						
19	Желание ощущать причастность к группе коллег-руководителей, желание оценивать коллег и быть оценённым ими						
20	Желание получать и передавать информацию о событиях в профессиональной среде						
21	Желание получать удовольствие от управленческой деятельности						

Рисунок 3 — Бланк диагностической анкеты

занимаетесь профессиональной управленческой деятельностью?» и 21 утверждение-мотив профессиональной деятельности руководителя.

Потребность в профессиональной среде представлена в анкете шестью мотивами-утверждениями (два из них направлены на выявление потребности во внешней материальной профессиональной среде, два — в социальной профессиональной среде и два — на выявление потребности в информационной и внутренней (эмоциональной) профессиональной среде); каждая из остальных профессиональных потребностей и соответствующая ей профессиональная ценность — тремя мотивами-утверждениями. Тестируемый

должен придать каждому мотиву своей профессиональной деятельности значимость (ранг) по шкале от 0 до 5.

Методика количественной, метрологически корректной интерпретации результатов тестирования следующая. Поскольку в тесте используется ранговая шкала измерения, это накладывает ограничения на методы математической обработки его результатов. В частности, адекватной статистической характеристикой центральной тенденции выборки при использовании ранговой шкалы измерения является медиана (Me).

Метрологически корректная схема количественной интерпретации и оценки результатов теста представлена на рисунке 4.

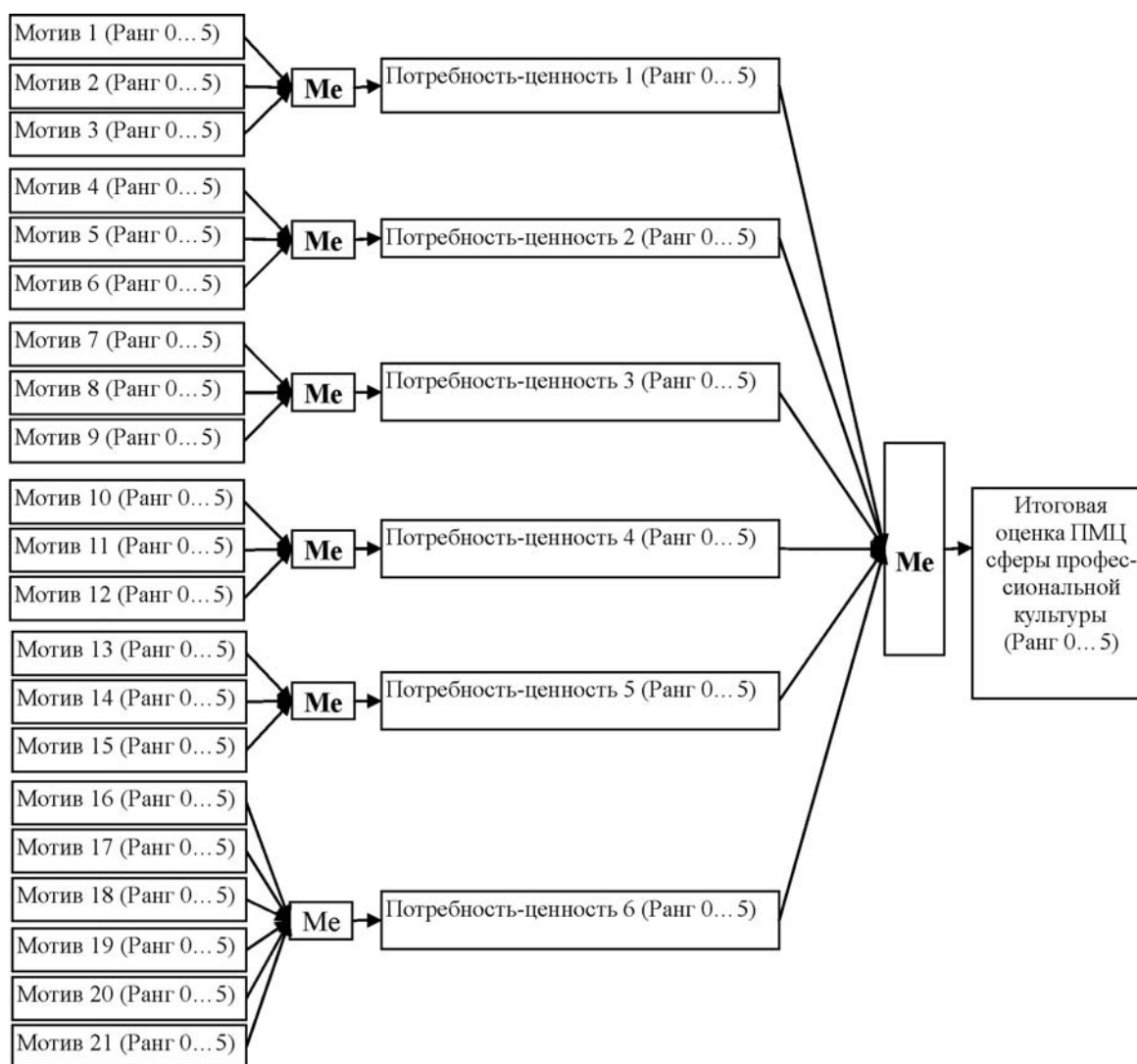


Рисунок 4 — Метрологически корректная схема интерпретации и оценки результатов тестирования ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании

К ведущим мотивам профессиональной деятельности менеджера в образовании можно отнести те, которые во время тестирования получили наибольшие ранги. Медиана рангов мотивов 1—3 даёт ранг потребности-ценности 1; медиана рангов мотивов 4—6 — потребности-ценности 2; медиана рангов мотивов 7—9 — потребности-ценности 3; медиана рангов мотивов 10—12 — потребности-ценности 4; медиана рангов мотивов 13—15 — потребности-ценности 5; медиана рангов мотивов 16—21 — ранг потребности-ценности 6. Ранги потребностей-ценностей могут сравниваться между собой, что даёт возможность определить более актуализированные потребности-ценности и соответственно менее актуализированные. Медиана рангов шести потребностей-ценностей позволяет выявить итоговый ранг всей ПМЦ сферы профессиональной культуры тестируемого.

Качественная интерпретация значения итогового ранга всей ПМЦ сферы менеджера в образовании представлена в таблице 2.

Таблица 2 — Качественная интерпретация значения итогового ранга всей ПМЦ сферы менеджера в образовании

Итоговый ранг	Уровень сформированности ПМЦ сферы
0...1	<i>неудовлетворительный</i>
1,5...2,5	<i>почти удовлетворительный</i>
3	<i>удовлетворительный</i>
3,5	<i>почти хороший</i>
4	<i>хороший</i>
4,5	<i>почти отличный</i>
5	<i>отличный</i>

С целью апробации разработанного диагностического инструментария нами была проведена диагностика состояния ПМЦ сферы профессиональной культуры группы менеджеров в образовании. Объектом тестирования стали слушатели группы специального факультета по переподготовке кадров института повышения квалификации и переподготовки кадров Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины в количестве 20 человек. Предметом тестирования было состояние ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджеров в образовании. Средство тестирования —

диагностическая анкета. Метод тестирования — анкетирование. Практическая часть исследования была проведена слушательницей Е. В. Сандюк. Результаты диагностики ПМЦ сферы профессиональной культуры руководителей учреждений образования, участвовавших в исследовании, представлены в таблице 3.

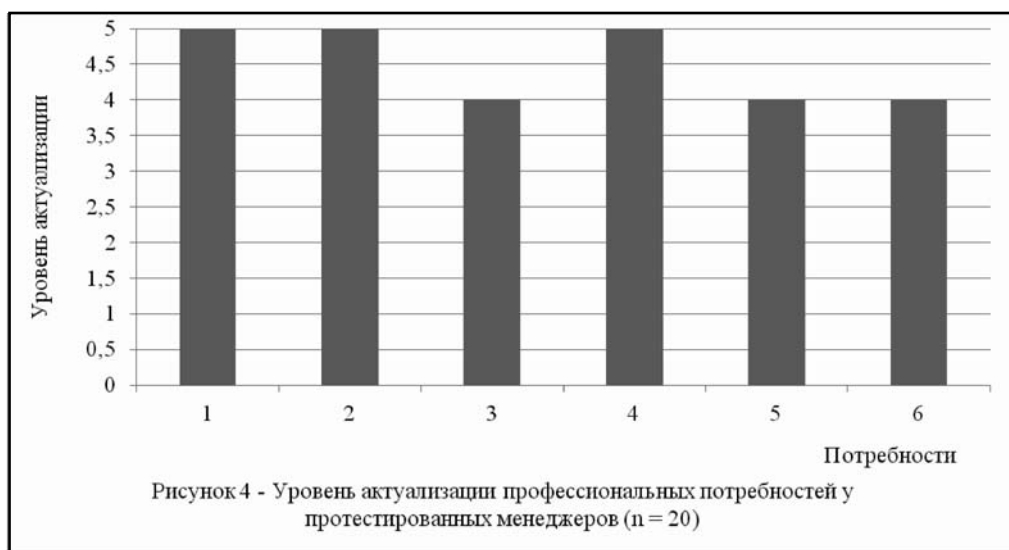
В результате диагностики ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджеров в образовании установлено, что у тестируемых актуализированы все из шести управленческих потребностей и ценностей (*рисунок 5*). При этом наиболее актуализированы потребности: в адекватной профессиональной деятельности; в профессиональных умениях и навыках; в профессиональных знаниях. Несколько менее актуализированы потребности: в профессиональной подготовленности; в профессиональном мышлении; в профессиональной среде. Итоговая оценка уровня сформированности ПМЦ сферы профессиональной культуры составила 4,5 (из 5), что свидетельствует о *почти отличном* уровне сформированности упомянутой сферы. Причём у девяти менеджеров она сформирована *отлично* (5), у девяти — *хорошо* (4), у двух — *удовлетворительно* (3).

Наиболее значимыми мотивами профессиональной деятельности участвовавших в исследовании менеджеров в образовании (ранг = 5) оказались:

- желание быть профессионально культурным (профессионально адекватным) руководителем;
- желание быть адекватным в профессиональном плане условиям управленческой деятельности;
- желание овладеть разнообразными профессионально необходимыми умениями и навыками управленческой деятельности;
- желание научиться новым методическим и организационным приёмам профессиональной деятельности;
- желание использовать профессиональные умения и навыки с высокой эффективностью и стабильностью;
- желание знать ответы на вопросы, связанные с теорией и практикой управленческой деятельности;
- желание знать и использовать новые, современные средства и методы эффективного управления педагогическим коллективом;

Таблица 3 – Результаты диагностики ПМЦ сферы профессиональной культуры руководителей учреждений образования

№ мотива	Анкетированные менеджеры																				Медиана		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Мотивы	Потребности	
1	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
2	4	5	5	3	4	5	4	5	3	4	5	4	4	5	3	4	5	5	5	5	5	4,5	
3	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	
4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5
5	5	4	5	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	3	5	5	5	
6	4	4	5	3	3	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	
7	4	5	3	4	3	4	3	4	4	4	4	5	3	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4
8	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	5	3	5	4	4	3	5	4	4	4	4	
9	5	5	3	5	3	4	3	4	4	4	4	4	2	5	4	4	3	5	4	5	5	4	
10	5	4	4	5	4	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
11	5	4	3	5	4	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	
12	5	4	3	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
13	3	3	4	3	3	4	3	4	3	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	
15	3	3	3	3	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
16	2	4	4	3	2	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4
17	2	4	5	2	2	3	4	3	2	3	5	3	4	2	3	3	5	5	5	0	3	3	
18	2	4	5	2	2	4	4	4	4	5	5	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	
19	2	4	4	2	3	4	4	4	3	4	4	4	5	5	3	3	4	5	4	3	4	4	
20	3	4	3	2	3	5	4	4	2	5	5	4	5	4	3	4	4	5	4	5	4	4	
21	2	3	2	2	2	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	
Медиана =	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4,5	4,5

**Рисунок 5 – Уровень актуализации профессиональных потребностей у протестированных менеджеров (n = 20)**

- желание быть профессионально грамотным руководителем;
- желание разрабатывать новые приёмы и методы руководства педагогическим коллективом;
- желание иметь и использовать профессионально необходимые технические средства и инвентарь.

Наименее значимым мотивом профессиональной деятельности менеджеров в образовании (ранг = 3) является *желание иметь внешнюю атрибутику своего руководящего статуса*.

Апробация диагностического инструментария подтвердила его адекватность объекту (коэффициент адекватности составил 1,0), поскольку все менеджеры справились с заданием и продемонстрировали результаты, отличные от нуля. Также диагностический инструментарий оказался достаточно чувствительным, ибо показал разброс результатов.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**.

1. К профессиональным потребностям менеджера в образовании относятся:

- потребность в адекватной профессиональной деятельности;
- потребность в профессиональных умениях и навыках;
- потребность в профессиональной подготовленности;
- потребность в профессиональных знаниях;
- потребность в профессиональном мышлении;
- потребность в профессиональной среде.

2. Каждая профессиональная потребность может быть конкретизирована в плее профессиональных мотивов.

3. Разработаны целевая структура и содержание ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджера в образовании.

4. Методика диагностики состояния ПМЦ сферы менеджера в образовании разработана в соответствии с её целевой структурой и содержанием и включает в себя анкету и методику интерпретации качественных и количественных результатов данной сферы.

5. Посредством диагностики ПМЦ сферы профессиональной культуры менеджеров в образовании среди слушателей группы специального факультета по переподготовке кадров установлено, что из шести управленческих потребностей-ценностей у тестируемых наиболее актуализированы потребности: в адекватной профессиональной деятельности, профессиональных умениях и навыках, профессиональных знаниях; несколько менее актуализированы потребности: в профессиональной подготовленности, профессиональном мышлении и профессиональной среде.

6. Апробация диагностического инструментария подтвердила его адекватность объекту (коэффициент адекватности составил 1,0): все руководители учреждений образования, участвовавшие в исследовании, справились с заданием и продемонстрировали результаты выше нуля. Также он оказался достаточно чувствительным, ибо показал разброс результатов.

Список цитированных источников

1. Старченко, В. Н. Структура и содержание профессиональной культуры педагога / В. Н. Старченко // Управление развитием образования в русле акмеологии : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Гомель, 2009. — Вып. XI, ч. 4. — С. 44—47.
2. Старченко, В. Н. Структура и содержание потребностно-мотивационной и ценностной сфер профессиональной культуры спортивного педагога / В. Н. Старченко // Управление развитием образования в русле акмеологии : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — Гомель, 2009. — Вып. XI, ч. 4. — С. 40—43.

Материал поступил в редакцию 09.01.2017.

Эвристический диалог как инновационная форма преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» (результаты формирующего эксперимента)

Е. В. Бэкман,

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

Рассмотрены особенности использования эвристического диалога как одной из форм организации образовательного процесса студентов-иностранцев и повышения их интереса к изучению русского языка. Представлены результаты формирующего эксперимента, проведённого на базе нескольких факультетов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Ключевые слова: эвристический диалог, коммуникативная компетенция, образовательный продукт, русский язык как иностранный.

Specific features of the heuristic dialogue use as one of the ways to organize educational work of foreign students and increase their interest in learning the Russian language. The results of the forming experiment conducted on the basis of several faculties of the Grodno State University of J. Kupala are presented.

Keywords: heuristic dialogue, communicative competence, educational product, russian as a foreign language.

Реалии белорусской системы образования таковы, что с каждым годом увеличивается количество студентов-иностранцев в высших учреждениях образования нашей страны. Поскольку преподавание в большинстве из них ведётся на русском языке, необходимо быстро и качественно обучить ему студента, чтобы тот мог не только пользоваться русским языком в бытовых ситуациях, но и применять его для изучения дисциплин своей будущей специальности.

На сегодняшний день существует множество методик и технологий изучения русского языка. В ходе экспериментальной работы в рамках выполненного диссертационного исследования обучение студентов-иностранцев русскому языку как иностранному осуществлялось средствами эвристического диалога. Во-первых, последний уже по определению способствует реализации целей обучения данному предмету [1], развивает познавательные качества личности студента, целенаправленно «работает» на появление мировоззренческих «горизонтов», формирование коммуникативной компетенции. Это содействует устранению ряда нерешённых проблем в преподавании русского языка как иностранного. Так, в настоящее время традиционные программы изучения данной дисциплины (как и иностранного языка в целом) перегружены несущественной учебной информацией; имеет место разрыв между теорией и практикой; затруднено формирование навыка говорения [2, с. 44]. Во-вторых, метод эвристического диалога позволяет применять телекоммуникации как одну из форм взаимодействия человека XXI века, которые гармонично вписались в современное образование.

