

ISSN 2077-4885

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

Исторические и психолого-педагогические науки

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 25

В 4 частях

Часть 4

Минск
РИВШ
2025

В сборник, включенный ВАК Республики Беларусь в перечень научных изданий для опубликования результатов диссертационных исследований, вошли статьи по историческим и психолого-педагогическим наукам.

Адресован аспирантам, научным работникам, преподавателям высшей школы.

Р е к о м е н д о в а н о
редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 27 декабря 2024 г.)

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :
пред. редкол. д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсёнок*;
д-р филос. наук доц. *И. Н. Сидоренко*; д-р ист. наук проф. *О. Г. Слука*;
д-р ист. наук доц. *А. В. Мартынюк*; д-р ист. наук проф. *В. С. Кошелев*;
д-р филос. наук проф., чл.-кор. НАН Беларуси *П. А. Водопьянов*;
д-р пед. наук проф. *В. Ф. Володько*; д-р пед. наук проф. *В. В. Четет*;
д-р психол. наук проф. *И. А. Фурманов*; д-р психол. наук проф. *В. А. Янчук*;
д-р экон. наук проф. *А. В. Данильченко*; д-р полит. наук проф. *В. А. Мельник*;
д-р полит. наук проф. *С. В. Решетников*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьёв*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е. Н. Артёмёнок

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

К. М. Artsiamionak

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.091.2:005.4

РАЗРАБОТКА АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ К ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

DEVELOPMENT OF ADAPTATION MECHANISMS OF EDUCATIONAL PROCESSES TO THE DIGITAL ENVIRONMENT

В статье представлены сущность и характеристика «адаптационных механизмов», которые необходимо разрабатывать и реализовывать в условиях стремительной цифровизации образовательных процессов. Данные механизмы рассматриваются как межпредметно, так и в ракурсе категорий образовательного менеджмента. Образовательный менеджмент обладает потенциалом для их целенаправленного внедрения на различных уровнях педагогического процесса.

Ключевые слова: адаптация; адаптационные механизмы; образовательный менеджмент; образовательный процесс; цифровая образовательная среда.

The article presents the essence and characteristics of “adaptation mechanisms” that need to be developed and implemented in the context of rapid digitalization of educational processes. These mechanisms are considered both inter-subjectively and from the perspective of the categories of educational management. Educational management has the potential for their targeted implementation at various levels of the pedagogical process.

Key words: adaptation; adaptation mechanisms; educational management; educational process; digital educational environment.

В условиях тотальной неопределенности, вызванной постмодернистическими процессами в обществе и сменой образовательной парадигмы, актуализируются вопросы создания и менеджмента адаптационных механизмов образовательных процессов к цифровой среде. С одной стороны, в эпоху цифровизации актуально построение адаптивных образовательных сред и пространств, которые имеют психолого-педагогический потенциал для гибкого реагирования на стремительное развитие технологий, однако учитывающие антропологическую сущность человека (единство его физиологии, биологии, психологии и культуры). С другой стороны, сам человек (обучающийся, воспитанник) должен быть готов (понимать зачем, знать, уметь и владеть методами) к самоменеджменту, саморегуляции и самораз-

виту, то есть к активности и, соответственно, к адаптации и жизнедеятельности в цифровой среде. Это двояко направленный процесс.

С одной стороны, *адаптация* – это процесс, в ходе которого устанавливается или поддерживается функционирование системы (то есть поддержание её основных параметров) при изменении условий внешней и/или внутренней среды. С другой стороны, *адаптация (или адаптированность)* – это результат такого процесса, свидетельствующий о наличии у системы приспособленности к некоторому набору факторов или условий среды.

Адаптация присуща как биологическому, так и социальному, как человеку, так и организации, и исследуется данный феномен различными науками. Адаптация может быть физиологическая, биологическая, психологическая, социально-психологическая.

Например, Ч. Дарвин определял адаптацию как инструмент и механизм эволюции. В. Н. Мясичев рассматривал центральным элементом его системной модели (триггером, запускающим процессы адаптации личности, и определяющий возможность ее успешного и неуспешного протекания) *особенности личностно-средового взаимодействия*: систему отношения человека к окружающей действительности – личности к себе, к другим, к миру в целом [1].

Считаем, что отношение человека к себе – есть тот протоуровень (микроуровень) самоуправления, который является подготовительным условием к взаимодействию с другим субъектом. Этот микроуровень – «отношение к себе и управление собой» (самоменеджмент своего поведения в различных аспектах – когнитивном, эмоциональном, физическом и пр.) и является базовым условием, которое необходимо для готовности к общению и коммуникации, к взаимодействию с миром. Его уровень также свидетельствует о степени готовности субъекта к реализации процессов образовательного менеджмента на трех других уровнях (технологическо-процессуальном – единичного; инновационно-модельном – особенного, глобальном – общего) [2]. Таким образом, адаптация человека к среде и, в том числе, к образовательным процессам в условиях цифровой среды начинается с психической адаптированности.

Психическую адаптированность А. В. Курпатов в его системно-поведенческой концепции рассматривает как «процесс соответствия индивида условиям его существования, что проявляется чувством удовлетворенности самим собой и другими, миром событий и явлений» [3]. Формирование адаптивных стереотипов поведения, умение психологической адаптации так же важно, как и физиологическая и любая другая. Психологическая адаптация, по мнению автора, – это те адаптивные черты, которые считаются когнитивными или поведенческими. Они могут включать сознательные (социальные стратегии) и подсознательные (эмоциональные) реакции. Таким образом, психологическая адаптация – это функциональная, когнитивная или поведенческая черта, которая приносит пользу организму

в окружающей среде, и она относится к Эволюционным Психологическим Механизмам (ЕРМ).

Для рассмотрения образовательных процессов, трансформирующихся посредством цифровизации, интересна концепция А. В. Мудрик – автора социально-педагогической виктимологии. Он рассматривает воспитание как дискретный процесс, который осуществляется в различных общностях, оно ограничено местом и временем, а также микро-, мезо- и макрофакторами. «Фактор воспитания – то, что способно порождать воспитательные эффекты, объективно оказывая влияние на ход и результаты воспитания человека (это внутренние и внешние явления, процессы, ситуации, которые оказывают прямое или косвенное воздействие на формирование качеств личности, системы установок, ценностей, отношений, мотивов, моделей поведения)» [1].

Таким образом, социально-психологическая адаптация связывается с приспособлением индивида к взаимоотношениям в семье, группе, коллективе, организации (УО) и означает усвоение норм и ценностей образовательной среды, пространства. В условиях тотальной цифровизации и поисков эффективных инструментов педагогического и управленческого взаимодействия актуализируются исследования, связанные с построением адаптивных образовательных сред и пространств, обладающих экологическими, антропологическими и одновременно инновационными ресурсами (например, среда опережающего профессионального развития – СОПР [4]).