С целью определения эффективности влияния эвристического диалога на формирование и совершенствование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев II–IV курсов в процессе изучения учебной дисциплины «Русский язык как иностранный» по темам, предусмотренным типовой учебной программой, нами был проведён педагогичес-

кий эксперимент на базе восьми факультетов нефилологического профиля (факультет экономики и управления; факультет физической культуры; факультет математики и информатики; факультет истории, коммуникации и туризма; физико-технический факультет; педагогический факультет; инженерно-строительный факультет; юридический факультет) УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Предполагалось, что данный эксперимент позволит решить следующие задачи: 1) проанализировать различные подходы к обучению русскому языку как иностранному; 2) рассмотреть эвристический диалог в качестве одного из наиболее эффективных путей оптимизации обучения русскому языку как иностранному; 3) предложить программу обучения русскому языку иностранных студентов с использованием эвристического диалога.

Рабочая гипотеза эксперимента была сформулирована таким образом: организация деятельности студентов-иностранцев по дисциплине «Русский язык как иностранный» на основе эвристического диалога будет способствовать оптимизации учебно-воспитательного процесса, повышению качества образования, формированию устойчивой коммуникативной компетенции обучаемых.

Ход эксперимента охватывал ряд этапов.

1. **Подготовительный этап** (ноябрь 2014 г.), включавший подготовку материалов для диагностики уровня владения русским языком.

2. **Констатирующий этап** (ноябрь 2014 г.) предусматривал выявление уровня коммуникативной компетенции студентов-иностранцев с помощью тестов. Тестирование языковых навыков выполнялось по направлениям: лексика и грамматика, чтение, аудирование, письмо, говорение.

3. **Формирующий этап** (ноябрь 2014 г. — июнь 2016 г.) имел целью проверить на практике эффективность использования эвристического диалога при обучении иностранных студентов. Занятия в контрольной группе проводились по темам, предусмотренным типовой учебной программой, на основе традиционных методик; в экспериментальной группе — с применением метода эвристического диалога.

4. **Контрольный этап** (май — июнь 2016 г.), в процессе которого состоялось тестирование языковых навыков студентов в области

лексики и грамматики, чтения, аудирования, письма, говорения, а также был осуществлён сравнительный анализ результатов формирования коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах.

В целях определения первоначального уровня языковой подготовки в границах констатирующего этапа эксперимента в ноябре 2014 года нами было проведено тестирование участников исследования в контрольной и экспериментальной группах (на всех факультетах) по указанным выше пяти направлениям. К окончанию обучения в учреждении высшего образования студенты должны владеть русским языком в рамках уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности, который предполагает «свободное пользование языком как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций» [3, с. 5]. Данный уровень соответствует второму сертификационному уровню российской классификации уровней владения языком [4], поэтому в качестве материала для тестирования мы использовали «Тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение» [5].

В тестировании приняли участие 194 респондента: 98 студентов-иностранцев экспериментальной группы и 96 — контрольной группы. Все участники исследования обучались по единой программе дисциплины «Русский язык как иностранный».

Распределение студентов по курсам в обеих группах являлось равномерным. В экспериментальной группе оно было представлено следующим образом: II курс — 27 %, III — 38 %, IV курс — 35 %; в контрольной группе соответственно: 26 %, 37 %, 37 %.

Чистота проведения эксперимента предусматривала примерно одинаковый национальный состав групп. Так, контрольная группа включала 79,6 % студентов из Туркменистана, 14,6 % — из Азербайджанской Республики и 5,8 % — из Федеративной Республики Нигерия и Боливарианской Республики Венесуэла; в экспериментальной группе насчитывалось 80 % студентов из Туркменистана, 12,7 % — из Азербайджанской Республики и 7,3 % — из Федеративной Республики Нигерия.

Соотношение участников исследования по гендерному признаку было таким: в обеих

группах 25 % составляли респонденты женского пола и 75 % — мужского пола.

Статистическая обработка результатов на первом этапе педагогического эксперимента производилась с помощью U-критерия Манна — Уитни, на втором, с целью расширения выборки, — критерия углового преобразования Фишера, поскольку первый критерий имеет ограничения по количеству человек в каждой выборке (не более 60).

В период экспериментальной проверки технологии с использованием эвристического диалога на занятиях применялся комплекс заданий, предполагающих работу со словарями по определяемой типовой учебной программой тематике. Различие деятельности контрольной и экспериментальной групп студентов-иностранцев состояло в том, что с первой занятия проводились по традиционной методике, а со второй — по методике эвристического обучения. Этапы работы на занятиях определялись триадой, заключённой в сущности эвристического диалога (модельные группы вопросов «Что?», «Как?», «Почему?»).

1. Модельная группа вопросов «Что?» (предтекстовые задания). На первом этапе студент познаёт исследуемую область реальности и описывает свойства объекта [1]. На данном этапе предлагается использовать задания на целеполагание и планирование работы, «задание-диалог», задания по работе с синонимами и антонимами, задания на понимание новых слов и словосочетаний из текста.

2. Модельная группа вопросов «Как?» основана на тексте, который представляет определённую тему типовой программы. Второй этап характеризуется активной учебной деятельностью обучающихся, направленной на работу с текстом. Студенты читают, детально анализируют его, занимаются различными видами пересказов (особое внимание уделяется творческому пересказу). Все эти виды деятельности предусматривают углублённую работу со словарями.

3. Модельная группа вопросов «Почему?» (послетекстовые задания). Переход к этому, заключительному, этапу означает переход на творческий уровень переработки собственного образовательного продукта после изучения эталона в данной образовательной области [1]. Студенты обобщают информацию по прочитанному тексту и в итоге получают «обобщённый образова-

тельный продукт». На указанном этапе широко используются задания для работы on-line (на форуме), например, такие как «Веб-обсуждение», «Веб-сочинение» и т. п. Важная роль отводится развитию у студентов-иностранцев навыков аудирования. Отличительной особенностью этого вида учебной деятельности является самостоятельность, определённая автономность его выполнения. С помощью Интернета студент-иностранец имеет возможность прослушать текст в любое удобное для него время, а все задания, предлагаемые в завершение аудирования, выполняются on-line.

Задания этого типа способствуют развитию навыков продуктивной речевой деятельности, созданию как коллективных, так и собственных образовательных продуктов.

Авторы теста предлагают для оценивания результатов всех пяти направлений использовать два уровня — удовлетворительный и неудовлетворительный, только планки для измерения различны. Для оценки лексико-грамматических навыков, навыков чтения и навыков аудирования уровни выглядят так: удовлетворительный — более 99 баллов и неудовлетворительный — менее 99 баллов. Для оценивания результатов письма и письменной речи: удовлетворительно — 43 балла и выше; неудовлетворительно — менее 43 баллов. И, наконец, для оценивания результатов говорения: удовлетворительно — 96 баллов и выше; неудовлетворительно — менее 96 баллов.

Обобщённые результаты проведённой экспериментальной работы оказались следующими.

Показатель среднего уровня владения лексикой и грамматикой в экспериментальной группе увеличился на 8,21 % (на констатирующем этапе средний балл составил 110,72; на контрольном — 123,04), в контрольной группе — возрос на 1,46 % (средний балл на констатирующем этапе — 116,5; на контрольном — 118,7). Причём на констатирующем этапе у экспериментальной группы рассматриваемый показатель был меньше, а приращение признака — больше.

Средний уровень владения навыками чтения и понимания прочитанного в экспериментальной группе повысился на 8,51 % (на констатирующем этапе средний балл составил 110,4; на контрольном — 123,16); в контрольной группе — на 1,46 % (средний балл на констатирующем этапе — 118,7; на контрольном — 120,9).

Показатель среднего уровня владения навыками аудирования и понимания услышанного в экспериментальной группе возрос на 18,78 % (на констатирующем этапе средний балл составил 99,23; на контрольном — 127,4). В контрольной группе данный показатель снизился на 15,47 % (средний балл констатирующего этапа — 118,4; контрольного — 95,2).

Средний уровень владения навыками письма и письменной речи в экспериментальной группе повысился на 5,55 % (средний балл на констатирующем этапе составил 48,3; на контрольном — 51,91), в контрольной группе — на 5,06 % (на констатирующем этапе средний балл — 42,04; на контрольном — 45,33).

Показатель среднего уровня владения навыками говорения в экспериментальной группе увеличился на 16,28 % (средний балл констатирующего этапа — 103,8; контрольного — 127,4), в контрольной группе он стал больше на 9,39 % (средний балл на констатирующем этапе составлял 105,1; на контрольном — 118,71).

Поскольку разница в росте показателей уровня владения навыками письма и письменной речи между контрольной и экспериментальной группами оказалась незначительной, то в ходе анализа был рассмотрен ещё один признак — различие в количестве студентов-иностранцев с удовлетворительными и неудовлетворительными результатами. На констатирующем этапе проверки в экспериментальной группе рост по данному признаку составил 100 % (на первом этапе эксперимента неудовлетворительные результаты были отмечены у 16 человек, а на контрольном этапе студентов-иностранцев с неудовлетворительными результатами в этой группе не оказалось). В контрольной группе данный показатель увеличился на 50 % (на констатирующем этапе число студентов с неудовлетворительными результатами составило 32; на контрольном — 15).

В качестве дополнительного параметра оценивания уровня владения навыком говорения мы использовали аналогичный показатель: различие в количестве студентов-иностранцев с удовлетворительными и неудовлетворительными результатами. На констатирующем этапе в экспериментальной группе было зафиксировано 100-процентное возрастание этого показателя (количество студентов с неудовлетворительными результатами составило 16 человек, а на контрольном этапе вся экспериментальная группа продемонстрировала удовлетворительные результаты). В контрольной группе данный показатель увеличился на 50 % (на констатирующем этапе насчитывалось 16 человек с неудовлетворительными результатами, на контрольном этапе — 10).

Педагогический эксперимент позволил проанализировать различные подходы к обучению русскому языку как иностранному, и эвристический диалог был предложен в качестве одного из наиболее эффективных путей оптимизации обучения данной дисциплине. Впоследствии была разработана программа обучения русскому языку иностранных студентов с использованием эвристического диалога. В результате проведенного исследования установлено, что экспериментальная группа повысила свой уровень владения всеми пятью навыками речевой деятельности: навыками чтения и понимания прочитанного, лексико-грамматическими навыками, навыками аудирования, говорения и письма. Отмеченную положительную динамику подтверждает и тот факт, что апробация предложенной нами программы с использованием эвристического диалога для студентов-иностранцев при изучении тем, предусмотренных типовой учебной программой, доказала эффективность её применения в целях оптимизации указанного процесса.

Список цитированных источников

1. Бэкман, Е. В. Эвристический диалог в социальных сетях : формы работы с иностранными студентами / Е. В. Бэкман // Нар. асвета. — 2015. — № 7. — С. 13—15.
2. Король, А. Д. Эвристический диалог как модель работы над текстом на занятиях по русскому языку как иностранному / А. Д. Король, Е. В. Бэкман // Вышэйшая школа. — 2015. — № 3. — С. 43—45.
3. Конышева, А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. — СПб. : КАРО ; Минск : Четыре четверти, 2005. — 208 с.
4. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный : типовая учебная программа для иностр. студентов I—IV курсов нефилол. спец. высш. учеб. заведений / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. — Минск : БГУ, 2003. — 172 с.
5. Тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. — Екатеринбург, 2007. — 113 с.

Материал поступил в редакцию 04.04.2017.

Совершенствование методической системы преподавателя как условие реализации компетентностного подхода в техническом университете

Т. Н. Канашевич,
начальник отдела мониторинга качества образования
Института интегрированных форм обучения
и мониторинга качества образования
Белорусского национального
технического университета,
кандидат педагогических наук, доцент,
М. О. Шумская,
специалист отдела мониторинга
качества образования
Института интегрированных форм обучения
и мониторинга качества образования
Белорусского национального
технического университета

В статье раскрыты возможности реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов в учреждении высшего технического образования. Одним из важных аспектов компетентности будущих специалистов является формирование и развитие их профессиональной мотивации. Решить эту проблему можно посредством обновления структуры и содержания методической системы преподавателя.

Ключевые слова: высшее техническое образование, цель, содержание, методы, средства и формы обучения, методическая система, функции, структура, корректирующий учебно-методический модуль.

The article reveals possibilities of implementing the competency-based approach in training of specialists in institution of higher technical education. One of the most important competence aspects of future specialists is the formation and development of their professional motivation. This problem can be solved by updating the structure and content of the teacher's methodological system.

Keywords: higher technical education, purpose, content, methods, means and forms of training, methodological system, functions, structure, correcting educational and methodological module.

Одним из приоритетных направлений образовательной политики государства в настоящее время является переход от знаниево-ориентированного к компетентностному подходу. Последний проявляется в усилении прикладного характера обучения через формирование системы знаний, умений, опыта и личностных качеств обучающихся, позволяющих им успешно действовать в проблемных ситуациях в условиях современной профессиональной и общественной среды.

Осуществление образовательного процесса непосредственно связано с использованием методической системы. Традиционно под методической системой обучения (А. М. Пышкало, С. И. Архангельский) понимают совокупность иерархически взаимосвязанных компонентов, среди которых — целевой (цель), содержательный (содержание), организационный (формы), деятельностный (методы) и ресурсный (средства) [2; 6]. Такая система эффективно действовала в условиях многолетней стабильности содержания учебных дисциплин и требований к подготовке специалистов. Основными функциями данной системы являлись: гносеологическая, гуманистическая, проектировочная, нормативная и рефлексивная.

Гносеологическая функция направлена на изучение специфики конкретного образовательного процесса с целью создания благопри-

ятных условий познания обучающимися «нового».

Гуманистическая функция состоит в становлении позитивной педагогической концепции с учётом ценности личности обучающегося и конструктивного взаимодействия в системе «обучающийся — педагог».

Проектировочная функция проявляется в организационно-технологическом обеспечении образовательного процесса: отборе и структурировании содержания, определении методов и форм взаимодействия участников, наиболее эффективных педагогических и методических приёмов достижения поставленной цели.

Нормативная функция поддерживает соответствие организации образовательного процесса нормам, требованиям, предписаниям и правилам к его проектированию и осуществлению, обеспечивает реализацию образовательного стандарта.

Рефлексивная функция предполагает анализ и оценку педагогом своей деятельности, определение направлений и путей её совершенствования.

При этом каждая из функций реализуется не отдельным компонентом, а всей методической системой в целом.

Стремительное совершенствование технических средств, технологий производственных процессов, видов профессиональной деятельности обуславливает постоянное обновление требований к подготовке специалистов. С другой стороны, в последние несколько лет отмечается снижение конкуренции среди желающих получить высшее техническое образование, что негативно отражается как на качестве подготовки абитуриентов, принимаемых на I курс, так и на учебной и профессиональной мотивации будущих инженеров [3]. В таких условиях традиционная методическая система не позволяет в достаточной степени решить проблему формирования современных компетентных специалистов, способных к самосовершенствованию и ориентированных на достижение профессиональных успехов.

В связи с этим сегодня не только целесообразно внести изменения в изучаемое содержание, методы, формы и средства обучения, необходимо переориентировать влияние образовательной системы непосредственно на формирование профессиональной мотивации (как стремле-

ния к овладению выбранной специальностью и самореализации в ней), устойчивой учебно-познавательной активности обучающихся как при освоении теоретического материала, так и для овладения практическими навыками, опытом осуществления разных видов профессиональных действий, формирования особых качеств личности. Такое комплексное воздействие возможно при условии усиления направленности традиционной системы обучения на развитие профессиональной мотивации, творческого потенциала личности и формирование необходимых компетенций; по этой причине традиционную методическую систему следует дополнить **мотивационно-прикладным компонентом**.