Адаптационные механизмы в образовательном менеджменте связаны с гибким реагированием организации (УО) на перестройку (усовершенствование) её внутренних и внешних компонентов и взаимосвязей между ними – относительно структуры, субъектов, содержания, форм, методов, технологий управления педагогическим процессом в условиях трансформации цифровых образовательных сред и пространств (ЦОС и ЦОП).

Актуальными направлениями для образовательного менеджмента выступают такие адаптационные механизмы, как: развитие когнитивной мобильности личности, «дифференциация – индивидуализация – персонификация» субъектов образовательного процесса; инновационные направления менеджмента в сфере образования (коучинг, персональный, проектный и тайм-менеджмент, самоменеджмент и др.). Рассмотрим некоторые **адаптационные механизмы**, которые следует учитывать на различных уровнях менеджмента образовательного процесса в условиях ЦОС и ЦОП.

1. *Учет антропологической природы человека в образовательной развивающей среде.* Начиная с К. Д. Ушинского в педагогическом взаимодействии отмечено значение диагностики и учета специфичности развития человека, необходимость адаптации педагогического метода к различным ракурсам природы конкретной личности. В исследованиях Л. С. Выготского, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева [5] и др. обозначена проблема учета кризисов и ступеней развития человека (оживления, одушевления, персона-

лизации, индивидуализации универсализации) на протяжении всей жизни. На всех уровнях образовательного менеджмента важен перенос акцента на то, что образовательный процесс организуется для человека (гуманистическая направленность) и с учетом принятых норм организации этого взаимодействия (в законодательном, культурном, технологическом аспектах). Таким образом, образовательный процесс должен быть гибким, учитывающим антропологию специфичности субъекта, с коррекционно-развивающей доминантой, с дополнительными возможностями ЦОС и ЦОП (инклюзия, здоровьесбережение, экологичность, подбор и принятие персональных образовательных траекторий).

2. *Учет теоретических и практических оснований адаптивного управления педагогическими системами различных уровней.* П. И. Третьяков с коллективом авторов разработал теоретические основания, принципы психотерапевтического подхода к адаптивному управлению педагогическими системами, технологию построения адаптивной дидактической системы [6, с. 261]. Автор выделил три адаптированных уровня изменений [6, с. 129–130]: адаптация как базовый логический уровень (*стратегия выживания* системы – изменения не затрагивают структуру, адаптация направлена на её сохранение), метаадаптация – как метаяровень (система обладает высокой степенью мобильности, гибкости, вариативности; она меняет цели, выбирая из богатого репертуара новые *стратегии развития*; субъекты обладают высокой способностью к рефлексивности), метаметаадаптация – как представление системы о себе самой, о способности к самоизменению (*стратегия изменений* всех действий, компонентов). Считаем, что на этом уровне адаптивного управления образовательными системами целесообразно применение метакогнитивных технологий, в том числе технологии рефлексивного мыследеятельностного трансфера [4; 7]. Данное исследование включает актуальные для образовательного менеджмента и для применения в условиях ЦОС и ЦОП разработки, например: теоретические и практические основы рефлексивного управления (уроком, личностью, школой); модель перевода традиционной системы управления к соуправлению на основе самоуправления; содержание и этапы самоизменения и саморегулирования; методический инструментарий по адаптивному управлению педагогическими системами на основе диагностики, управления УО по целям и результатам; подходы к организации адаптивного учебно-воспитательного процесса; методы поведенческой терапии в решении проблем адаптивного управления; методика освоения психолого-терапевтического содержания адаптивного управления дидактической системой и др.

3. *Развитие когнитивной мобильности личности, активности и творчества.* Мобильность личности подразумевается не только как способность к физической подвижности, сколько подвижность ее психологических свойств и качеств, например, эмоциональных и когнитивных процессов. С мо-

бильностью тесно связаны понятия «психическая адаптация» (как степень и форма приспособляемости к новым условиям) и понятие «активность» (один из движущих факторов развития и воспитания личности). Так, известные методологи А. М. и Д. А. Новиковы рассматривают активность как «динамическое свойство человеческой деятельности, свойство ее собственного движения» [8, с. 541], они различают уровни активности личности: ситуативную, надситуативную, творческую. «Условно можно сказать так: операционный уровень – это человек-исполнитель; тактический – активный деятель; стратегический – творческий человек, творец» [8, с. 542]. Для образовательного менеджмента это важная характеристика в аспекте не только принятия, но и скорости реализации принятого решения (педагогического, управленческого, личностного), а также понимания наличия типовых профессиональных и творческих задач, которые необходимо решать в ситуации вариативности, неопределенности и адаптации к реальной действительности.

4. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса для повышения осознаваемости субъектами психологической адаптации к неопределенности.* Р. Нортон выделил категории, которые раскрывают содержание понятия «неопределенность»: множественность суждений, неточность, неполнота и фрагментированность, вероятность, неструктурированность, дефицит информации, изменчивость, несовместимость и противоречивость, непонятность. По Г. М. Андреевой «Неопределенность – это социальная нестабильность, которая предъявляет повышенные требования к субъекту в плане активности» [9]. В этой связи современный человек, в том числе как субъект образовательных процессов, подвержен когнитивным искажениям. В образовательном менеджменте также необходимо учитывать когнитивные искажения при принятии управленческих решений и рассмотрение метода решения проблемы (задачи, ситуации и пр.) и разделение их по способу принятия решения – интуитивные, адаптационные и рациональные. Д. Канеман и А. Тверски [9] доказали, что в ситуациях неопределенности субъекты, делающие оценки и принимающие решения, ошибаются одинаково и предсказуемо, не следуя рациональным и нормативным моделям, и эти ошибки закономерны и могут быть предсказаны. «Когнитивные искажения» (cognitive biases) – это ошибки, допускаемые субъектами в типичных ситуациях принятия решений в условиях неопределенности (отсутствия или недостаточности диагностической оперативной информации, обратной связи и пр.). В теоретической модели Д. Барона выделены три группы когнитивных искажений: первая группа включает: 1) искажения, при которых внимание человека оперирует яркой и доступной информацией; 2) искажения, связанные с неверным пониманием корреляций (использование для объяснения события и не связанной с ним информации); 3) искажения, когда внимание человека фокусируется на одном атрибуте, отрицая другие; вторая группа – это искажения, связанные с мотивацией

субъекта; третья группа – связанные с влиянием психофизики на убеждения. Накоплено достаточно знаний о когнитивных искажениях и эвристиках в принятии решений, их перечень расширяется, а наиболее изучены: ошибка подтверждения, ошибка выжившего, иллюзия владения, игнорирование исходной вероятности, эвристика репрезентативности, информационное искажение, фреймовый эффект и др. А. Ю. Попов и А. А. Вихман отмечают, что для менеджера важен навык преодоления склонности к когнитивным искажениям и эвристикам. Субъект образовательного менеджмента попадает в «ловушку когнитивных искажений», если продолжает пользоваться старым опытом в новой ситуации, где он неприменим и тогда он приходит к нерациональным решениям, не осознавая этого. Для осознанности и повышения эффективности управленческих (педагогических) решений необходимы:

- *рефлексия субъекта*, например, понимание соответствия привычных способов решения новым условиям и преодоление негативного влияния собственного опыта; адаптация старого опыта к новым ситуациям; преодоление тормозящего влияния прошлого опыта; принятие контринтуитивного решения в новых ситуациях, если интуитивные нерациональны;
- развитие *коучинга* как практики сопровождения и консультирования, всесторонней поддержки и мотивации; коуч позволяет субъекту посмотреть на ситуацию управления как бы «со стороны», с метауровня;
- *персональный менеджмент* – управление с учетом индивидуальности, частного случая, конкретных обстоятельств (от анализа сложившейся ситуации и принятия решений до оценки эффективности полученных результатов);
- обучение *самоменеджменту* как практике самоорганизации и самоуправления человеком своим поведением, трудовыми действиями, а далее достижением глобальных целей.