Включение данного компонента в состав методической системы преподавателя учреждения высшего технического образования позволит расширить спектр её функций стимулирующей, информационно-прикладной, опытно-практической и корректирующей функциями.

Стимулирующая функция состоит в формировании у обучающихся положительных мотивов к изучению дисциплины посредством актуализации и демонстрации её значимости для будущей профессиональной деятельности.

Информационно-прикладная функция заключается в обеспечении профессиональной подготовки будущего специалиста через знакомство с возможными производственными ситуациями и их развитием в зависимости от различных вариантов решения.

Опытно-практическая функция направлена на максимальное приближение учебной деятельности студента к реальному производственному процессу путём расширения возможностей и способов применения изученного материала при решении конкретных практико-ориентированных задач в специально созданных или вербально спроецированных условиях.

Корректирующая функция обеспечивает дополнение и совершенствование процесса формирования профессиональных компетенций посредством развития специальных умений и накопления опыта осуществления специфических профессиональных действий в практической деятельности на производстве или при решении производственных задач в вербально описанных ситуациях.

Являясь полноценным и самостоятельным, мотивационно-прикладной компонент имеет тесную связь с остальными компонентами методической системы через содержательно-функциональное дополнение каждого из них (рисунок 1).

Представим дополнение компонентов традиционной методической системы.

Целевой компонент. Важно, чтобы одной из целей образовательного процесса стало формирование понимания значимости учебного содержания дисциплины для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, дополнением к триединой цели *обучение – воспитание – развитие* будет *мотивационная составляющая*, ориентированная на формирование стремления к овладению специальными профессиональными действиями (в том числе умственными) и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, формируется задача — спроецировать в **содержательном компоненте** возможность применения предметных знаний и умений. Значит, традиционная подача теоретического учебного материала должна быть дополнена *мотивационно-прикладной характеристикой области его применения* для решения практико-ориентированных задач. В практическом аспекте содержательный ком-



Рисунок 1 — Структура обновлённой методической системы преподавателя учреждения высшего технического образования

понент реализуется посредством наглядного представления возможности решения реальных проблемных производственных ситуаций с помощью полученных предметных знаний.

Организационный и деятельностный компоненты преобразуются за счёт преимущественного использования *исследовательских, проблемных и интерактивных методов обучения, организации учебной деятельности студентов в подвижных группах и индивидуально*. Такая организация обучения обеспечит усиление его практической направленности, расширение возможностей приобретения профессионального опыта, активизацию учебной деятельности каждого обучающегося.

Ресурсный компонент должен содержать *дополнительный теоретический материал*, включающий информацию о сфере и способах применения получаемых знаний; *серию практико-ориентированных заданий, инструкции и примеры их выполнения, развёрнутое объяснение всех этапов и вариантов решения, а также задания творческого характера*.

Для реализации обновлённой методической системы преподавателя в учреждении высшего технического образования предлагаем также дополнить используемую систему средств обучения, входящую в учебно-методический комплекс (УМК). Учебно-методический комплекс, как правило, включает следующие разделы: теоретический (материалы для теоретического изучения дисциплины), практический (материалы для проведения лабораторных, практических, семинарских и иных учебных занятий), контроля знаний (материалы текущей и итоговой аттестации) и вспомогательный (элементы учебно-программной, программно-планирующей и учебно-методической документации, перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов) [5]. Другими словами, в составе УМК можно выделить информационный, дидактический, контрольный и научно-методический блоки соответственно. Согласно предложенным изменениям методической системы представим дополнения для каждого из четырёх блоков УМК за счёт **корректирующего учебно-методического модуля** (рисунок 2).

В **информационном блоке** данного модуля по каждой из тем размещены сведения о практическом применении изу-

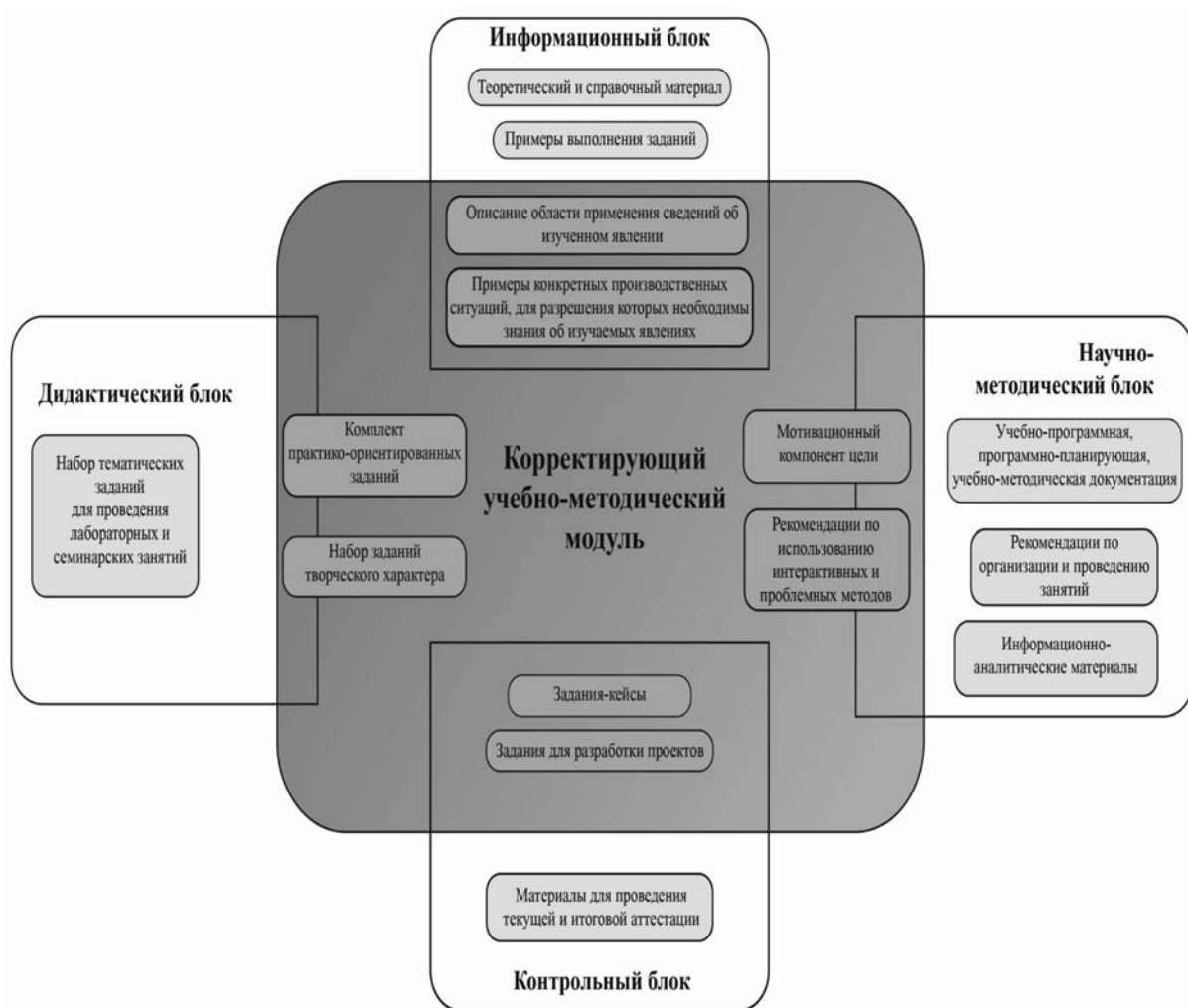


Рисунок 2 – Структура корректирующего учебно-методического модуля в составе УМК

чаемого содержания учебной дисциплины и описание конкретных ситуаций, возникающих на производстве и требующих решения на основе знаний данного теоретического материала.

В **дидактическом блоке** необходимо представить задания практического характера, ориентированные на специфику профессиональной деятельности. Например, с учётом полученных знаний по теме найти ошибку, допущенную мастером в схеме электрической цепи. Значимым является также ряд проблемных или творческих заданий, предполагающих активную познавательную деятельность обучающихся. Например, на основе наблюдений за течением нескольких однородных реакций сделать вывод о свойствах вещества.

В **научно-методический блок** для каждой темы следует включить формулировку цели, направленной на формирование мотивации к изучению материала как профессионально значимого, и описание возможностей использования проблемных и интерактивных методов обучения. Применение данных методов предполагает такую организацию взаимодействия преподавателя и обучающихся на учебных занятиях, которая способствует активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, повышению её продуктивности. К методам активного обучения можно отнести проектный, исследовательский, кейс-метод, анализ конкретных ситуаций и др. [1; 4; 7].

При активной позиции обучающегося в образовательном процессе преподаватель выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. В связи с этим использование активных методов обучения требует особой подготовки преподавателя к занятиям, что обуславливает целесообразность представления соответствующих методических рекомендаций.

В **контрольный блок** входят задания для разработки проектов и кейс-задания. Это обеспечит поиск и анализ обучающимися дополнительной информации, полезной для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в условиях интенсивной информатизации, развития производственных технологий и технических средств, с одной стороны, дефицита интереса молодежи к специальностям инженерного профиля, с другой стороны, и оптимизации сроков обучения — с третьей, одним из

путей повышения качества подготовки современного специалиста является *дополнение методической системы преподавателя*, используемой в учреждениях высшего технического образования, *мотивационно-прикладным компонентом*. Назначение данного компонента состоит в формировании у обучающихся устойчивой мотивации к получению и самореализации в будущем по выбранной специальности, овладению не только профессионально значимыми знаниями и умениями, но и опытом решения разнообразных производственных задач. Для реализации данной идеи целесообразно дополнить учебно-методические комплексы, используемые в учреждениях высшего технического образования, *корректирующим учебно-методическим модулем*. Данный модуль функционально расширяет и усиливает каждый из существующих блоков УМК: информационный, дидактический, контрольный и научно-методический.

Список цитированных источников

1. Акименко, Г. В. Способы и методика повышения мотивации учебной деятельности бакалавров по направлению «социальная работа» [Электронный ресурс] / Г. В. Акименко, Н. Н. Равочкин // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». — Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2015/11/13078>. — Дата доступа : 24.01.2017.
2. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1974. — 384 с.
3. Канашевич, Т. Н. Прогнозирование академической успеваемости студентов I—II курсов / Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская // Профессиональное образование. — 2016. — № 2. — С. 26—31.
4. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина. — М. : Изд. центр «Академия», 2013. — 176 с.
5. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 26.07.2011 № 167. — Режим доступа : <http://edu.gov.by/page-23631>. — Дата доступа : 17.03.2017.
6. Пышкало, А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе : автореф. докл. по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах» ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. М. Пышкало ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения. — М., 1975. — 60 с.
7. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.

Материал поступил в редакцию 16.06.2017.

Эффективность использования интерактивных методов для обучения курсантов (психолого-методический аспект)

С. Ю. Бархатов,
первый заместитель
начальника института — начальник
учебно-методического управления
Института пограничной службы
Республики Беларусь,
магистр военных наук,

А. А. Терехов,
доцент кафедры идеологической работы
Института пограничной службы
Республики Беларусь,
кандидат психологических наук

В статье рассматриваются психологические, методические и содержательные аспекты обучения курсантов с использованием интерактивных методов. Представленные перечнем и раскрытые содержательно данные методы зарекомендовали себя с положительной стороны во время преподавания учебной дисциплины «Психология управления». Была подтверждена гипотеза о повышении качества обучения при использовании интерактивных методов.

Ключевые слова: обучение, интерактивные методы, обучающиеся, курсанты, итоговый контроль, активность, компетентность.

The article deals with psychological, methodological and content aspects of students' training using interactive methods. The methods listed and characterized in the article proved themselves on the positive side at teaching the discipline «Psychology of Management». The hypothesis of improving the quality of learning using interactive methods was confirmed.

Keywords: education, interactive methods, students, cadets, final control, activity, competence.

Сегодня в связи с модернизацией системы образования в условиях информационного общества в педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава постоянно происходят изменения: совершенствуется область знаний, основы которой преподаёт педагог, меняется контингент курсантов (индивидуально-психологические особенности личности), обогащается психологическая наука, развивается педагогика. Всё это требует непрерывного поиска наиболее важного содержания материала, эффективных путей взаимодействия с обучающимися, подбора целесообразных методов, форм и средств обучения.

Предположением нашего исследования явилось следующее: использование интерактивных методов на занятиях повысит качество обучения и эффективность образовательного процесса. Для проверки этой гипотезы в ходе преподавания дисциплины «Психология управления» курсантам государственного учреждения образования «Институт пограничной службы Республики Беларусь» в течение 2016/2017 учебного года нами применялись интерактивные методы обучения*, суть которых — обучаться играя. Здесь реальность жизнедеятельности изучается посредством анализа конкретных ситуаций, которые «...находят всё большее применение в практике обучения» [1, с. 20].

В настоящее время известно множество различных интерактивных методов обучения [2]. Например, С. С. Кашлев описывает более 60 отдельных интерактивных методов обучения, которые положительно зарекомендовали себя, определяя их как способы целенаправленного усиленного межсубъектного

* К интерактивным методам обучения относятся те, при использовании которых взаимодействие осуществляется не только между обучающимся и преподавателем (активные методы), но и непосредственно между самими обучающимися.

взаимодействия педагога и обучающихся по созданию наилучших условий своего развития [3].

Итак, в период 2015/2016 учебного года нами исключительно редко применялись такие интерактивные методы, как «Бумеранг» и «4 из 24». В результате было выявлено значительное повышение активности курсантов. Это обусловило поиск новых методов, соответствующих современным возможностям развития информационно-коммуникационных технологий, состоянию учебно-материальной базы (оборудование аудиторий) и контингенту обучающихся. В своей работе мы ориентировались на использование интерактивных методов без внесения корректив в учебные программы. С этой целью был проведён анализ представленных в литературе [1; 2; 3] интерактивных методов, подобраны некоторые из них в соответствии с категорией обучающихся, разработаны задания для изучения каждой из тем учебной дисциплины «Психология управления», а также авторские методы взаимодействия обучающихся для отработки тем, отражающих специфику пограничной службы.

Наиболее верно передавало суть интерактивных методов задание **«Взаимодействие»**.

Назначение: достижение цели изучения дисциплины в части, касающейся выбора оптимального стиля руководства, подготовки и принятия управленческого решения.

Решение задач изучения дисциплины: формирование у обучающихся умения методически верно строить служебные и межличностные отношения (посредством выбора стиля управления); творческого мышления, решительности, служебной активности; академических компетенций (обучающийся должен владеть базовыми научно-теоретическими знаниями и применять их для решения теоретических и практических задач) и социально-личностных компетенций (способность к межличностной коммуникации и социальному взаимодействию); приобретение навыков эффективного взаимодействия.

Задание использовалось в ходе изучения темы «Психология индивидуального стиля управления» и заключалось в следующем: двум обучающимся предлагалось выполнить тест, размещённый на видеозэкране. Ответы вводились с пульта

управления, за которым находился один из курсантов. Второй располагался в другой части аудитории с планшетом, на котором был тот же тест без вывода на экран, и ошибочный ответ здесь не являлся основополагающим. Таким образом, организуя взаимодействие, курсанты имели возможность ответить вначале на вопрос теста, размещённый в планшете, проверить правильность ответа и сделать выбор за пультом управления (только этот ответ принимался в зачёт). Одному из курсантов предлагалась роль старшего. В ходе выполнения задания осуществлялось взаимодействие в звене «руководитель — подчинённый» и проявлялся стиль управления старшего. Остальные обучающиеся должны были вспомнить критерии, по которым определяют стиль управления, и назвать стиль, выбранный старшим. Далее происходило обсуждение и смена участников теста.

Продолжением данного задания стала **«Ситуационная задача»**.

Назначение: достижение цели изучения дисциплины в части, касающейся подготовки и принятия управленческого решения, и на этой основе обеспечение успешного выполнения функциональных обязанностей, формирования умений управления поведением и деятельностью сотрудника(ов).

Решение задач изучения дисциплины: развитие творческого мышления, самостоятельности, решительности, служебной активности; формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций (применение базовых научно-теоретических знаний для решения теоретических и практических задач; развитие способности к межличностной коммуникации и социальному взаимодействию), умений эффективно использовать в деятельности систему психологических и профессиональных знаний.

Из технических средств были востребованы видеозэкран и пульт управления (планшет не использовался). Два курсанта занимают места возле них: старший — у пульта управления, подчинённый — возле экрана, где демонстрируется видеофрагмент, отражающий пример из служебной деятельности. В представленной ситуации оба курсанта виртуально являются героями сюжета и должны действовать, сообразуясь с обстановкой и целесообразно. Сюжет видео развивается по своему сце-

нарию. Старший вправе его остановить, направить назад или вперёд. Задача обучающихся — действовать результативно и эффективно, возможно, по-другому, чем герои видео. Старший принимает решение и управляет действиями подчинённого (товарища). Он следит за видеофрагментом на экране, оценивает обстановку и действия участников ситуации. Изначально следуя общему ходу событий, старший осуществляет управление (подаёт команды) в соответствии с целью деятельности руководимой группы. Таким образом, принимая решение и управляя поведением и деятельностью подчинённого, он разрешает ситуацию с наибольшей эффективностью.

Вышеизложенные задания положительно зарекомендовали себя в работе двухтрёх человек. Рассмотрим задания, позволяющие организовать взаимодействие между группами от 4 до 8 человек.

Одно из таких заданий — **«Тест для группы»**.

Назначение: достижение цели изучения дисциплины в части, касающейся формирования благоприятного социально-психологического климата, подготовки и принятия управленческого решения.

Решение задач изучения дисциплины: формирование у обучающихся умения методически верно строить служебные и межличностные отношения; академических (применение базовых научно-теоретических знаний для решения теоретических и практических задач) и социально-личностных (способность к межличностной коммуникации, социальному взаимодействию) компетенций; умений эффективно использовать в деятельности систему психологических и профессиональных знаний, грамотно строить взаимоотношения, опираться на основные категории процесса общения, поддерживать стабильную, благоприятную обстановку в группе.

Группа делится на несколько подгрупп, каждая из которых состоит из 4–5 человек. Преподаватель предлагает общий тест по теме дисциплины на видеозэкране.

Содержательное наполнение теста следующее: вначале представлены вопросы (4–5) с вариантами ответов, направленные на проверку теоретических знаний; затем — описание ситуаций из практической деятельности с вложенными вариантами пропуска слов и вопросы на

определение последовательности, например, стадий принятия решения.

Каждая из подгрупп отвечает по порядку на вопросы теста (взаимодействие осуществляется в ходе принятия решения о варианте ответа). В завершение предлагается видеофрагмент, в обсуждении которого и подготовке ответа на вопрос участвует вся группа. Таким образом, достигается взаимодействие внутри не только «пятёрок», но и всей группы обучающихся.

Разновидностью «Теста для группы» является задание **«Работа подгруппы над проблемой»**. После разделения группы на подгруппы каждой предлагается проблема из темы. Например, тема «Профессиональное здоровье руководителя» предполагает решение следующих проблем:

1. Как обеспечить профессиональное долголетие руководителя?
2. Как преодолеть стресс?
3. Как оказать психологическую помощь?

Порядок работы: подготовить теоретический обзор по проблеме и предложить пути решения. При этом «задача-максимум» — постановка научной проблемы и выдвижение гипотезы исследования; «задача-минимум» — постановка прикладной проблемы и определение направлений её решения в условиях профессиональной деятельности.

Представленные выше задания были предложены курсантам IV курса Института пограничной службы Республики Беларусь в процессе преподавания дисциплины «Психология управления» в 2016/2017 учебном году. Критерии оценки эффективности применения интерактивных методов носили комплексный характер. Учитывался результат итоговой аттестации. Но поскольку оценка «зачтено» была у обучающихся вне зависимости от использования интерактивных методов, потребовалось принятие других критериев. Анализ соответствующей литературы позволил выделить следующие: проявление познавательного интереса и активности обучающихся, их познавательной самостоятельности, развитость умения объективно оценивать себя и сокурсников [4]. Кроме того, для оценки результатов интерактивного занятия рекомендуется использовать модель, включающую четыре критерия:

- 1) реакция (насколько понравилось занятие);
- 2) усвоение (какая информация была усвоена);
- 3) поведение (как в результате проведения занятия изменялись поведение и действия участников);
- 4) результат (каковы количественные показатели) [5].

На занятиях с применением интерактивных методов нами проводилось свободное наблюдение. Было выявлено следующее: внимание курсантов активизировалось непроизвольно, без специального использования приёмов активизации внимания: обращения, голосовых приёмов, юмора, приёма привлечения внимания, основанного на механизме эмпатии, сопереживания, и др. [6], и оставалось на высоком уровне в течение всего учебного занятия; значительно повышалась активность учебной деятельности. Эмоционально насыщенные положительные реакции по окончании занятия позволяют говорить о том, что оно понравилось обучающимся.

Также было проведено анкетирование, в ходе которого курсантам предлагалось дать оценку своей компетентности по каждой из тем учебной дисциплины. По результатам самоотчёта выявлена прямая взаимосвязь наличия высокой компетентности и использования интерактивных методов в процессе обучения (таблица).

Итак, наиболее компетентными обучающиеся считают себя в темах предупреждения и разрешения конфликтов, индивидуального стиля управления и управленческого общения. В процессе изучения данных тем использовались следующие задания: «Взаимодействие» и «Ситуационная задача» (для отработки стиля управления), «Тест для группы», «Ситуационная задача», «Работа подгруппы над проблемой» (управление конфликтами и общение). Для освоения оставшихся трёх тем предлагались задания «Ситуационная задача» (психология боя и управление поведением и деятельностью сотрудников) и «Работа подгруппы над проблемой» («Профессиональное здоровье руководителя»). При изучении темы 1 «Содержание, предмет и задачи дисциплины “Психология управления”» интерактивные методы не использовались.

Результаты итоговой аттестации в виде зачёта показали одинаковый уровень успеваемости курсантов вне зависимости от количества интерактивных заданий. Все обучающиеся получили оценку «зачтено». Однако по качеству ответов в рамках критерия «зачтено» было выявлено превосходство курсантов, для обучения которых в 2016/2017 учебном году применялись данные методы, перед курсантами IV курса, обучавшимися годом ранее.

Наблюдение за поведением обучающихся во время занятий позволило уста-

Таблица — Количественные показатели результатов самоотчёта курсантов IV курса Института пограничной службы о собственной компетентности

Наименование темы (занятия)	Количество обучающихся (%), наиболее компетентных в конкретной теме учебной дисциплины	Количество интерактивных заданий
1. Содержание, предмет и задачи дисциплины «Психология управления»	2	—
2. Психология индивидуального стиля управления	23	2
3. Специфика управления поведением и деятельностью сотрудников	6	1
4. Проблемы управленческого общения в деятельности руководителя	21	3
5. Психологические основы предупреждения и разрешения конфликтов в организации	32	3
6. Управление деятельностью в бою	5	1
7. Профессиональное здоровье руководителя	11	1

новить повышение их активности при использовании интерактивных методов. Непроизвольное внимание курсантов активизировалось быстро, а поддержание послепроизвольного не требовало значительных усилий со стороны преподавателя. Уверенность курсантов в своей компетентности по темам дисциплины «Психология управления» возрастала прямо пропорционально применению данных методов. Кроме того, во время проведения занятий с использованием последних интерес курсантов к учебным вопросам темы был высоким, предложенные направления решения практических вопросов достигли научного уровня.

Таким образом, полученные результаты подтвердили нашу гипотезу о том, что

интерактивные методы — в отличие от традиционных — значительно повышают эффективность образовательного процесса и качество обучения, поскольку приучают обучающихся работать в команде, прислушиваться к мнению других, позволяют овладеть способами и приёмами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственной позиции. Это проявилось в следующем: высокой устойчивой мотивации обучаемых, закреплении теоретических знаний на практике, формировании у курсантов практических умений и навыков, способностей принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность за их последствия, к социальной интеграции, к компромиссам, готовности к принятию групповых решений [1].

Список цитированных источников

1. Интерактивные методы подготовки менеджеров : учеб. пособие / Л. А. Александрова [и др.]. — М. : Междунар. центр учеб. материалов, 2002. — 301 с.
2. Методы интерактивного обучения : практ. рук. / Е. П. Амбросова [и др.]. — 2-е изд., доп. — Светлая Роща : Ин-т переподгот. и повышения квалификации М-ва по чрезвычайн. ситуациям Респ. Беларусь, 2013. — 49 с.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. — Минск : ТетраСистемс, 2010. — 222 с.
4. Пешня, И. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. С. Пешня ; Иркут. ин-т повышения квалификации работников образования. — Иркутск, 2005. — 20 с.
5. Багнюк, И. В. Интерактивные методы и формы социально-педагогической работы с учащимися : метод. рекомендации / И. В. Багнюк, А. П. Безрукова. — 5-е изд., стер. — Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2015. — 60 с.
6. Терехов, А. А. Психологические аспекты активизации внимания слушателей / А. А. Терехов // Инновац. образоват. технологии. — 2014. — № 3. — С. 41—46.

Материал поступил в редакцию 26.06.2017.

Эстетическое воспитание личности в системе художественного образования в XXI веке

В. А. Салеев,

главный научный сотрудник
лаборатории проблем
воспитания личности
Национального института
образования,
доктор философских наук,
профессор

В статье рассматриваются проблемы эстетического воспитания на фоне образовательного процесса в XXI веке. Анализируются подходы к современной интерпретации сущности эстетического воспитания. Особое внимание уделяется процессу эстетико-художественного развития личности.

Ключевые слова: эстетическое развитие, эстетическое воспитание, личностные качества, эстетическое отношение, эстетический объект, эстетический субъект, творческая личность, художественное образование, искусство.

The article deals with the problems of aesthetic education on the background of the educational process in the 21st century. Approaches to modern interpretation of the essence of aesthetic education are analyzed. Particular attention is paid to the process of aesthetic and artistic development of an individual.

Keywords: aesthetic development, aesthetic education, personal qualities, aesthetic attitude, aesthetic object, aesthetic subject, creative personality, artistic education, art.

Эстетическое развитие человека представляет собой, прежде всего, формирование особой сферы того тончайшего микрокосма, который именуется духовным миром человека. Причём он формируется не в результате простых образовательных действий, то есть не рациональным способом просвещения и обучением приобретению определённых навыков, а главным образом — воспитанием, через продуманные или спонтанные воспитательные действия.

Оставляя в стороне дискуссии специалистов о сущности воспитания в современном образовательно-воспитательном процессе (они сводятся к двум противоположным позициям: а) целенаправленное воздействие воспитателей на воспитуемых с целью сформировать у индивида необходимые качества; б) создание условий для саморазвития индивида в опоре на его потребности и внутренний мир), обратимся к официальным документам, по-новому трактуя цель и задачи современного воспитания.

Так, в статье 18 «Воспитание в системе образования» Кодекса Республики Беларусь об образовании указано, что «целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [1]. В целом, бесспорно, это более конструктивная постановка вопроса, чем в советское время, когда речь шла о «всестороннем» (идеальная постановка проблемы) развитии воспитуемых.

Одновременно в Кодексе об образовании определяются и задачи воспитания, в числе которых — формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания; овладение ценностями и навыками здорового образа жизни; подготовка к самостоятельной жизни и труду; формирование культуры семейных отношений и др.

В ряду этих, бесконечно важных, задач наше пристальное внимание привлекают «формирование нравственно-эстетической и экологической культуры», а также «создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося» [1].

Последнее положение отсылает нас к вопросу первостепенной значимости — содержательной сущности воспитания как феномена культуры (основы

формирования личности) и в то же время особого рода процесса, состоящего из целого ряда переплетающихся компонентов: философского, психологического и педагогического оснований.

Проблема здесь пролегалает в области методологии, и мы так или иначе обращаемся к трактовке воспитания как основополагающего процесса формирования индивида, предвосхищающего становление его как личности.

Центральной идеей в этом плане выступают развитие индивида, методы и способы, поддерживающие это развитие.

В советское время воспитательный процесс отличался определённой целостностью, которая обеспечивалась сложившейся в стране в течение десятилетий идеологической системой. Поэтому в качестве воспитания предлагался непрерывный процесс социализации, или целенаправленное сверхидеологизированное воздействие педагога-воспитателя на учащегося-воспитуемого с целью усвоения последним ценностей социума, выработки в нём свойств и качеств, которые удовлетворяли бы «социальный заказ», транслируемый педагогу-воспитателю со стороны власти.

При этом включение индивида в различные виды социальных отношений вовсе не предполагает его активного включения в воспитательный процесс; роль индивида — усваивать те нормы и ценности, которые ему предлагает освоить его наставник. То есть монологичная система коммуникации (и общения, что в воспитательном ракурсе имеет определяющее значение) в процессе обучения, укоренившаяся в советскую эпоху, автоматически переносится и на процесс воспитания. К тому же неверная трактовка сущности человека марксистской философией (в рамках которой он определялся как биосоциальное существо), помещение его внутреннего мира, напрямую связанного с проблемой «самости», в психологическую сферу никак не могли превратить его в субъекта человеческих отношений. Таким образом, личностные качества человека позиционировались как естественно вырастающие из социальных факторов. Поэтому особенности процесса формирования личности виделись в выделении отдельной сферы — «особого процесса формирования личности как социального, системного качества человека, субъекта

системы человеческих отношений» [2, с. 78]. Но одной психикой внутренний мир человека не объяснишь (она, скорее, свидетельствует о свойствах человека в качестве индивидуальности), так же как и социальное не в силах полностью объяснить сложные взаимоотношения между человеком и внешним миром, средой его обитания. Сущностная природа человека, как нами было показано в ряде работ 1990-х годов ([3] и др.), выражается в органичном сочетании биологического, социального и духовного начал. При таком подходе становится ясно, что внутренний мир человека насыщен духовными ценностями; именно они, на наш взгляд, играют решающую роль в становлении личности. Однако отечественная школьная система, которая и поныне характеризуется слитным пониманием учебно-воспитательного процесса (где воспитательное начало, как правило, «растворяется» при безусловном доминировании обучения), опять-таки настаивает на «пансоциальном» характере не только обучения, но и воспитания.

Поэтому, как отмечают исследователи, «наиболее распространённым по сей день в педагогике остаётся определение воспитания как целенаправленной передачи социального опыта подрастающему поколению, из которого следует, что стержнем проектируемого и реализуемого педагогами воспитательного процесса является обучение — вооружение подрастающего поколения определёнными знаниями, умениями и навыками» [4, с. 12].

В противовес укоренившейся в педагогике доктрине «целенаправленного управления процессом развития личности» к началу XXI века появляются идеи гуманистической педагогики (педагогики сотрудничества), которая не считает воспитуемого лишь объектом воздействия со стороны воспитателя-наставника, но представляет его активным субъектом воспитательного процесса, полноправным участником воспитательного «диалога», который и обуславливает полнокровное развитие личности (ибо учитывает, по известному выражению К. Маркса, как «права объекта», так и «права субъекта»). Поэтому в центр современного воспитательного процесса должен быть поставлен сам воспитуемый, субъект воспитания, определяемого в данном случае дефиницией «процесс целенаправленного создания

условий для формирования и развития личности человека» [5, с. 27].

В этом плане воспитание может пониматься как создание условий для формирования личности исходя из её интересов и потребностей с мягкой направленностью со стороны воспитателя, поддерживающего развитие основных сфер юного человека на основе интеграции его индивидуальных качеств и усваиваемого опыта социального, а также приобретённого тезауруса духовного. «Основная задача педагога — помочь ребёнку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных сфер ребёнка. Воздействуя должным образом на указанные сферы, возможно осуществлять и развитие индивидуальности, и воспитание личности» [6, с. 324—325].

Здесь затрагивается философски обозначаемая проблема: с одной стороны, воздействие на человека внешнего мира, который в лице наставника-воспитателя активным образом входит в воспитательный процесс (а неявным образом (в виде среды) — и в сам внешний мир, и иногда активно-агрессивно, если вспомнить Интернет), а с другой — пусть небольшой, но уже сложившийся на определённых ценностях опыт субъекта воспитания.