5. *Выстраивание продуктивной коммуникации субъектов образовательного процесса в цифровой, виртуальной и реальной действительности.* Здесь актуализируются два взаимосвязанных вопроса: 1) о качестве и характеристиках единицы педагогического процесса – *взаимодействии субъектов* в условиях ЦОП и ЦОС [11–13]; 2) о психологических феноменах *групповой жизнедеятельности* в цифровом образовательном пространстве (киберэтика, плагиат, виртуальные сообщества, коллективы, продуктивная коммуникация и адаптация поведения человека в виртуальном мире). Например, киберэтика в педагогической деятельности и в цифровом образовательном пространстве связана с проблемой цифрового имиджа педагога, позиционированием его как личности и профессионала.

6. *Направленность образовательного менеджмента на инновационность.* Необходимо целенаправленное развитие инновационной культуры личности и подготовка будущих специалистов как инноваторов, готовых к разработке и внедрению новшеств в ЦОС и ЦОП. В подготовке будущего

педагога-менеджера целесообразна опора на комплаенс педагогической деятельности [14], а также учет следующих направлений менеджмента:

- *стресс-менеджмент* – профилактика конфликтных ситуаций, буллинга, мобинга, склонности к суицидальному поведению и пр., с помощью обучения управлению эмоциональным, физическим, интеллектуальным состоянием своим и других субъектов;
- *системная диагностика* – опора на оперативную и достоверную многомерную информацию о характеристиках субъектов и качестве образовательных процессов;
- *бенчмаркинг* эффективности работы структурных подразделений – анализ внутренней и внешней среды УО; выработка системы мер по адаптации, преодолению негативных последствий; культивирование достижений и передового педагогического опыта;
- *консалтинг* – педагогическое, психологическое, управленческое консультирование, заключающееся в экспертном профессиональном анализе; обоснование перспектив развития того или иного образовательного процесса;
- *тайм-менеджмент* – рациональное управление временем субъектов образовательных отношений, например, оптимальное составление учебного расписания, графика и форм взаимодействия;
- *проектный менеджмент* – осуществление полного цикла инновационной деятельности в ходе реализации конкретного проекта – от поиска идеи, создание новшества, через производство, финансы и маркетинг до рефлексии.

7. *Учет персональных образовательных запросов для субъектов образовательного процесса и реализация принципа «дифференциация-индивидуализация-персонификация»* [15]. Управляющий субъект – это менеджер образовательного процесса, а не транслятор и носитель знаний. Поэтому необходимо дальнейшее создание адаптивных обучающих электронных курсов (АЭОК), интерактивных электронных учебно-методических комплексов (ИЭУМК) [11], которые автоматизируют рутинные операции и персонифицируют образовательный процесс с учетом уровня учебных возможностей обучающихся и ресурсов УО.

Для всех перечисленных адаптационных механизмов образовательного менеджмента существует регулятив, который нормирует и гарантирует обратную связи и адекватность принимаемых управленческих (педагогических) решений – это *системная диагностика эффективности образовательных процессов* различных уровней менеджмента. Опора на системную диагностику [15] субъектов образовательных отношений и педагогического взаимодействия, позволяет адекватно и вариативно осуществлять подбор содержания, форм, методов, на основе оперативной обратной связи.

В заключение обозначим перспективные направления для исследования – это нейродидактика и использование искусственного интеллекта

в образовательных целях как для обучающихся, так и при генерировании вариантов при поиске рационального управленческого (педагогического) решения менеджерами ЦОП и ЦОС.

Таким образом, в настоящее время меняется тип организационной культуры (согласно А. М. и Д. А. Новиковым [7]), осуществляется переход, в том числе и образовательного менеджмента, от научно-исследовательского к проектно-технологическому типу. Это позволяет создавать конфигуративные методологические обоснования для концепций как педагогических, так и управленческих, реализовывать межпредметность в практической деятельности педагога-менеджера, ориентироваться на адаптивность и продуктивность деятельности человека – осознавать ценность времени его жизни. Управленческая компетентность становится универсальной для каждого человека и выражается в способности реализовывать три уровня образовательного менеджмента: начинаются с протоуровня (микроуровня) – самоменеджмента личности (управления собой) – до принятия стратегических решений, влияющих на большие социальные системы.

Список использованных источников

1. Мудрик, А. В. Основы социальной педагогики: учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / А. В. Мудрик. – Москва: Академия, 2006. – 204 с.
2. Артемёнок, Е. Н. Педагогический дизайн магистерской программы «Образовательный менеджмент» / Е. Н. Артемёнок, В. Н. Пунчик, В. В. Рябов // Вышэйшая школа. – 2020. – № 2. – С. 18–23.
3. Курпатов, А. В. Руководство по системной поведенческой психотерапии / А. В. Курпатов, Г. Г. Аверьянов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 571 с.
4. Артемёнок, Е. Н. Экосистема среды опережающего профессионального развития педагога в процессе общепедагогической подготовки / Е. Н. Артемёнок, В. Н. Пунчик // Образование в XXI веке. – 2020. – № 1 (3). – С. 48–59.
5. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Шк.-пресс, 1995. – 383 с.
6. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. И. Митин, Н. Н. Бояринцев; под ред. П. И. Третьякова. – Москва: Академия, 2003. – 368 с.
7. Пунчик, В. Н. Диагностика цифрового следа обучающегося как императив инновирования / В. Н. Пунчик, Е. Н. Артеменок // Система «наука – технологии – инновации»: методология, опыт, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 24–25 сент. 2020 г. / НАН Беларуси, Центр систем. анализа и стратег. исслед.; редкол.: В. В. Гончаров (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 459–463.
8. Новиков, А. М. Методология: учеб.-метод. пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
9. Андреева, Г. М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления: сб. ст. / Г. М. Андреева. – Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2009. – 159 с.
10. Kahneman, D. Prospect Theory: an Analysis of Decision under Risk / D. Kahneman, A. Tversky // Econometrica. – 1979. – Vol. 47, № 2. – P. 263–294.
11. Артеменок, Е. Н. Управление образовательным процессом в цифровой среде: электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Н. Артеменок // СДО Moodle / Белорус. гос. пед. ун-т. – URL: <https://bspu.by/moodle/course/view.php?id=7515> (дата обращения: 27.10.2023).

12. Беспалько, В. П. Качество образования и качество обучения / В. П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – № 3–4. – С. 105–113.

13. Кривых, С. В. Соотношение понятий «Среда» и «Пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С. В. Кривых // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 2–1. – С. 14–18.

14. Этические детерминанты профессиональной деятельности педагога / И. А. Царик, Е. Н. Артеменок, В. Н. Пунчик, Н. В. Самусева // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2020. – № 3. – С. 32–36.

15. Артеменок, Е. Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия: учеб.-метод. пособие / Е. Н. Артеменок. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2024. – 196 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

О. А. Баркович

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

O. Barkovich

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК [378.016:517]:159.923.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

HARDINESS FORMATION IN THE PROCESS OF HIGHER MATHEMATICS STUDYING

В статье рассмотрены особенности, методы и технологии формирования жизнестойкости в процессе изучения высшей математики в рамках новых учебных планов Республики Беларусь. Акцент на формировании жизнестойкости в процессе изучения высшей математики позволяет более эффективно осуществлять реализацию образовательной программы по высшей математике и усилить мотивацию студентов к ее изучению.

Ключевые слова: жизнестойкость; высшая математика; целостная система знаний; стресс; преодоление трудностей; адаптация, комфортное образовательное пространство.

The article discusses the features, methods and technologies of the formation of hardiness in the process of higher mathematics studying in the framework of the new curricula of the Republic of Belarus. The emphasis on the hardiness formation in the process of higher mathematics studying allows more effective realization of the educational program in higher mathematics and allows to increase students motivation to study higher mathematics.

Key words: hardiness; higher mathematics; a holistic knowledge system; stress; overcoming difficulties; adaptation, comfortable educational space.

Лавинообразный рост объема информации, развитие информационных технологий, в том числе на базе искусственного интеллекта, развитие ком-

пьютерных коммуникаций актуализируют проблему качества высшего образования. Для повышения эффективности обучения необходимо своевременно выявлять возникающие у студентов затруднения и их преодолевать.

С одной стороны, преодоление препятствий, трудностей в зоне ближайшего развития каждого студента способствуют его росту, более глубокому пониманию учебного материала. С другой стороны, чрезмерные препятствия могут дезорганизовать его, вызвать отрицательные эмоции, стресс, депрессию, подавленное состояние.

При проблемной подаче учебного материала необходимо определять, чувствовать тонкую грань между различными уровнями его сложности с целью создания комфортного образовательного пространства, гармонизации взаимоотношений между преподавателем и студентами во время интерактивной эвристической беседы, диалога. Необходимо предусмотреть возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для студентов, опирающуюся на идею уровневой дифференциации и идею синтеза, представления изученного материала в виде единого целого, проявив для этого заинтересованность, определенный уровень самостоятельности, целеустремленности, воли, жизнестойкости в решении задач проблемного характера, повышенного уровня.

Высшая математика является одной из наиболее сложных для усвоения дисциплин в педагогическом университете. С одной стороны, это объясняется абстрактным характером этой учебной дисциплины, выражением получаемых результатов в символическом виде, опирающемся на законы математической логики.

С другой стороны, это связано с инфантильностью нынешней молодежи, не умеющей самостоятельно справляться, проявив целеустремленность и волю, жизнестойкость, с возникающими проблемами не только в математике, но и в окружающей реальности, действительности. Кроме того, нынешнему поколению не хватает умения налаживать гармоничные взаимоотношения с окружающими, умения работать в команде, что может существенно снизить, нивелировать уровень стресса, тревоги при решении сложных задач.

Согласно новому образовательному стандарту и учебному плану по специальности 6-05-0113-04 «Физико-математическое образование (информатика; математика и информатика; математика и физика)», утвержденному в 2023 г., на первом курсе педагогического университета в модуле «Высшая математика» изучаются такие абстрактные учебные дисциплины, как «Высшая алгебра», «Аналитическая геометрия» и «Математический анализ».

В процессе их изучения, согласно новым учебным программам, предполагается формирование не только высокого уровня знаний, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности, но и соответствующего уровня развития математического мышления.

В статье [1] обосновывается, что в ближайшей перспективе в сфере высшего профессионального образования наиболее приоритетной задачей становится обучение мышлению: системному, многовариантному и многошаговому, образному и критическому.

Как показывает наш многолетний опыт работы в педагогическом университете, как на физико-математическом факультете, так и в Институте повышения квалификации и переподготовки, у обучающихся, студентов и слушателей, из-за высокой интенсивности образовательного процесса, неподготовленности к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности часто возникают проблемы именно когнитивного характера.

В статье [2] рассмотрены методические особенности формирования навыков доказательных рассуждений на начальном этапе изучения высшей алгебры. Как для студентов-первокурсников, так и для слушателей только начинающих переподготовку на базе высшего образования, основной проблемой при изучении модуля «Высшая математика» является понимание и усвоение теоретического материала, доказательство теорем, логика построения доказательных рассуждений, что провоцирует многие стрессовые ситуации.

В отличие от учебных дисциплин гуманитарной направленности, где содержание часто имеет описательный характер, в высшей математике формирование профессиональных компетенций предполагает активную мотивированную учебно-исследовательскую деятельность студентов под руководством преподавателя с целью выявления закономерностей, взаимосвязей в теоретическом материале, «открытия» нового знания и его представления в виде единого целого.

В процессе заинтересованной совместной деятельности преподавателя и студентов, проектного обучения, эвристических бесед происходит не только понимание высшей математики, но и создается развивающая среда, комфортное образовательное пространство, основанное на сотрудничестве, что снижает уровень стресса не только у студентов, но и у преподавателя.

С этой точки зрения, качество преподавания высшей математики предполагает не только хорошо структурированное содержание, реализацию современных образовательных технологий, развитие логической и интуитивной компонент математического мышления, заинтересованность, мотивацию студентов к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, но и создание ощущения психологического комфорта в динамическом, интенсивном процессе изучения высшей математики.

В статье [3] рассмотрены методологические аспекты гармонизации структуры учебного материала и педагогического взаимодействия со слушателями в процессе преподавания высшей математики. Чтобы приблизить высшую математику к студентам, необходимо повысить их мотивацию к изучению теоретического материала, сделать интересным сам процесс

«открытия» нового знания, его структурирования и превращения в целостную стройную систему.

В статье [4] проанализированы возможности применения эвристических методов в педагогическом университете. Рассмотрены психолого-педагогические особенности интерактивного обучения студентов алгебре и геометрии, организации самостоятельной работы над мини-проектами в мини-группах для формирования целостной системы знаний.

Жизнестойкость (синонимы: выносливость, устойчивость) характеризует способность человека выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности [5].