Наиболее проницательные педагоги ныне рассматривают эту дихотомию в качестве центральной проблемы современного образовательного процесса. «...Сегодня в образовании уже явно обозначилась существенная дистанция между доминирующими первыми двумя составляющими содержания образования — передаваемыми знаниями и умениями по образцу и крайне мало, фрагментарно представленными опытами: творческой деятельности учащегося и его эмоционально-ценностного отношения к действительности. В традиционной образовательной реальности “готовые” знания и умения “по образцу” воспринимаются и педагогами, и исследователями зачастую как статические, передаваемые ученику извне и потому отчуждённые от него. Вследствие этого опыт формирования познавательной активности и эмоционально-ценностных отношений, динамические по своей сути, зависящие от параметров личности и её культурных горизонтов, фактически полностью выпадают из по-

знавательной составляющей педагогической практики» [7, с. 74].

Ещё более велика дистанция между составляющими содержания воспитания и творческим самовыражением воспитуемого в воспитательном процессе.

Поэтому, для того чтобы сохранить органическую систему взаимодействия общества и личности (именно так определяет воспитание Д. А. Леонтьев [8, с. 76]), обеспечивающую, с одной стороны, усвоение человеком ценностей общества, а с другой — качественное саморазвитие личности, нужно сохранять необходимую пропорцию данного взаимодействия, сочетая интересы общества с потребностями и интересами личности. Разумеется, всё это осуществимо в русле гуманистической педагогики, которая считает главным принцип равноправного сотрудничества воспитателя с воспитуемым и где на первый план выдвигаются идеи поддержки социально значимых мотивов и духовных исканий ребёнка, а также опора на его индивидуальность и личностные, человеческие способности и качества.

Сказанное в наибольшей степени затрагивает проблематику эстетического воспитания.

Как говорилось ранее, эстетическое и художественное представляют собой тончайшие сферы внутреннего духовного мира человека. Эстетическое «утопляет» и углубляет (за счёт «включения» эмоциональной структуры этого микрокосма) качество личностного проявления человека, бесконечно увеличивает возможности его самовыражения. Эстетическое является собой чувственное совершенство, оно исходит из чувственного опыта субъекта; опыта, который рождается в результате долгих повторяющихся переживаний эстетических объектов.

В основу эстетического сознания входит не только рефлексия по поводу эстетической информации, полученной субъектом, его эстетического опыта, но «...и само ощущение этого опыта — своеобразного конкретно-чувственного “образования”, которое строится на психофизиологических возможностях субъекта, но имеет духовную основу. Это “образование” основано на субстрате человеческого переживания, поэтому в первую очередь это опыт чувствования и лишь во вторую — осмысления рефлексии» [9, с. 81].

Именно на данном чувственном субстрате эстетического зиждется творческое начало, креативность человека. Отмеченные многими учёными, мыслителями, творцами (А. Эйнштейном, И. Павловым, Н. Бором и др.) наивысшие достижения в самых разных областях человеческой деятельности как раз и связывают с эстетическим импульсом, с конечной эстетической оценкой их результата.

Следует ещё и ещё раз подчеркнуть: «...эстетическая чувственность является основой, на которой базируется эстетическое отношение со всей его всеохватностью. Меж тем, как уже было давно замечено исследователями, сфера эстетического является всеобъемлющей и всеохватывающей. Это происходит в силу того, что в сфере эстетической чувственности концентрируется всё богатство исконной сущности человека: в ней представлен весь его природный, социальный и духовный опыт индивида» [10, с. 90].

Здесь неслучайно упоминается эстетическое отношение.

С 60-х годов XX века и вплоть до начала XXI в отечественной гуманитарной науке преобладала тенденция определения эстетики (и соответственно эстетического воспитания) через эстетическое отношение. Так, по утверждению А. А. Мелик-Пашаева, цель эстетического воспитания учащихся состоит в том, чтобы «...приобщая детей к специальной области искусства, развивать у них общечеловеческую способность эстетического отношения к жизни» [11, с. 18].

В философии понятие «отношение» обычно предполагает наличие двух составляющих (кроме связи между ними) — объекта и субъекта. Понятие «эстетическое отношение человека» трансформируется в каждом конкретном случае в конкретное отношение между эстетическим объектом и эстетическим субъектом.

Первый в этом отношении в реальном плане наличествует в природе или в искусстве, причём обладает (роза цветущая, закат догорающий, лицо актёра в трагической мизансцене) определёнными эстетическими свойствами или качествами (прекрасное, возвышенное, трагическое). Последние при актуализации эстетического отношения (в процессе эстетического восприятия и переживания) осваиваются эстетическим субъектом в том случае, если он имеет качественный эс-

тетический тезаурус, то есть, проще говоря, обладает определённым эстетическим потенциалом. Современная интерпретация эстетического отношения заключается в том, что на высшем уровне (при органичном сочетании качеств, свойств эстетического объекта и развитого потенциала эстетического субъекта) оно порождает эстетическую ценность.

А с 70-х годов XX века наиболее «продвинутые» советские эстетики определяли эстетику как науку об эстетических ценностях (с известными коррекциями эта дефиниция может приниматься и ныне) — но не как эстетическое воспитание. И не только потому что, по верному утверждению О. П. Котиковой, «...сфера науки об эстетическом воспитании рассматривается как пограничная область научных исследований, интегрирующих педагогику и эстетику с опорой на их взаимодействие с культурологией, искусствоведением, литературоведением, психологией» [12, с. 6]. Правда, при этом нужно иметь в виду, что эстетика выступает в качестве определяющей методологии для эстетического воспитания (как и по отношению к искусствоведческим наукам и частично — своей философской составляющей — по отношению к педагогике).

Однако следующие дефиниции, предлагаемые О. П. Котиковой, по нашему мнению, малопродуктивны. «Эстетическое воспитание предполагает формирование у учащихся средствами природы и искусства и в процессе духовного общения воспитуемого и воспитателя эстетического отношения к жизни, высшим проявлением которого выступает созидательное художественное творчество. Сущность эстетического воспитания заключается в развитии эмоциональной сферы личности растущего человека» [12, с. 7].

Но сначала о позитивном. При всей абстрактности обобщений в позиции исследователя присутствуют и верные положения. Это прежде всего нацеленность на эстетическое, поиски его первоначальных оснований в чувственной сфере.

О нечёткости же опоры на эстетическое отношение речь шла ранее. Во-первых, в этом случае мы должны рассматривать структуру не только субъекта эстетического отношения, но и объекта. Во-вторых, как уже подчёркивалось, эстетическое отношение на высшем уровне трансформируется в эстетическую цен-

ность, и сосредоточение на последней уводит нас от эстетического субъекта — а ведь именно он есть основное «действующее лицо» эстетического воспитания. К тому же сущность последнего не может заключаться лишь в «развитии эмоциональной сферы личности». Мир человеческих эмоций достаточно разнообразен, а эстетические чувства имеют определённую направленность — ориентацию на прекрасное, совершенное. И, наконец, эстетическое не останавливается на чувственном уровне: оно переходит на уровень эстетического сознания, парадигмально проявляется в эстетическом идеале, закрепляется в эстетических взглядах и теориях. Соотношение и взаимопереплетения эмоционального и рационального в эстетическом сложны, но в них наглядно проявляется спецификация эстетического [13]. Попытки сформулировать оптимальное определение эстетического воспитания на протяжении десятилетий не давали позитивного результата. Как уже отмечалось, дефиниция «формирование определённого эстетического отношения человека к действительности» [14, с. 424] не удовлетворяет в силу своей абстрактности, размытости и противоречивости требованиям современного эстетического знания. Правда, следует рассмотреть проблему сохранения категории «эстетическое отношение» в дошкольной педагогике. Как фактор первоначального отношения ребёнка к миру эстетическое отношение, по мнению И. А. Лыковой, в сознании индивида связано со специфической социокультурной ситуацией, и на основе «общей эмоциональной направленности ребёнка на аттрактивное — привлекательное, красивое, доброе, весёлое, чудесное, волшебное, необычное, оптимистическое, понятное, гармоничное — в его сознании складывается позитивная эстетическая доминанта, приобретающая характер мировоззренческой установки личности» [15, с. 283].

Именно исходя из тенденций современной эстетики есть искушение определять эстетическое воспитание как воспитание в человеке творческого начала, формирование креативной личности. Предпосылки для такого подхода имеются: эстетическое воспитание представляет собой сферу творческого проявления человека. В результате эстетического развития (в основе которого лежит эстетическое вос-

питание) он выступает в качестве создателя, стремящегося преобразовать мир по законам совершенства и гармонии (при этом важно помнить, что он одновременно преобразует и себя, превращаясь в личность, то есть с эстетической точки зрения — в полноценного эстетического субъекта). «Эстетически развитые в индивидуальности чувства, ум и воля в наибольшей мере обеспечивают свободу самопроявления личности, поскольку для такой личности любая форма деятельности и способ жизнедеятельности “неизбежно будут творческими”» [16, с. 30].

Основываясь на общем креативном импульсе эстетического, можно представить эстетическое как начало, цементирующее гармонизацию мира. Именно поэтому выдающийся советский эстетик М. Ф. Овсянников приходил к выводу, что целью эстетического воспитания является «всестороннее и гармоничное развитие». По мысли эстетика, при таком подходе за человеком остаётся роль демидурга. Актуализацией эстетического воспитания определяется, что «через стремление к прекрасному идёт становление этических идеалов. В этом проявляется прорыв человека в создании не просто артефактной среды, оно <...> несёт в себе эстетические ценности и представления о прекрасном» [17, с. 286].

Таким образом, сложное понятие «эстетическое воспитание» может иметь двоякое толкование.

В широком плане оно будет определяться как «формирование эстетической культуры человека». Но в узком, более конкретном, смысле основой эстетического воспитания, принимая во внимание, что в центре его должен находиться эстетический субъект, является, на наш взгляд, эстетическая «оснащённость» последнего (результат приобретения им эстетического опыта). В таком ракурсе под эстетическим воспитанием следует, как мы полагаем, понимать развитие (и эстетическое насыщение) эстетических способностей человека, стержнем которых выступают четыре категориальные структуры: эстетическая потребность, эстетическое чувство (с его производными: эстетическим восприятием и эстетическим переживанием), эстетический вкус и эстетический идеал. Именно формирование этих способностей, их высокое развитие и совершенствование и свидетельствуют

о качестве, том или ином уровне и эффективности эстетического воспитания.

Эстетическое развитие человека в образовательном процессе во многом основывается на приобщении к художественному, на получении знаний в сфере последнего, освоении закономерностей развития искусства, концентрирующего, по природе своей, эстетические ценности и одновременно воздействующего на человека глубоко и целостно: на его чувства и разум. «Художественное образование и эстетическое развитие человека органично связаны как с сущностными особенностями человека, так и с сущностными особенностями искусства, которое выступает главным фактором системы художественного образования и одним из главных факторов эстетического формирования личности» [18, с. 33].

В отечественной педагогике укоренилась традиция художественного образования (связанная, прежде всего, с именами Д. Кабалевского и Б. Неменского), которая обращается прямо к искусству в стремлении, по словам Д. Кабалевского, вызвать у учащихся глубокий и «устойчивый интерес и любовь к музыке» [19, с. 182]. Развивая эти идеи, Б. Неменский показывает уникальность искусства, необходимость его как могучей сферы, дополняющей магистральную ветвь познания (через науку). «Каждая цепочка действий и средств их достижения формирует определённые способности человеческого мышления. В одном случае это рационально-научное мышление, а в другом — эмоционально-образное, то есть художественное. Только в гармонии двух путей познания и может быть сформирован подлинно человеческий развитый ум и подлинно человеческая развитая чувственность» [20, с. 26].

Через искусство, благодаря воздействию художественного, у человека вырабатываются такие необходимые качества, как эстетическая отзывчивость, тонкий эстетический вкус и др. Общение с искусством вводит во внутренний мир личности уникальный духовный опыт, закрепляя через него культурно-историческую (на эмоциональной основе) память, раздвигает, практически до бесконечности, рамки человеческого мировидения и мирозерцания.

Аксиоматично важно одно: альтернативы художественному образованию ни в глобальном (в ракурсе формирования ми-

ровоззрения и мировосприятия), ни в конкретном (в ракурсе формирования эстетической и художественной культуры человека) планах нет и не может быть в принципе. Реально это было подтверждено на практике отсутствием предмета «Мировая художественная культура» в школах Республики Беларусь на протяжении предыдущих лет, что привело, по нашим наблюдениям, к значительному снижению уровня креативности определённой части молодёжи. Ныне, переформатировав направленность необходимого предмета (теперь он именуется «Искусство. Отечественная и мировая художественная культура»), педагогическая общественность страны пытается исправить положение.

Необходимо обозначить кардинальные причины, которые препятствуют художественно-эстетическому развитию нынешнего подрастающего поколения. На наш взгляд, таких кардинальных причин две. Первая тесно связана с глобализацией, современными цивилизационными вызовами. Речь идёт о навязывании определённого порядка мировидения и, следовательно, определённого порядка эстетических и художественных ценностей (в ряде случаев продуктивнее вести разговор об антиценностях) и внедрении этого «контента» в сознание современной восточнославянской молодёжи. Это происходит ежедневно, ежечасно через многочисленные СМИ, а особенно — через Интернет. Сегодня интернетомания, начиная от простых (простых ли?) развлекательных игр и заканчивая экспериментами на грани жизни и смерти (новейшее веяние), требует специального глубокого изучения и научного анализа.

Вторая причина (также обусловленная современным состоянием общества) заключается в изменении духовной ситуации в мире: в доминировании (в том числе и среди молодёжи) эстетики постмодернизма с её неприятием национальных культурных традиций, достижений классического искусства, принципиальной фрагментарностью и мозаичностью, ориентацией на потребительство, эстетизацией вещного мира и т. д., которая становится главным препятствием на пути эстетического формирования и полноценного художественного развития личности.

Противостоять этим негативным явлениям — долг каждого представителя педагогической общественности. Ибо толь-

ко таким образом можно обеспечить высшую цель воспитания, о которой мечтали философы и педагоги всех времён и народов: сотворение разносторонне и гармонично развитого человека — субъекта жизнедеятельности новой эпохи.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2011. — № 13, 2/1795 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. — Режим доступа : http://etalonline.by/?type=text®num=Nk1100243#load_text_none_1. — Дата доступа : 08.06.2017.
2. Социальная психология : учеб. пособие / А. В. Петровский [и др.]. — М. : Просвещение, 1987. — 224 с.
3. Салееў, В. А. Этнапедагогіка і эстэтычнае развіццё асобы / В. А. Салееў. — Мінск : НІА, 1994. — 181 с.
4. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, М. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М. : Новая школа, 1996. — 160 с.
5. Катович, Н. К. Воспитание / Н. К. Катович // Социальная педагогика : опыт словаря-справочника / под общ. ред. : Н. И. Калачёвой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. — Минск : НИО, 2000. — С. 27.
6. Гребенюк, О. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. Гребенюк, Т. Гребенюк. — Калининград : Калининград. ун-т, 2000. — 572 с.
7. Король, А. Д. Педагогика диалога : от методологии к методам обучения : монография / А. Д. Король. — 2-е изд. — Гродно : ГрГУ, 2016. — 195 с.
8. Человек. Философско-энциклопедический словарь. — М. : Наука, 2000. — 516 с.
9. Салеев, В. А. Основы эстетики / В. А. Салеев. — Минск : БГАИ, 2008. — 144 с.
10. Салеев, В. А. Эстетика. Краткий курс / В. А. Салеев. — Минск : ТетраСистемс, 2012. — 160 с.
11. Мелик-Пашаев, А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 15—23.
12. Котикова, О. П. Эстетическое воспитание подростков : метод. рекомендации / О. П. Котикова. — Минск : НИО, 2000. — 99 с.
13. Салеев, В. А. Личность : проблемы рационального и эмоционального в эстетическом и художественном развитии / В. А. Салеев // Педагогическая наука и образование. — 2013. — № 1 (2). — С. 8—18.
14. Эстетика : словарь / под общ. ред. : А. А. Беляева [и др.]. — М. : Политиздат, 1989. — 447 с.
15. Лыкова, И. А. Категория «эстетическое отношение» на границе между эстетикой и педагогикой : к проблеме целеполагания в эстетическом воспитании / И. А. Лыкова // Материалы IV Овсянниковской Междунар. эстетич. конф. : сб. науч. докладов. — М. : МГУ, 2010. — С. 283—286.
16. Киященко, Н. И. Эстетическая культура / Н. И. Киященко. — М. : Ин-т философии РАН, 1996. — 201 с.
17. Круглых, Д. Г. Проблема эстетического воспитания в творчестве М. Ф. Овсянникова. Felix Aestheticus : гуманитарная миссия эстетики // Материалы VII Овсянниковской Междунар. эстетич. конф. : сб. (ОМЭК VII). — М. : Согласие, 2015. — С. 284—290.
18. Салеев, В. А. Личность в контексте художественно-эстетического образования / В. А. Салеев // Образование и педагогическая наука : труды Нац. ин-та образования. Сер. 1. Вып. 2 : Методики и технологии. — Минск : НИО, 2008. — С. 31—39.
19. Кабалевский, Д. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Кабалевский. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1984. — 206 с.
20. Неменский, Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. — М. : Просвещение, 2007. — 256 с.