Жизнестойкость характеризует способность человека адаптироваться к неожиданно возникающим обстоятельствам и восстанавливаться после неудач. Не заикливаться на определенной ситуации, моменте, двигаться вперед, учась на своих ошибках.

Жизнестойкость является ключевым качеством будущего учителя математики. Она играет важную роль в способности справляться со стрессом, профессиональными вызовами и эмоциональным выгоранием.

Формирование жизнестойкости в студенческой среде является очень актуальным в условиях роста инфантилизации молодежи, подростков. В современном динамично развивающемся мире проблемы воспитания, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в зоне ближайшего развития личности, повышения стрессоустойчивости, жизнестойкости играют не меньшую роль, чем формирование целостного математического знания.

Согласно исследованиям С. Мадди [6], жизнестойкость включает в себя три компонента, которые препятствуют возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях: 1) включенность, вовлеченность; 2) контроль; 3) принятие риска.

Вовлеченность позволяет полностью включиться в решение поставленной задачи, несмотря на наличие стрессовых факторов и влияний. Контроль мотивирует к поиску путей влияния на последствия стрессовых изменений. Принятие риска помогает быть открытым, гармонично взаимодействовать с окружающим пространством, обучаясь на своем опыте, корректировать свое поведение и характер, что уменьшит стрессогенный характер неожиданно возникающих событий, поспособствует эффективному решению математических задач повышенной сложности, поддержанию состояния равновесия, баланса, устойчивости.

Действительно, устойчивые люди являются целеустремленными (вовлеченность). Они контролируют ситуации, в которых чувствуют себя уверенными и компетентными (личный контроль). Устойчивые, жизнестойкие люди воспринимают возникающие препятствия, трудности, в том числе и при решении математических задач, как вызов. Они смо-

трат на проблемные ситуации как на возможности для роста (принятие риска).

В научной и учебно-методической литературе рассматриваются методы формирования жизнестойкости в экстремальных ситуациях, у студентов медицинских университетов и работников МЧС. В связи с бурным развитием информационных технологий и современного общества проблема формирования жизнестойкости становится актуальной и при изучении высшей математики.

Это связано как с возрастающим потоком информации, так и с его интенсификацией, недостаточным уровнем математической подготовки в школе и недостаточным уровнем мотивации к самостоятельному изучению учебной литературы, потребительским отношением к самому процессу получения новых знаний. Абитуриенты, вчерашние школьники, не умеют проявить самостоятельность, справиться с большим объемом информации, преодолеть возникающие трудности в процессе изучения математических дисциплин.

В процессе обучения высшей математике «студенты могут сталкиваться с различными трудностями: понимание теоретического материала, его запоминание, применение при решении задач. Эти трудности различаются у них как в содержательном и структурном плане, так и мерой субъективно-го переживания» [7, с. 8].

Трудности в освоении математики являются закономерным и неизбежным эффектом продвижения вперед. Студент может усвоить материал, только преодолевая трудности (отсюда ведут свое начало проблемные лекции, метод проектов). Студент понимает только то, что «открыл» самостоятельно. Только решая самостоятельно задачи, можно научиться реально решать задачи. Без преодоления трудностей не может возникнуть понимание. С другой стороны, чрезмерные трудности, воспринимаемые студентом как непреодолимые, становятся барьерами на его пути, способствуют возникновению отрицательных эмоциональных переживаний, приводят к стрессам.

В исследовании С. А. Парыгиной [8] выявлен спектр трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения высшей математике, взаимосвязи между объективной успешностью и субъективным переживанием трудностей (на примере специальности «Психология»). Сделан вывод, что стратегической линией преодоления этих трудностей может выступать организация учебного процесса, опирающаяся на проблемные зоны развития студентов в выделенных подгруппах.

Как подтверждает наша практика, организация самостоятельной работы студентов в мини-группах, мини-проекты в мини-группах позволяют эффективно преодолевать трудности, возникающие в процессе изучения высшей математики, традиционно считающейся трудной для понимания учебной дисциплиной [7].

Преодоление трудностей при решении математических задач повышенного уровня, проблемного характера как в составе мини-групп, так и при самостоятельном выполнении индивидуальных домашних заданий способствует развитию силы воли, жизнестойкости.

Рассмотрим подробнее методы и технологии формирования жизнестойкости, которые целесообразно применять в процессе изучения высшей математики.

1. Интерактивные методы и технология эвристического обучения [4].

Использование эвристических бесед и интерактивных методов обучения активно вовлекает студентов в процесс преодоления трудностей под руководством преподавателя.

2. Методы формирования навыков доказательных рассуждений [2].

Наибольшие трудности при изучении высшей математики возникают именно при проведении доказательных рассуждений. При решении задач на доказательство, демонстрации доказательства теорем преподавателю необходимо постоянно помнить о нейропластичности мозга, возможностях настройки мыслительного процесса для преодоления возникающих затруднений когнитивного характера и обучать этому студентов.

Научить их в процессе изучения высшей математики: 1) как использовать переключение с интуитивных догадок, гипотез на строгое логическое обоснование полученных результатов; 2) как переключать рассеянное внимание на сфокусированное и наоборот; 3) как начать, продолжить, закончить и оформить правильно, корректно доказательство. Это предупредит возникновение стрессовых ситуаций, связанных с непониманием учебного материала.

Математика является не только универсальным языком для описания и изучения объектов и процессов, но формирует мышление.

3. Решение разноуровневых задач в мини-группах, мини-проекты в мини-группах [9].

Целью уровневой технологии является создание условий для включения каждого студента в составе мини-групп в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, усвоения программного материала в том размере и с той глубиной, которую позволяют его индивидуальные особенности.

Структурирование информации по уровням позволяет вначале рассмотреть и усвоить базовый материал, а затем постепенно расширять и углублять представление о свойствах изучаемых.

При работе над мини-проектами в мини-группах значимой является интерактивная форма работы и возможность адекватной коррекции знаний в развивающей комфортной образовательной среде [3].

4. Технология работы с ментальными картами [10].

С нашей точки зрения, необходимо уделить должное внимание построению ментальных карт, основанных на когнитивно-визуальном подходе

к формированию компетенций как при чтении лекций, так и на практических занятиях. Они позволяют представить сложные абстрактные понятия и разделы высшей математики в форме, удобной для восприятия и понимания, сконцентрировать внимание на главном и благодаря этому способствуют созданию комфортного образовательного пространства, повышают эффективность обучения.

Целью математического образования является не только формирование соответствующих компетенций, но и развитие способности в процессе изучения высшей математики самостоятельно ставить цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения в процессе движения к намеченной цели.

Это включает в себя такие действия, как поиск, отбор и структурирование информации, ее анализ, представление в виде единого целого с использованием технологии ментальных карт. При этом необходимо научиться выделять при решении математических задач, что дано и что необходимо найти, вычислить, построить или доказать и далее обосновать правильность полученного результата, построив логически безупречную правильную цепочку рассуждений.