Материал поступил в редакцию 10.07.2017.

Информационно-образовательная среда учреждения образования в аспекте её полифункциональности

В. Л. Лоцицкий,

доцент кафедры гуманитарных наук,
философии и права
Полесского государственного
университета,
кандидат педагогических наук,
доцент

Статья посвящена исследованию функциональной составляющей специфической среды информационного и педагогического субъектного взаимодействия во взаимосвязи с системными компонентами информационно-образовательной среды учреждения образования. Автором определены феноменологические характеристики, а также организационно-управленческие и методические условия эффективной реализации её технологического и дидактического потенциала.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, образование, обучение, субъект-субъектные отношения, компетентность.

The article is devoted to the research of the functional component of the specific environment of information and pedagogical subject exchange in interrelation with the system components of the information and educational environment of an educational establishment. The author has defined phenomenological characteristics, as well as organizational and administrative, methodological conditions of effective realization of its technological and didactic potential.

Keywords: information and educational environment, information and communication technologies, education, training, subject-subject relations, competence.

В рамках реализации положений Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [6] одной из ведущих целей определено существенное повышение качества образования и обеспечение его доступности за счёт внедрения новых образовательных технологий. В соответствии с данным документом важными стратегическими направлениями модернизации национальной системы образования выделены массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику, а также развитие на этой основе уже существующих и формирование новых эффективных подходов и моделей обучения. Обозначенные аспекты актуализируют поиск таких моделей обучения, в ходе реализации которых обеспечивалось бы эффективное соединение содержания обучения с организуемой самостоятельной учебной деятельностью учащихся для развития их индивидуальных способностей, умений и навыков, а также с учётом интересов профессионального самоопределения и успешной социализации выпускников. Представляется, что данная задача может быть решена в рамках использования технологического и дидактического потенциала специфической среды информационного и педагогического взаимодействия в информационно-образовательной среде (ИОС) учреждения образования.

Сравнительно-сопоставительный анализ публикаций по актуализируемой проблематике позволяет сделать вывод об акцентированности внимания авторов на рассмотрении сущности ИОС учреждений высшего образования [1; 2; 3; 4; 5; 8]. При этом вне исследовательского интереса остаётся глубокое изучение технологического и дидактического потенциала информационно-образовательной среды на всех ступенях обучения как в системе общего среднего образования, так и в высшей профессиональной школе. В условиях существующего понятийного плюрализма в понимании ИОС [7, с. 205—206] целесообразно выделить следующие типологические признаки образовательной среды (по Г. Ю. Беляеву [3]), коррелируе-

мые с нашим пониманием сущностных признаков ИОС учреждения образования:

- образовательная среда любого уровня есть сложно-составной объект системной природы;
- целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования;
- образовательная среда существует как определённая социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурной мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот;
- образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств;
- в оценочно-целевом планировании образовательные среды дают суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причём вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса;
- образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания;
- образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонентов, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий;
- образовательная среда представляет субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

Приведённые нами признаки являются системообразующими в сущностной и содержательной трактовке понятия «информационно-образовательная среда», что позволяет отнести ИОС учреждения образования к тому или иному типу образовательной среды. Данная позиция коррелирует с разработанными в науке положениями системно-средового подхода, в рамках которого целесообразно выделить следующие типы сред:

- среды, содержание и функционирование которых ориентировано на представление учебной информации (связаны с аппаратно-программной моделью изучаемой области знания, в которую встраивается определённая методика обучения);
- среды, в рамках функционирования которых делается акцент на самостоятельную деятельность по освоению знаниево-деятельностной составляющей в процессе обучения (базируются на концепции самостоятельного обретения знаний в ходе решения педагогических задач; обучение в ИОС является активным процессом, направленным на извлечение, конструирование знания, а не просто на его воспроизведение; обучение в такой трактовке выполняет роль поддержки конструктивных усилий обучающегося по самостоятельному усвоению знаний, освоению умений и навыков);
- смешанный тип сред (среды, представляющие собой источник учебно-методического знания в конкретной области и одновременно высокоструктурированную среду для организации различных форм самостоятельной работы; они открыты как для преподавателя, так и учащегося; позволяют дополнять содержание и вносить в него коррективы, а также презентовать результаты учебной деятельности, формировать педагогический мониторинг; коммуникационные взаимодействия обеспечивают дидактический, методический, психологический и организационный фон обучения и являются центральным элементом целостного педагогического процесса в учебном заведении).

В соответствии с приведённой типологией ИОС учреждения образования целесообразно относить к смешанному типу сред, что представляется наиболее продуктивным с точки зрения современного научного понимания выполняемых ею организационно-управленческих и учебно-методических задач, к которым мы отнесём:

- использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в соответствии с предъявляемыми требованиями к содержанию образования;
- исследование и реализация современных технологических и дидакти-

ческих подходов эффективного применения традиционных и электронных средств обучения и информационных ресурсов как элементов предметных электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), интегрируемых в целостный педагогический процесс;

- обеспечение доступности учебно-методических материалов и защита информации.

Выявленные системные признаки, а также определяемые организационно-управленческие и учебно-методические задачи, выполняемые ИОС и её компонентами, позволяют выделить следующие системообразующие феноменологические характеристики информационно-образовательной среды учреждения образования: инновационность; системность; многокомпонентность; целостность; полифункциональность; интегративность; универсальность. Данные характеристики рассматриваются нами в рамках реализации технологического и дидактического потенциала ИОС и её компонентов при организации и осуществлении взаимодействия всех субъектов целостного педагогического процесса.

Следует учитывать, что в своей полифункциональности ИОС учреждения образования может быть определена в качестве фактора, детерминирующего эффективность образовательного процесса и достижение качественно новых образовательных результатов:

- личностных (сформированность высокой мотивации к продуктивной учебной деятельности, в том числе и к саморазвитию; развитие личностно значимых приращений и сформированность внутренней культуры учащегося с осознанием ответственности за личные поступки и результаты деятельности перед собой и обществом);
- предметных (сформированность системы профессиональных умений и навыков, позволяющих на основе накопленного опыта решать многоаспектные задачи в процессе социализации);
- метапредметных (сформированность универсальных способов деятельности, среди которых значимую позицию занимает деятельность, осуществляемая на информационно-коммуникационной технологической основе).

Наличие развивающей образовательной среды, под которой контекстно мы понимаем

ИОС, является одним из условий развития деятельностной составляющей процесса обучения, в том числе и на информационно-коммуникационной основе. Структурированность и необходимое разнообразие информационных ресурсов среды не только предоставляют неограниченные возможности по поиску нужной учебной информации для самостоятельной учебной деятельности, но и побуждают к участию в различных её видах (проблемно-поисковая, исследовательская, консультирующая, профессиональная практико-ориентированная, рефлексия и самооценивание и т. д.). ИОС определяет содержательное наполнение информационного сопровождения образовательного процесса, включающее в себя «непрерывный процесс создания условий для развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций поведения и деятельности, позволяющей человеку активно функционировать в современном информационном обществе» [3, с. 13].

В нашем понимании ИОС учреждения образования — это многоуровневая система; среда информационного и педагогического взаимодействия, которое имеет своей целью удовлетворение образовательных потребностей учащихся и обеспечивается специальными аппаратными и программными средствами.

В своей феноменологичности ИОС является как условием, так и средством повышения эффективности обучения в процессуальном и результирующем аспектах. Её структурированность определяется системой актуализируемых целей и задач, решаемых в ходе осуществления целостного педагогического процесса. Выстраивание модели ИОС предполагает унификацию и интеграцию всех объединяемых элементов в единую информационную систему, а сама модель представляет собой структуру взаимодействующих в своих внутренних и внешних взаимосвязях компонентов (*рисунок*).

В своей конкретизации представляемая нами модель ИОС учреждения образования структурно объединяет в себе: научно-методические основы — разработанные теоретические и практико-ориентированные положения, которые определяют системную организацию и полноценное функционирование самой среды; элементы материально-технического обеспечения ИОС;

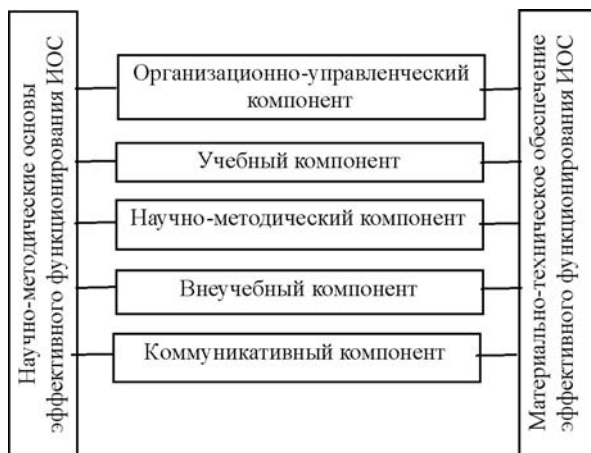


Рисунок — Структура многокомпонентной модели информационно-образовательной среды учреждения образования

системные компоненты, имеющие в своей локальности и системообразующих взаимосвязях собственную структурированность, — модульные составляющие. При этом следует отметить, что модульность является одним из значимых технологических принципов построения как ИОС, так и электронных образовательных ресурсов (ЭОР), входящих в структуру учебного компонента ИОС.

В качестве научно-методических основ обеспечения эффективного функционирования ИОС учреждения образования целесообразно выделить:

- ведущие тенденции развития образования;
- требования образовательного стандарта и учебных программ в рамках реализуемого компетентностного подхода;
- требования к профессиональным компетентностям преподавателей;
- принципы, характеризующие закономерности формирования и развития ИОС;
- научные подходы к определению технологического потенциала и дидактической роли предметных ЭОР и модулей, входящих в их собственную системную структуру, а также иных системных элементов ИОС;
- научное обоснование структурирования и содержательного наполнения системных элементов структуры ИОС;
- научно-методическое обоснование критериев построения ИОС учреждения образования;

- организационные и методические условия функционирования ИОС;
- унифицированные требования к информационным ресурсам и методические рекомендации по их применению.

К элементам материально-технического обеспечения ИОС учреждения образования целесообразно отнести следующие:

- аппаратные средства (серверы, лингафонные кабинеты, видеопроекторы, интерактивные доски и т. п.);
- телекоммуникационная инфраструктура (средства коммуникаций и средства доступа к информационным ресурсам (внешним и внутренним); пассивное и активное сетевое оборудование, сетевые операционные системы, средства виртуализации, программные средства аутентификации и авторизации доступа и т. д.);
- информационные ресурсы и хранилища (базы данных, файловые хранилища, базы знаний, электронные каталоги, программные средства, необходимые для функционирования информационных хранилищ);
- пользовательские интерфейсы (программные средства, обеспечивающие веб-интерфейсы к сетевым ресурсам и общеупотребительные интерфейсы к локальным ресурсам, интерфейсы электронной почты, форумов, чатов и пр.).

К уровневым компонентам информационно-образовательной среды учреждения образования мы отнесём:

- организационно-управленческий (обеспечение организационно-управленческой деятельности, планирования и прогнозирования развития ИОС);
- учебный (обеспечение полноты дидактического цикла и целостного учебного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий);
- научно-методический (обеспечение высокого уровня осуществления исследований и методических разработок, их распространения и популяризации);
- внеучебный (обеспечение внеучебной деятельности и воспитательного процесса в учреждении образования);
- коммуникативный (обеспечение коммуникаций и взаимосвязей с внешними информационно-образовательными средами).

Дидактическая роль компонентов ИОС определяет их структуру и содержательное наполнение. Так, например, учебный компонент (как и все остальные компоненты) является той микросредой, внутри которой субъекты педагогического взаимодействия имеют возможность осуществлять свою учебную и профессиональную деятельность, направленную на профессионально-личностное саморазвитие, а также развивать саму среду. В данном аспекте проявляется примечательный дуализм во взаимодействии ИОС учреждения образования как системы и субъектов целостного педагогического процесса — преподавателей и учащихся.

Технологический и дидактический потенциал учебного компонента ИОС реализуется через выполнение всей полноты функций входящих в его состав модулей ЭОР, что соотносится с заявленными принципами построения представляемой нами модели информационно-образовательной среды.

Организационно-управленческий компонент целесообразно определять в качестве совокупности обеспечивающих условий, информационных систем и ресурсов, осуществляющих автоматизацию решения задач организации и управления в учреждении образования, планирования и прогнозирования развития ИОС, регуляцию доступа к компонентам среды. Немаловажными элементами структуры данного компонента выступают организационные условия функционирования, система безопасности по обеспечению прав доступа пользователей. Составляющей вышеуказанного компонента является её организационно-правовая основа, включающая совокупность нормативной документации, регламентирующей функционирование как самой ИОС, так и её субъектов. Значимое условие полноценного функционирования организационно-управленческого компонента в структуре ИОС — обеспеченность учреждения образования профессиональными кадрами и квалифицированным учебно-вспомогательным персоналом, обладающим необходимым уровнем информационно-коммуникационной компетентности. В свою очередь, система информационного обеспечения и управления образовательной деятельностью в характеризуемом компоненте объединяет совокупность баз данных, программные средства автоматизации управления и контроля учебного процесса, систему электронного документооборота.

В научно-методический компонент ИОС учреждения образования входят условия и средства (информационные ресурсы и системы) обеспечения высокого уровня исследований и качественных методических разработок, их распространения и популяризации. Компонент включает также стратегии, программы и формы реализации процесса закрепления научно-методических достижений, в том числе его мониторинг, позволяющий в своей результирующей части делать выводы о необходимости коррекции процесса. Сущностно научно-методический компонент ИОС интегрирует разрозненные средства информатизации научно-методической деятельности, осуществляемой субъектами информационно-образовательной среды.

Внеучебный уровневый компонент ИОС представлен условиями, методами, приёмами и средствами обеспечения комплекса внеучебной и воспитательной деятельности как составной части целостного педагогического процесса в учреждении образования. Компонент включает в себя средства информирования учащихся и преподавателей о проводимых и планируемых внеучебных мероприятиях; ресурсы информационного обеспечения воспитательной работы; средства управления внеучебной деятельностью в учреждении образования.

Коммуникативный компонент объединяет условия и средства, обеспечивающие коммуникацию субъектов педагогического взаимодействия — преподавателей и учащихся, а также взаимосвязи с внешними информационно-образовательными средами.

Структурные компоненты ИОС расширяют возможности преподавателей, которые не достижимы в рамках традиционной системы образования, по управлению учебной деятельностью учащихся и используют учебно-методические ресурсы.

Информационно-образовательная среда учреждения образования представляется нами в качестве открытой системы, гибкость и адаптируемость которой может выражаться в формировании новых элементов уровней компонентов ИОС в случае обновления содержания образования, появления новых субъектов учебной и профессиональной, управленческой деятельности, а следовательно — новых взаимодействий с иными образовательными средами, новых функций.

Практическая интеграция предлагаемой нами модели в процесс обучения позволит в определённой мере преодолеть фраг-

ментарность представления учебных знаний. Это обусловлено тем, что информационные образовательные ресурсы, объединяемые в рамках компонентов ИОС, отражают общую логику построения образовательного процесса. Кроме того, информационно-коммуникационный потенциал среды даст учащимся возможность при наличии высокой мотивации осваивать и в дальнейшем применять универсальные способы поиска и усвоения новых знаний в соотношении с определяемыми целями и индивидуальными потребностями.