Большую роль в формировании жизнестойкости играет содержание образования учебного материала. В процессе его изучения у студентов появляется возможность на примере решения практико-ориентированных и задач на доказательство открывать, находить способы решения не только математических задач, но и сложных запутанных проблем, возникающих в жизни, что, в свою очередь, является необходимым условием формирования жизнестойкости студентов.

Решение практико-ориентированных задач в процессе изучения высшей математики позволяет грамотно: 1) формулировать цели предстоящей деятельности; 2) планировать этапы работы; 3) реализовывать намеченный план действий; 4) осуществлять контроль и оценку правильности действий; 5) находить ошибки в рассуждениях и корректировать их. Эти действия формируют способность принимать взвешенные адекватные решения.

В результате работы студентов над мини-проектами в мини-группах формируются следующие навыки и умения: 1) слышать и понимать друг друга; 2) планировать и согласованно, слаженно выполнять поставленную задачу; 3) распределять роли при решении долгосрочных задач; 4) контролировать действия друг друга; 5) корректировать обнаруженные ошибки; 6) выражать свои мысли; 7) обосновывать полученные результаты и представлять их в целостном законченном виде.

Примеры типовых формулировок заданий по высшей математике, которые способствуют развитию навыков самоконтроля и самооценки, а, следовательно, формируют жизнестойкость:

1. «Проверьте предложенное решение или доказательство». При таком подходе внимание концентрируется не столько на правильности получен-

ного ответа, сколько на обосновании каждого шага решения. Эту работу хорошо выполнять в парах (2 варианта). Каждый контролирует правильность рассуждений и ответа соседа по парте.

2. «Решите задачу разными способами. Найдите оптимальный способ решения». Решая задачу разными способами, студенты выбирают из них наилучший. Это может быть наиболее короткий, наиболее надежный или наиболее оригинальный способ. В процессе решения задач такого типа студенты учатся выдвигать гипотезы, проверять их и корректно оформлять решение, опираясь на законы математической логики, формировать цепочку доказательных рассуждений.

3. «Можно ли обобщить данную теорему? В каких направлениях возможны обобщения? Обоснуйте. Приведите примеры или контрпримеры». Использование заданий такого типа требует от студентов проявления силы воли, целеустремленности, инициативы, смекалки, самооценки, контроля правильности выполненных действий, умственного напряжения, умения переключать фокус внимания для нахождения наиболее оптимального решения. И, несомненно, способствует не только формированию жизнестойкости, но и, в целом, гармонично развитой личности.

Как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также наш опыт работы в педагогическом университете, систематическое использование эвристических методов в процессе интерактивного обучения высшей математике: 1) подтверждает свою эффективность; 2) позволяет вовлечь большее число студентов в активную работу на лекциях и практических занятиях; 3) усиливает их мотивацию; 4) способствует формированию творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию и работе в команде.

Организованная таким образом работа студентов на лекциях и практических занятиях способствует формированию целостного знания, творческого подхода к решению математических и жизненных проблем, а также положительно влияет на развитие таких нравственных качеств студентов, как воля, ответственность, уравновешенность, жизнестойкость.

Список использованных источников

1. Гельман, В. Я. Изменение приоритетов основных задач обучения / В. Я. Гельман // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 11. – С. 65–69.
2. Баркович, О. А. Методические особенности формирования навыков доказательных рассуждений на начальном этапе изучения высшей алгебры / О. А. Баркович // Весті БДПУ. Серія 3, Фізика. Математика. Інфарматика. Біологія. Географія. – 2024. – № 4. – С. 30–34.
3. Баркович, О. А. Методологические аспекты гармонизации преподавания высшей математики взрослым / О. А. Баркович // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы V междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23 окт. 2020. – Минск: РИВШ, 2020. – С. 26–29.
4. Баркович, О. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты использования эвристических методов в процессе интерактивного обучения студентов алгебре и геометрии /

О. А. Баркович // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: ресурсы и механизмы обеспечения устойчивого развития общества: сб. науч. статей. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 49–53.

5. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

6. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. – 2006. – V. 1. – P. 160–168.

7. Баркович, О. А. Особенности психолого-педагогического взаимодействия в процессе обучения студентов математике / О. А. Баркович // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XVI Аспирант. чтений. – Минск: БГПУ, 2020. – С. 7–10.

8. Парыгина, С. А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей, возникающих у студентов вузов при обучении математике (на примере специальности «Психология»): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Парыгина Светлана Александровна; ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова», Череповецкий гос. ун-т. – Курск, 2011. – URL: https://revolution.allbest.ru/psychology/00925692_0.html (дата обращения: 25.02.2025).

9. Баркович, О. А. Мини-проекты в мини-группах как способ активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения алгебры / О. А. Баркович // Актуальные проблемы педагогических исследований: сб. ст. XV Аспирант. чтений. – Минск: БГПУ, 2019. – С. 8–12.

10. Баркович, О. А. Использование ментальных карт в работе со студентами первого курса / О. А. Баркович // Непрерывное педагогическое образование: национальная специфика и международный контекст: сб. науч. ст. – Минск: БГПУ, 2024. – С. 18–23.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Я. С. Барткявичюте

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

Y. S. Bartkyavichyute

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.6:78+78:37.01

**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО
РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УВО
В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЕ
В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН
МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА)**

**CRITERIA AND INDICATORS OF SOCIO-CULTURAL
DEVELOPMENT OF STUDENTS OF MUSICAL AND
PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN A POLYARTISTIC ENVIRONMENT
IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIATED LEARNING
(ON THE EXAMPLE OF ACADEMIC DISCIPLINES
OF THE MUSICAL AND THEORETICAL CYCLE)**

В статье раскрываются особенности социокультурного развития обучающихся в контексте освоения музыкально-теоретических дисциплин будущим педагогом-музыкантом (дифференцированный подход, функционирование полихудожественной и поликультурной среды). Вычленяются факторы социокультурного развития личности в условиях музыкального образования. На примерах заданий теоретического и практического характера выявляется корреляция сформированных музыкально-теоретических компетенций будущего педагога-музыканта и социокультурного развития личности.

Ключевые слова: социокультурное развитие личности; музыкально-теоретические дисциплины; дифференцированное обучение; музыкальная педагогика; поликультурная среда; полихудожественная среда.

The article reveals the features of the socio-cultural development of students in the context of mastering musical and theoretical disciplines by a future teacher-musician (differentiated approach, functioning of a polyartistic and polycultural environment). The factors of socio-cultural development of the individual in the context of music education are identified. Using examples of theoretical and practical tasks, the correlation of the formed musical and theoretical competencies of the future teacher-musician and the socio-cultural development of the individual is revealed.

Key words: sociocultural development of personality; musical theoretical disciplines; differentiated education; music pedagogy; multicultural environment; multi-artistic environment.

Современное общество проявляет большой интерес к разработке такой модели образования, которая способствует укреплению духовно-

нравственных ценностей. В связи с этим возникают новые концепции и стратегии, ориентированные на повышение социальной культуры, профессионального мастерства, на формирование личности, конкурентоспособной на рынке труда. Определяются новые подходы в образовании.