В силу отмеченных нами ранее феноменологических особенностей своих характеристик, а также целостного и многообразного технологического и дидактического потенциала ИОС учреждения образования выступает в качестве:

- среды, предоставляющей условия дидактического обеспечения формирования и развития профессиональных компетенций субъектов педагогического взаимодействия — преподавателей и учащихся;
 - организационно-методической основы уровневой подготовки учащихся;
 - педагогической системы осуществления дидактического взаимодействия всех составляющих целостного педагогического процесса в учреждении образования;
 - значимого детерминирующего фактора повышения качества образовательного процесса и подготовки выпускника (в том числе и его профессионально-личностного саморазвития);
 - средства формирования системы умений и навыков, позволяющих выпускнику успешно осуществлять свою профессиональную трудовую деятельность на информационно-коммуникационной основе и интегрироваться в социум.
- Реализация обозначенной полифункциональности ИОС и полноценное решение всего комплекса выполняемых ею задач возможны при соблюдении научно обоснованных условий организационно-управленческого и учебно-методического характера. К организационно-управленческим условиям эффективного функционирования среды относятся условия, способствующие организации образовательного процесса и управлению его качеством при решении задач образования. Таковыми нами определены:
- учёт в организации образовательного процесса общедидактических и частнопредметных принципов и закономерностей обучения;
 - определение цели и результатов процесса обучения в соответствии с требованиями, зафиксированными в образовательных стандартах;
 - учёт специфики обучения и организации учебной деятельности учащихся при реализации механизма преемственности между III ступенью общего среднего образования и I ступенью высшего профессионального образования;
 - наличие профессионально-ориентированных задач, педагогических ситуаций в учебной и профессиональной деятельности, формирующих у учащихся положительную мотивацию к овладению ИКТ и развитию информационной компетентности;
 - разработка высокотехнологичных ЭОР, позволяющих осуществлять дидактическое обеспечение учебного процесса с учётом специфики обучения по дисциплинам учебной программы;
 - придание информационной компетентности всех участников педагогического взаимодействия статуса системообразующего компонента их учебной и профессиональной подготовки с учётом обеспечения умения ориентироваться в постоянно возрастающем потоке информации, используемой для решения профессиональных задач и непрерывного самообразования;
 - реализация в рамках ИОС функциональной модели формирования и развития информационной компетентности преподавателей и учащихся, отражающей связь между компонентами информационной компетентности (ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-технологический, коммуникативный, рефлексивный) и содержанием учебной и профессиональной деятельности (при этом под информационной компетентностью мы понимаем формируемое через опыт сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий и совокупности личностных качеств);

- организация мониторинга функционирования всех компонентов структуры ИОС.

В свою очередь, в качестве учебно-методических условий реализации технологического и дидактического потенциала ИОС целесообразно выделять следующие:

- реализация компонентами ИОС своей дидактической роли по обеспечению образовательного процесса на всех ступенях образования;
- поступательное развитие личностных и профессиональных качеств преподавателей при недопущении феномена «профессионального выгорания»;
- обеспечение многообразия подходов в обучении учащихся (в том числе и проблемно-поискового, исследовательского);
- реализация деятельностного компонента предметного обучения, ориентированного на формирование и развитие необходимых личностных ка-

честв и профессионально значимых умений и навыков;

- придание решающего значения в процессе организации обучения механизмам саморазвития и самоконтроля, полному осознанию учащимися целей и результатов своей деятельности при достижении эффекта взаимокompенсаторной активности субъектов педагогического взаимодействия;
- оперативное предоставление обучаемым информации о достигнутых уровнях учебных достижений, ближайших и перспективных задачах обучения.

Учёт данных условий целесообразен в аспекте разработки и практической реализации теоретических и практико-ориентированных положений, определяющих требования к выстраиванию ИОС учреждения образования, использованию всей полноты её технологического и дидактического потенциала, а также научно-методического обеспечения процессов компьютеризации и информатизации в образовании в целом.

Список цитированных источников

1. Алтайцев, А. М. Информационно-образовательная среда как педагогическая система осуществления дидактического взаимодействия преподавания и учения (самообучения) / А. М. Алтайцев // Учебная деятельность студента университета : от управления к самоуправлению : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 апреля 2009 г. / БГУ ; под ред. : Н. Д. Корчаловой, И. Е. Осипчик. — Минск, 2009. — С. 129–136.
2. Андреев, А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах / А. А. Андреев // Инновации в образовании. — 2004. — № 6. — С. 98–113.
3. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Ю. Беляев ; МИЦКПС. — М., 2000. — 24 с.
4. Воротницкий, Ю. И. Информационно-образовательная среда университета : опыт создания и сопровождения / Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информационные системы и технологии : материалы Междунар. науч. конгр., Минск, 31 окт. — 3 нояб. 2011 г. : в 2 ч. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. — Минск, 2011. — Ч. 1. — С. 329–335.
5. Жук, А. И. Современный электронный учебно-методический комплекс — основа информационно-образовательной среды вуза / А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информатизация образования — 2010 : педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / БГУ ; редкол. : С. В. Абламейко [и др.]. — Минск, 2010. — С. 197–201.
6. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] / Главный информационно-аналитический центр. — Режим доступа : <http://www.giac.unibel.by/main.aspx?guid=14591>. — Дата доступа : 05.04.2017.
7. Лоцицкий, В. Л. Феноменологические признаки информационно-образовательной среды вуза в аспекте её применения при обучении студентов экономических специальностей / В. Л. Лоцицкий // Математика, статистика и информационные технологии в экономике, управлении и образовании : состояние, проблемы, перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Тверь, 4 июня 2014 г. / Твер. гос. ун-т ; редкол. : А. А. Васильев [и др.]. — Тверь, 2014. — С. 205–210.
8. Романов, А. М. Анализ теоретико-методологических подходов к исследованию информационно-образовательной среды вуза / А. М. Романов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. — № 3. — С. 80–90.

Материал поступил в редакцию 14.04.2017.

Внедрение результатов инновационного проекта в учреждении специального образования в условиях межпредметной интеграции

М. Е. Скивицкая,

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

В статье представлен опыт внедрения методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью IX—X классов на основе использования электронного тренажёра на уроках учебных предметов «Математика», «Трудовое обучение» и «Социально-бытовая ориентировка». Описаны условия и алгоритм реализации инновационного проекта, приведена программа инновационной деятельности учреждений специального образования, участвовавших в его осуществлении.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, инновационный проект, измерительные и вычислительные умения, электронный тренажёр.

The experience of the implementation of methods for formation of measuring and counting skills of schoolchildren with intellectual disabilities attending classes IX—X is presented in the article using an electronic simulator at lessons in the following academic subjects: mathematics, labor studies, socio-home orientation. The algorithm and conditions of the implementation of the innovation project are described. The program of innovative activities of institutions of special education participating in its implementation is presented.

Keywords: schoolchildren with intellectual disabilities, innovation project, measuring and counting skills, electronic simulator.

На протяжении 2013—2016 годов на базе Волковысской вспомогательной школы-интерната, вспомогательной школы № 1 г. Гродно и Поречской государственной вспомогательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Гродненского района осуществлялась реализация инновационного проекта «Внедрение методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в условиях межпредметной интеграции».

Цель проекта: внедрить методику формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в условиях межпредметной интеграции.

Задачи проекта:

1. Организовать подготовку участников инновационного проекта и обеспечить условия для внедрения методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра.
2. Организовать систему научно-методического сопровождения инновационной деятельности на всех этапах проекта.
3. Разработать диагностический инструментарий и обеспечить мониторинг процесса и результатов внедрения методики.
4. Внедрить методику формирования измерительных и вычислительных умений

у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в образовательный процесс учреждений образования.

5. Разработать методические рекомендации по применению методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в условиях межпредметной интеграции.
6. Обобщить и систематизировать опыт педагогов учреждений образования по внедрению методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в условиях межпредметной интеграции и распространить его посредством разработки и оформления методических рекомендаций, публикации результатов инновационной деятельности, проведения семинаров.

Разработка и реализация проекта осуществлялись с опорой на идеи применения информационно-коммуникационных технологий в специальном образовании (исследования И. В. Больших [4], В. Э. Гаманович [2], В. В. Гордейко [1], О. В. Даливели [2], О. И. Кукушкиной [3; 4], И. А. Никольской [5] и др.).

Научно-теоретическими основаниями формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются принципы: обеспечения привлекательности процесса обучения, ориентированного на повышение мотивации учащихся к измерительной и вычислительной деятельности; стимулирования самостоятельности учащихся при направляющем участии педагога; опоры на межпредметные связи в процессе коррекционно-направленного обучения; многократного повторения алгоритмов действий, содействующего переносу и применению способов деятельности в изменённых условиях.

Использование электронного тренажёра «Измеряем и вычисляем» для формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной

недостаточностью значительно расширяет возможности организации образовательного процесса.

Одно из первостепенных условий внедрения инновационного проекта — *наличие творческих групп педагогов*, обладающих опытом применения информационно-коммуникационных технологий. В составе педагогических коллективов учреждений образования, принявших участие в реализации инновационного проекта, работали 20 педагогов, 6 из которых имеют высшую квалификационную категорию (30 %), 11 — первую (55 %) и 3 — вторую (15 %) категории.

Другим значимым условием, обеспечивающим эффективность реализации инновационного проекта и в то же время выступающим в качестве его важного требования на протяжении всего хода проекта, является наличие соответствующей материально-технической базы в учреждениях образования [6]. Так, во вспомогательной школе № 1 г. Гродно были созданы кабинеты по учебным предметам «Элементы компьютерной граммоты» (одно рабочее место педагога (РМП) + восемь рабочих мест учащихся (РМУ) + мультимедийный проектор + экран), «Математика» (одно РМП + шесть РМУ + мультимедийный проектор + экран), «Социально-бытовая ориентировка» (одно РМП) и «Трудовое обучение» (одно РМП), что полностью отвечало указанному требованию. За время осуществления проекта улучшилась материально-техническая база Поречской государственной вспомогательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Гродненского района: переоснащён компьютерный класс (одно РМП + десять РМУ + мультимедийная установка), рабочее место учителя дополнено сканером, приобретены многофункциональное устройство вывода информации, цветной принтер, мультимедийная установка с функцией интерактивной доски, два ноутбука.

В каждом учреждении образования было разработано *научно-методическое и информационное обеспечение* инновационной деятельности, реализованное посредством:

- изучения педагогами основных нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь, регламентирующих инновационную деятельность;

- участия педагогов в семинарах-совещаниях по её организационно-методическому обеспечению (Академия последипломного образования, Гродненский областной институт развития образования);
- консультирования педагогов научным консультантом;
- проведения инструктивно-методических совещаний в учреждениях образования;
- самообразования педагогов по теме инновационного проекта;
- изучения и создания банка научной и научно-методической литературы, материалов конференций, совещаний, опыта других учреждений образования в области инновационной деятельности;
- информирования педагогических коллективов на педагогических советах, методических объединениях о её целях и задачах, о работе, организованной в рамках инновации;
- проведения семинаров, открытых уроков, недель педагогического мастерства, творческих отчётов педагогов — участников инновационного проекта.

В числе условий оптимального осуществления проекта следует выделить *психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности* на всех её этапах, которое обеспечивается включением в творческую группу педагога-психолога. В его обязанности входят: диагностическая, информационно-просветительская, консультационная работа, проведение практических занятий с элементами тренинга в целях активизации творческого потенциала, развития навыков общения, самоконтроля и самопознания участников проекта. Отметим, что речь идёт о психолого-педагогическом сопровождении как учащихся, так и педагогов.

Участниками инновационной деятельности были разработаны её программа и план реализации инновационного проекта, содержание которых воплощалось в жизнь на протяжении 2013—2016 годов на основе решения задач подготовительного, конструктивно-технологического, практического и аналитического этапов.

В течение 2013/2014 учебного года были реализованы задачи первого и второго этапов. Так, на *подготовительном этапе*, который продолжался с марта по август 2013 года, администрацией и твор-

ческими группами педагогов-новаторов учреждений образования изучены необходимые нормативные правовые документы, регламентирующие проведение указанной инновационной деятельности. Приказами директоров учреждений образования утверждены состав творческих групп, календарный план работы на 2013/2014 учебный год, определены механизмы стимулирования педагогов; состоялись совещания при директорах с педагогами-новаторами.

Под руководством ответственных за реализацию проекта (А. А. Былинской, Н. М. Мазур, Н. Н. Правко) проведены обучающие семинары по составлению индивидуальных программ деятельности его участников, оформлению и ведению документации. Представленные организационные формы работы способствовали созданию условий для повышения квалификации участников инновационной деятельности.

На протяжении *конструктивно-технологического этапа* (сентябрь — октябрь 2013 г.) педагогами-новаторами составлены индивидуальные программы инновационной деятельности, ход которой фиксировался в дневниках; разработано и откорректировано календарно-тематическое планирование; сформулированы темы по самообразованию участников проекта на 2013—2016 годы; определён их состав из числа учащихся IX—X классов и осуществлён контроль уровня сформированности у них измерительных и вычислительных умений. С этой целью учащимся были предложены стартовые проверочные работы, включавшие ряд практических заданий, соответствующих программным требованиям учебных предметов «Математика», «Социально-бытовая ориентировка», «Трудовое обучение» (разделы «Обработка ткани», «Обработка пищевых продуктов») [7].

Главной задачей данного этапа являлась подготовка участников инновационного проекта к внедрению методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в условиях межпредметной интеграции. Участниками творческой группы изучались его характеристики, осуществлялось обучение педагогов работе с данным ЭСО [8]. Реализация этапа была нацелена на усвое-

ние ведущей идеи проекта, осознание её ценности, определение условий и критериев успешности её осуществления. Проводилось ознакомление с методикой формирования измерительных и вычислительных умений на основе использования электронного тренажёра; устанавливались приоритетные направления деятельности педагогов. Кроме того, была организована работа над содержанием учебных программ по предметам «Математика», «Социально-бытовая ориентировка» и «Трудовое обучение» для определения тем уроков, при проведении которых имеется реальная возможность применения указанного тренажёра.

Практический этап проекта длился с ноября 2013 по декабрь 2015 года. Его главной задачей было внедрение методики формирования измерительных и вычислительных умений у учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности IX—X классов на основе использования электронного тренажёра в образовательный процесс учреждений образования в условиях межпредметной интеграции. В ходе практического этапа в первый год инновационной деятельности участниками творческих групп осуществлены: начальное и текущее тестирование учащихся IX—X классов с целью установления их уровня сформированности измерительных и вычислительных умений; промежуточный мониторинг сформированности последних у учащихся IX—X классов; прошли пробные уроки по учебным предметам «Математика», «Социально-бытовая ориентировка» и «Трудовое обучение» на основе примерных конспектов (технологических карт), разработанных педагогами, участвующими в проекте. Продолжалось изучение характеристик электронного тренажёра, апробировалось его применение на различных этапах уроков, реализовывалась методика формирования измерительных и вычислительных умений обучаемых с использованием тренажёра.

В процессе решения задач практического этапа педагогами, как и ранее, в дневниках фиксировались промежуточные результаты инновационной деятельности. Были внесены изменения в календарно-тематическое планирование уроков, проведено изучение состояния сформированности измерительных и вычислительных умений у учащихся. Итоги проверочных работ по учебным предметам оформлены

в виде диагностических таблиц для последующего сравнения и анализа результативности инновационной деятельности.

В течение второго года практического этапа творческими группами адаптирована и апробирована методика формирования измерительных и вычислительных умений на основе использования электронного тренажёра. Произведены накопление, отбор и сортировка учебного материала, определены тематика уроков и возможность использования модулей тренажёра на конкретных этапах уроков. Осуществлён итоговый мониторинг сформированности измерительных и вычислительных умений у учащихся IX—X классов. Разработаны примерные конспекты (технологические карты) уроков с применением электронного тренажёра.