Особое внимание уделяется подготовке педагога, который может обучать, развивать и воспитывать подрастающее поколение в условиях быстро развивающегося информационного общества. Поэтому учреждения высшего образования ставят главной задачей формирование предприимчивой, компетентной, социально адаптированной к условиям модернизируемого образовательного пространства личности педагога.

Музыкальная педагогика представляет особую сферу образования, в которой социокультурное развитие личности осуществляется в процессе взаимодействия обучающегося с художественным (музыкальным) текстом. Субъекты образовательного процесса интерпретируют факты, явления действительности сквозь призму образности, культурные ценности постигаются ими не только на основе сформированной теоретической базы (в отличие от иных сфер образования), но и на основе эмоционально-чувственного восприятия и переживания музыкального произведения. Отмеченное обуславливает необходимость учета специфики музыкального образования; достаточности навыков, умений и знаний педагога в области музыкального искусства; наличия мотивации к проблемному изложению материала; опоры на современные тенденции в музыкальном образовании и их влияние на объект образовательного процесса. Недостаточное внимание к отмеченным проблемам может снизить интерес обучающихся к будущей профессиональной сфере.

Целью работы является выявление факторов социокультурного развития обучающихся в полихудожественной и поликультурной среде в контексте дифференцированного обучения педагога-музыканта на примере учебных дисциплин музыкально-теоретического цикла в учреждении высшего образования.

Методологические основы проблемы социокультурного развития обучающихся на музыкально-теоретических дисциплинах детерминированы проблемным полем и ракурсом исследования. В основе исследования лежат дифференцированный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие обеспечить индивидуализацию обучения музыкально-теоретическим дисциплинам при групповой форме учебных занятий. На теоретическом уровне социокультурное развитие обучающихся в условиях поликультурной и полихудожественной среды раскрывается с опорой на следующие подходы:

- *системный подход*, позволяющий в контексте дифференцированного обучения музыкально-теоретическим дисциплинам раскрыть проблемы социокультурного развития личности, интерпретируя его не с позиций процессуальности, а как систему, включающую взаимосвязанные элементы,

что позволяет установить взаимосвязи условий, факторов, влияющих на развитие обучающихся;

- *аксиологический подход*, предполагающий исследование социокультурного развития личности в полихудожественной среде, смоделированной взаимодействием нескольких видов искусства и субъектов образовательного процесса в контексте образности. Аксиологический подход позволяет выявить основы формирования у обучающихся ценностного отношения к педагогической деятельности через музыкальное искусство. Использование аксиологического подхода в исследовании вопроса социокультурного развития обучающихся в контексте дифференцированного обучения необходимо для вычленения ценностей и идеалов, формируемых у обучающихся в процессе освоения музыкально-теоретических дисциплин;

- *культурологический подход*, предусматривающий освоение обучающимися музыкально-теоретических дисциплин на основе вычленения историко-культурных доминант в процессе освоения музыкального текста, способствует лучшему пониманию влияния культурно-исторических факторов на формирование личности будущего педагога-музыканта. В контексте дифференцированного обучения культурологический подход позволяет адаптировать изучаемый музыкальный материал с учетом культурного фона обучающихся;

- *феноменологический подход*, апеллирующий к духовной составляющей личности, позволяет учитывать индивидуальные переживания и особенности восприятия обучающихся, что способствует более эффективному и персонализированному обучению.

С начала XXI в. возрождается интерес к проблеме социокультурного развития личности. Это обусловлено резким снижением степени сформированности духовно-нравственной культуры личности из-за изменений в социальной, экономической и политической жизни общества.

Исследователи в области педагогики, философии и психологии не раз обращались к изучению понятия «социокультурное развитие» (П. Сорокин, Р. Мертон, Т. Парсон, В. П. Волошина, А. А. Грицанов и др.) [1–5]. Результатом исследований стали научные труды, в которых определяются уровни, критерии и показатели социокультурного развития личности в разных возрастных категориях.

Подготовка успешного, квалифицированного специалиста в области преподавания музыкального искусства невозможна без установления критериев и показателей социокультурного развития личности. Социокультурное развитие личности в поликультурной среде происходит посредством межкультурной коммуникации, определения себя и своей культуры, а также соотношения своих нравственных ценностей с ценностями другой культуры. В процессе межкультурного диалога происходит познание людьми друг друга. Как отмечает Г. М. Андреев, познание личности через представление

о другой культуре происходит только при условии взаимодействия, осмысления иноязычной и родной культуры с ее носителями [6].

Социокультурное развитие обучающихся предполагает оперирование совокупностью способностей, навыков, ориентиров и устоев личности для успешной адаптации в обществе. Основные составляющие социокультурного развития – это личностная и социальная культура. Это своего рода комплекс характеристик обучающегося: знания, умения и навыки, которыми владеет студент, его ценности, привычки, устои, творческие способности и т. д.

Между тем, социокультурное развитие личности невозможно без включения в педагогический процесс факторов психолого-педагогического характера. В своих исследованиях Е. В. Швачко и Г. Я. Гревцева определяют внутренние факторы развития личности, к которым относят эмоциональный, интеллектуальный, волевой и действенно-практический. Каждый из факторов непосредственно влияет на развитие личности [7].

Эмоциональный фактор формирует устойчивую коммуникацию между субъектами педагогического процесса и предполагает развитие эмоционально-ценностного отношения к объектам познания, иным субъектам образовательного процесса, а также создание установки на когнитивную деятельность. Интеллектуальный фактор напрямую связан с развитием у обучающихся творческого мышления, с формированием знаний, умений и навыков мыслительной и практической деятельности. Особое внимание уделяется развитию критического мышления, умению нестандартно подходить к познавательной деятельности и решению учебных задач, развитию профессионально-познавательных и научных интересов личности.

Стремление личности повысить эффективность учебной деятельности связано с развитием волевого фактора. В него входят: инициативность обучающихся в познавательной деятельности; самоконтроль и рефлексия личности; активизация познавательной деятельности и актуализация полученных знаний; преодоление трудностей и др.

Способность личности формировать познавательные умения и навыки, вовлекаться в самостоятельную поисковую и предметно-практическую деятельность, устанавливать результаты теоретической подготовки и практики – все это включает в себя социокультурный фактор, который связан с удовлетворением духовных потребностей личности.

Однако в поликультурной образовательной среде критерии социокультурного развития обучающихся имеют свои особенности. Они раскрываются в показателях, к которым можно отнести:

- когнитивный, предполагающий способность восприятия, осмысления, анализа, интерпретации художественного и музыкального явления; умение раскрывать идейно-смысловое содержание произведения; способность соотносить исторические и художественные явления; представление ценностного взаимоотношения к традициям различных культур и народов;

- ситуативно-поведенческий, включающий умение обучающегося сохранять независимость в социальной и культурной среде, вступать в диалог и групповую коммуникацию; форму поведения личности при реализации определенных сценариев внутри социальной группы и при самостоятельном решении проблемы;

- продуктивно-деятельный, синтезирующий систему взглядов, ориентиры, социальные установки и их влияние на деятельность обучающегося в составе группы; способность к самостоятельной творческой деятельности;

- рефлексивный, выявляющий способность к самоанализу деятельности; умение определить для себя наиболее значимые художественные явления [8].