Аналитический этап реализации проекта, который охватывал период с января по июнь 2016 года, включал:

- обобщение опыта работы в виде самоанализа и отчётов об инновационной деятельности за 2013—2016 годы (январь — март 2016 г.);
- оформление результатов инновационной деятельности посредством заполнения дневников описанием её самоанализа, составления технологических карт уроков, создания презентаций (январь — март 2016 г.);
- участие педагогов-новаторов учреждений образования в областном семинаре по инновационной деятельности в форме круглого стола в Гродненском областном институте развития образования (май 2016 г.).

Информация о ходе осуществления учреждений образования инновационного проекта транслировалась на педагогических советах школ, совещаниях при директорах, заседаниях методических объединений учителей-предметников, размещалась на сайте Волковысской вспомогательной школы-интерната (schi-volkovysk.schools.by); вспомогательной школы № 1 г. Гродно (vspsch4.grodno.unibel); Поречской государственной вспомогательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Гродненского района (schi-poreche.schools.by).

Опыт педагогов-новаторов освещался на районном фестивале педагогических идей «Ступени мастерства» учреждений образования отдела образования, спорта и туризма администрации Ленинского

района г. Гродно. Итоги деятельности творческой группы обсуждались на областном семинаре по инновационной деятельности, организованном Гродненским областным институтом развития образования, публиковались в школьном методическом журнале «Взгляд на проблему».

Таким образом, в процессе реализации инновационного проекта был определен состав его участников из числа педагогов и учащихся, проведено изучение уровня сформированности измерительных и вычислительных умений обучаемых. Педагогами подготовлены диагностические методики, направленные на выявление сформированности измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью по учебным предметам «Математика», «Социально-бытовая ориентировка» и «Трудовое обучение». Разработаны и проведены обучающие семинары-тренинги, консультации.

На протяжении трёх лет посредством участия в обучающих семинарах, заседаниях педагогических советов, проведения уроков и т. п. члены творческих групп изучали возможности электронного тренажёра, анализировали содержание его модулей. В учреждениях образования было организовано взаимопосещение уроков педагогами-новаторами, состоялись открытые уроки в рамках методических недель.

Ежегодно всеми участниками инновационной деятельности проводился её самоанализ, составлялись отчёты по итогам работы в рамках проекта. Были проанализированы программы учебных предметов, созданы технологические карты уроков, проводимых с применением электронного тренажёра. В декабре 2016 года составлены методические рекомендации по использованию результатов инновационного проекта в практической деятельности педагогов учреждений специального образования.

Список цитированных источников

1. Гордейко, В. В. Проблемы разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В. В. Гордейко // Специальная адукацыя. — 2008. — № 1. — С. 32—35.
2. Даливеля, О. В. Информационные технологии в образовании лиц с особыми потребностями и их внедрение в систему специального образования Республики Беларусь / О. В. Даливеля, В. Э. Гаманович // Проблемы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в современное общество : материалы Международ. науч.-практ. конф., Москва, 25—26 марта 2010 г. — М. : Изд-во МГСГИ, 2010. — С. 34—41.
3. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования / О. И. Кукушкина. — М. : Полиграф-сервис, 2005. — 327 с.
4. Кукушкина, О. И. Компьютерные технологии и математика в специальной школе / О. И. Кукушкина, И. В. Больших // Дефектология. — 1995. — № 2. — С. 17—23.
5. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании / И. А. Никольская. — М. : Академия, 2011. — 137 с.
6. Скивицкая, М. Е. Информационно-образовательная среда как основа реализации инновационного проекта в условиях вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) / М. Е. Скивицкая // Информационные и коммуникационные технологии в образовании : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 14—15 мая 2015 г. / ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», ФГАОУ ВПО «Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина» ; отв. ред. Л. И. Долинер. — Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2015. — С. 233—234.
7. Скивицкая, М. Е. Методика изучения сформированности измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / М. Е. Скивицкая // Специальная адукацыя. — 2010. — № 4. — С. 56—63.
8. Скивицкая, М. Е. Характеристика электронного тренажёра по формированию измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / М. Е. Скивицкая // Специальная адукацыя. — 2012. — № 5. — С. 43—50.

Материал поступил в редакцию 12.01.2017.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

И. В. Кижло,

старший преподаватель
кафедры логопедии

Института инклюзивного образования
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

В статье описано значение логопедической ритмики в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Рассматриваются методические аспекты формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях, представлена его методика.

Ключевые слова: темпо-ритмическая сторона речи, формирование, логопедическая ритмика, логоритмические занятия, младшие школьники с тяжёлыми нарушениями речи.

The value of logopedic rhythm in correctional and pedagogical work with children with severe speech disorders is described in the article. Methodological aspects of the formation of the tempo-rhythmic speech aspect of junior schoolchildren with severe speech disorders at logopedic rhythmic lessons are discussed, its methodology is presented.

Keywords: tempo-rhythmic aspect of speech, formation, logopedic rhythm, logopedic rhythmic lessons, junior schoolchildren with severe speech disorders.

В современной системе специального образования приоритет отдаётся использованию здоровьесберегающих технологий, направленных на всестороннее развитие личности обучающегося с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что эффективным средством преодоления речевых нарушений является логопедическая ритмика, которая предполагает тренировку и развитие чувства ритма, общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики [1; 2; 3].

Логоритмические занятия, основанные на взаимосвязи музыки и ритмики, повышают общий жизненный тонус детей с нарушением речи, помогают в формировании движений, регулируют деятельность многих систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной), способствуют выработке правильной осанки, регуляции мышечного тонуса, формируют произвольность психических функций. Соединение движений под музыку со словом содействует формированию речевой функции детей [2; 3]. Коррекционные возможности логопедической ритмики по отношению к младшему школьнику с ТНР проявляются прежде всего в том, что она базируется на здоровьесберегающих технологиях, выступает источником позитивных переживаний ребёнка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения, обеспечивает формирование музыкальной культуры и развитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер, создаёт условия для социальной адаптации.

В. А. Кручинин, Л. Г. Митрякова указывают на необходимость формирования темпо-ритмического чувства у младших школьников с особенностями психофизического развития.

Это, по их мнению, существенно повышает эффективность результатов работы педагогов, направленной на коррекцию речевых нарушений [4; 5].

Все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик, объединяет и координирует темпо-ритмическая сторона речи [6]. Под темпо-ритмической стороной в нашем исследовании понимаем сторону речи, относящуюся к просодической и состоящую из таких компонентов, как темп речи, ритм речи, пауза. Темп речи — «скорость речи, её быстрота» [7, с. 400]. Ритм речи — «чередование ударных и безударных, долгих и кратких слогов» [8, с. 151]. Пауза — «отсутствие речевого сигнала, а также падение интенсивности до нуля» [8, с. 96].

На необходимость проведения целенаправленной специфической работы по формированию просодической стороны речи указывают многие исследователи (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина и др.), отмечая целесообразность включения в коррекционную работу с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи упражнений по развитию интонации, а также дыхательных и голосовых упражнений [9; 10].

Н. Н. Баль, рассматривая подходы к определению содержания и методики занятий «Коррекция нарушений устной речи» с младшими школьниками с ТНР, среди таких направлений работы, как устранение нарушений звукопроизношения, развитие звуко-слоговой структуры слова, лексики, формирование звуко-слогового анализа и синтеза, анализа предложений на слова, грамматического строя и связной речи, выделяет развитие просодических компонентов речи [11, с. 44]. Л. А. Зайцева описывает организацию и содержание логопедических занятий в специальных общеобразовательных школах, специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания для детей с ТНР. Автор отмечает, что коррекционная работа при ринолалии, осложнённой общим недоразвитием речи, должна быть направлена на развитие дыхания, устранение назального оттенка голоса; при дизартрии, осложнённой общим недоразвитием речи, необходимо работать над развитием интонации, выразительности сообщения [12]. А. А. Ко-

чарян среди направлений логопедической ритмики выделяет: развитие психомоторики, коррекцию и профилактику её нарушений у детей с речевой патологией [3, с. 11]. Тем не менее вопрос формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР требует дальнейшего изучения.

Экспериментальное исследование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР, которое проводилось на протяжении 2014/2015 учебного года на базе ГУО «Специальная общеобразовательная школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи № 18 г. Минска» и ГУО «Вилейская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с тяжёлыми нарушениями речи», показало, что 60 % учащихся имеют низкий уровень её сформированности. В ходе исследования у школьников были выявлены трудности в управлении темпом речи, трудности восприятия и воспроизведения ритма в речевом и неречевом плане [13], а также стойкая зависимость уровня сформированности темпо-ритмической стороны речи от сформированности слухового самоконтроля. Низкий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи, недостаточный слуховой самоконтроль препятствуют конструктивному общению и взаимодействию со взрослым и сверстниками.

Анализ психолого-педагогической литературы, результаты проведённого исследования, подтверждённые методами математической статистики, позволили разработать методику формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях.

Цель методики — обеспечить формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР. Коррекционно-педагогическую работу по формированию темпо-ритмической стороны речи предлагается осуществлять на логоритмических занятиях в три этапа (*рисунки*).

Направления работы, выделенные по результатам экспериментального исследования, следует реализовывать на логоритмических занятиях поэтапно; развитие слухового самоконтроля осуществляется на всех трёх этапах. При работе с упражнениями, ориентированными на коррекцию темпо-ритмической стороны речи,



Рисунок — Этапы и направления формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях

обучающемуся предлагается оценить качество выполненного задания.

Учитывая полученные экспериментальные данные, необходимо придерживаться принципа комплексности и дополнить коррекционно-педагогическую работу по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на всех этапах следующими направлениями: развитие мелодико-интонационной выразительности речи; развитие голосовых модуляций; нормализация дыхания; развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики.

Ведущий метод реализации методики — практический. Это связано с формированием у младших школьников практических умений применять полученный навык в разных речевых ситуациях и изменяющихся условиях.

На логоритмических занятиях используется сочетание приёмов и средств логоритмики (ритмическая гимнастика, ходь-

ба, пение, упражнения с элементами танцев и др.) и традиционных приёмов логопедической работы, модифицированных для логоритмических занятий (упражнения на развитие дыхания под заданный темп и ритм, пропевание чистоговорок на автоматизацию звуков с использованием движений и пр.). Предложенные логоритмические занятия носят сюжетный характер, являются заранее спланированным, подготовленным театрализованным представлением с костюмами и декорациями.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР строится на основе общепедагогических (сознательности и активности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, деятельностного подхода, индивидуального подхода, всестороннего воздействия, связи с жизнью) и специальных (дифференцированного

подхода, системности, комплексности, онтогенетического, постепенного повышения требований, художественности, тематического планирования) принципов. Рассмотрим главные принципы данной работы на логоритмических занятиях.

Принцип деятельностного подхода предполагает учёт ведущего вида (учебной) и других видов деятельности (игровой, музыкальной, предметно-практической и т. д.). Коллективная предметно-практическая деятельность, организованная педагогом на логоритмических занятиях, создаёт естественные условия для мотивированного общения. Предметы, которыми оперируют учащиеся, являются источником знаний об окружающем их предметном мире. Овладение учащимися музыкальными видами деятельности способствует формированию личности младшего школьника.

Принцип дифференцированного подхода обусловлен выделением типологических особенностей учащихся и объединением их на этом основании в группы. Так, в одном и том же классе могут обучаться школьники с различными уровнями сформированности темпо-ритмической стороны речи (высокий, средний, низкий, критически низкий). В связи с этим педагог организует коррекционно-образовательный процесс исходя из наличия в классе однородных групп, определяет для каждой из них содержание работы по формированию темпо-ритмической стороны речи, её темп, объём, методы, средства, формы контроля и мотивации учения. Деление учащихся на микрогруппы непостоянно: по мере усвоения знаний, умений и навыков учащиеся могут переходить в микрогруппу с более высоким уровнем сформированности темпо-ритмической стороны речи.

Принцип систематичности и последовательности. Переход к новым заданиям осуществляется постепенно, по мере закрепления формирующихся навыков и умений у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи. Требуется определённое время, чтобы в двигательной сфере учащегося произошли приспособительные перестройки, помогающие ему регулировать и речевую деятельность.

Принцип всестороннего воздействия предполагает влияние логопедической ритмики на организм младшего школьника в целом. Благодаря регуляр-

ным логоритмическим занятиям у учащихся формируются самоконтроль над речевыми высказываниями, умение изменять темп и ритм речи в зависимости от ситуации общения. Выполнение различных по своему характеру логоритмических упражнений (упражнения на координацию движений и речи, дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок и т. п.) приучает младших школьников к установленному щадяще-оздоровительному режиму.

Принцип художественности раскрывается в учебном процессе в явлениях образности, эмоциональности, мастерства, красоты, духовности. Формирование темпо-ритмической стороны речи должно быть организовано как творческая деятельность учащихся.

Принцип связи с жизнью подразумевает опору на реальный жизненный и музыкальный опыт каждого учащегося, его расширение, обогащение и осмысление с помощью искусства. В процессе музыкального обучения учащиеся учатся определять свою личностную позицию в искусстве и жизни.

Принцип тематического планирования предполагает проведение логоритмических занятий по формированию темпо-ритмической стороны речи по темам, спланированным на начало учебного года. Занятия носят сюжетный характер, взаимосвязаны с обучением и воспитанием. Важно также обеспечивать межпредметное взаимодействие. С целью осуществления преемственности в работе учителя-дефектолога, учителя музыки и воспитателя тематика логоритмических занятий перекликается с программным содержанием предметов «Человек и мир», «Музыка» и воспитательной работой. Это создаёт оптимальные условия для развития детей и обеспечивает более эффективное усвоение учебного материала.

Таким образом, коррекционно-педагогическую работу по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР предлагаем осуществлять на логоритмических занятиях поэтапно (подготовительный — формирование восприятия темпа, ритма и паузы; основной — формирование воспроизведения темпа, ритма и паузы; заключительный — формирование самостоятельного управления темпом, ритмом и паузой), охваты-

вая на всех этапах следующие направления: развитие слухового самоконтроля; развитие мелодико-интонационной выразительности речи; развитие голосовых модуляций; нормализация дыхания; развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики. Приоритетным является использование практического метода обучения. Необходимо сочетать средства логоритмики и традиционные приёмы логопеди-

ческой работы, модифицированные для логоритмических занятий. Логопедическая ритмика, обладая богатством выразительных средств, оказывает значительное эмоциональное влияние на школьников, выполняет коррекционно-педагогическую работу эстетическим, нравственным, духовным, патриотическим содержанием, способствует социализации учащихся в обществе.

Список цитированных источников

1. Жак-Далькроз, Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. — М. : Классика-XXI, 2002. — 244 с.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. — М. : Владос, 2002. — 272 с.
3. Логопедическая ритмика : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А. А. Кочарян. — Минск : БГПУ, 2008. — 52 с.
4. Кручинин, В. А. Возрастные изменения чувства ритма и его воспитание у слабовидящих школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.732 / В. А. Кручинин ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М., 1972. — 19 с.
5. Митрякова, Л. Г. Формирование чувства ритма у школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Л. Г. Митрякова ; Нижегород. гос. пед. ун-т. — Н. Новгород, 1999. — 24 с.
6. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи : интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. — М. : Флинта : Наука, 2000. — 200 с.
7. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — 5-е изд., испр. и доп. — Назрань : Пилигрим, 2010. — 486 с.
8. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — М. : Оникс : Мир и Образование, 2008. — 624 с.
9. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей : учеб. пособие для студ. вузов / Е. Ф. Архипова. — М. : Астрель, 2008. — 319 с.
10. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями : учеб.-метод. пособие / Л. В. Лопатина. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. — 143 с.
11. Баль, Н. Н. Современные подходы к определению содержания и методики коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи / Н. Н. Баль // Специальная адукацыя. — 2014. — № 3. — С. 43—47.
12. Зайцева, Л. А. Организация и содержание логопедических занятий в учреждениях образования : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов / Л. А. Зайцева. — 2-е изд. — Мозырь : Белый Ветер, 2006. — 78 с.
13. Кижло, И. В. Характеристика темпо-ритмической стороны речи младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи / И. В. Кижло // Педагогические исследования — вклад в инновационное развитие России : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 21—25 апр. 2015 г. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; редкол. : Т. Б. Алексеева (отв. ред.) [и др.]. — СПб. : РГПУ, 2015. — С. 36—39.

Материал поступил в редакцию 19.06.2017.