Социокультурное развитие обучающихся на учебных занятиях по дисциплинам музыкально-теоретического цикла реализуется с опорой на дифференцированный подход в обучении. Дифференцированное обучение можно рассматривать как способ преодоления трудных учебных ситуаций при значительном увеличении уровня усвоения учебного материала и формирования навыков социальной культуры личности.

Многие исследователи апеллируют к различным аспектам дифференцированного обучения, включая его определение, виды и формы, а также преимущества и недостатки в обучении (Г. Ф. Суворова, И. М. Осмоловская, К. А. Томлинсон, И. Э. Унт и др.) [9; 10; 11; 12].

На занятиях по учебным дисциплинам музыкально-теоретического цикла используется трехуровневый дифференцированный подход. Его суть заключается в том, чтобы при различном начальном уровне музыкального образования вывести по окончании изучения дисциплины/цикла дисциплин всех студентов на необходимый уровень профессиональных компетенций. Опора при этом идет на социокультурное развитие личности.

Обучение учебным дисциплинам музыкально-теоретического цикла, таким как «Теория музыки и сольфеджио», «Гармония и полифония», «Анализ музыкальных произведений», осуществляется в форме практических занятий. Для развития социальной культуры личности и компетенций, необходимых учителю музыки в профессиональной деятельности, используются разные по форме, степени сложности практические и творческие задания. Основной акцент ставится на разноуровневые задания как для самостоятельной работы, так и для работы в малых группах или фронтально. На практических занятиях используются задания, которые направлены не только на формирование, развитие и совершенствование практических навыков, а также способствуют расширению музыкального кругозора, содействуют заинтересованности в изучении художественных явлений и новейших тенденций в музыкальном образовании.

Например, при изучении темы «Музыкальный звук и его свойства» по учебной дисциплине «Теория музыки и сольфеджио» студентам предлага-

ется общий теоретический материал по изучаемой теме, затем даются задания (индивидуальные и групповые). Для обучающихся, которые имеют низкий уровень навыков или не имеют музыкального образования, в том числе иностранных студентов, предлагаются различные задания или вопросы типа: В чем различия между музыкальным и шумовым звуком? Какие свойства имеет музыкальный звук? Вследствие чего образуются «частичные тоны»? Такого рода вопросы направлены на формирование понятийно-терминологического аппарата, способствуют структурированию и актуализации знаний. Задания с использованием полихудожественного подхода способствуют развитию аналитических способностей обучающихся.

С помощью использования инновационной технологии QR-кодов обучающиеся с легкостью могут самостоятельно рассмотреть художественное произведение или прослушать музыкальную композицию. Опираясь на полихудожественный подход, обучающимся предлагается, обратившись к художественному произведению, ответить на вопрос, какие свойства музыкального звука запечатлел художник с помощью геометрической фигуры?

Задание, направленное на формирование начальных навыков музицирования, может быть следующим: придумайте к данному музыкальному фрагменту ритмическую партитуру с использованием шумовых звуков или инструментов элементарного музицирования.

Для студентов, которые имеют средний уровень музыкальной подготовки, предлагаются вопросы/задания на формирование умения сольфеджирования, музицирования и развитие аналитических навыков. Например, вопросы/задания могут быть следующими: от чего зависит каждое из свойств музыкального звука? Обозначьте обертоновый звукоряд ноты «соль» (выполняется письменно). Прочтите с листа следующие музыкальные примеры.

Студенты, окончившие учреждения среднего специального образования, как правило, имеют достаточно высокий уровень сформированных музыкально-теоретических компетенций, что требует разработки индивидуальных заданий на расширение знаний о различных музыкальных явлениях. Как правило, обучающиеся с высоким уровнем музыкально-теоретической компетентности имеют соответствующий уровень социокультурного развития. Таким обучающимся рекомендуется давать задания/вопросы концептуального уровня (например, в чем заключается концепция зонной природы музыкального слуха Н. А. Гарбузова?) или практикоориентированной направленности (например, сыграйте обертоновый звукоряд ноты «ля» (выполняется на фортепиано) или прочтите с листа следующие музыкальные примеры, дайте характеристику основных средств выразительности).

Такого рода задания предлагаются обучающимся на протяжении изучения всего курса учебной дисциплины «Теория музыки и сольфеджио».

По завершении изучения дисциплины обучающиеся выходят на общий уровень сформированности необходимых компетенций, определенных учебными планами и стандартами соответствующей специальности.

Предлагаемые задания способствуют формированию значимых показателей социокультурного развития личности. При работе фронтально или в группе студенты обретают навыки межличностной коммуникации, происходит обогащение музыкального и общего кругозора, формирование нравственно-духовных ценностей. В то же время самостоятельное выполнение задания требует большой концентрации и самодисциплины, что, в свою очередь, способствует развитию личностных качеств, которые необходимы будущему учителю музыки.

Таким образом, на занятиях по учебным дисциплинам музыкально-теоретического цикла происходит не только формирование профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта, но и социокультурное развитие обучающихся посредством вовлечения их в поликультурную и полихудожественную среду в контексте дифференцированного обучения. Основными факторами социокультурного развития личности будущего педагога-музыканта в полихудожественной и поликультурной среде на музыкально-теоретических дисциплинах являются:

- психологическая готовность к музыкальной (теоретической, творческой) деятельности (эмоциональный интеллект, волевые качества и пр.);
- владение профессиональными компетенциями в области музыкальной грамоты;
- эрудированность, позволяющая привлекать знания из иных сфер художественно-творческой деятельности для решения задач в области теоретических основ музыки;
- умение работать в коллективе для выполнения практических задач;
- предприимчивость, инициативность.

Уровень социокультурного развития обучающихся оценивается на протяжении всего периода обучения по следующим критериям: когнитивный, ситуативно-поведенческий, продуктивно-деятельностный, рефлексивный. Это позволяет скоординировать коммуникативную деятельность педагога с обучающимися с определением актуальных заданий компетентностного характера в области музыкальной грамоты.

Список использованных источников

1. *Сорокин, П. А.* Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П. А. Сорокин; пер. В. В. Сапова. – Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христианского гуманитарного ин-та, 2000. – 1056 с.
2. *Merton, R. K.* The sociology of science. Theoretical and empirical investigation / R. K. Merton. – New York City: Free Press, 1973. – 605 p.
3. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия / Т. Парсонс; пер. с англ. – Москва: Академический проект, 2000. – 880 с.

4. Волошина, В. П. Социокультурное развитие учащихся в учебном процессе на основе синтеза видов искусств: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волошина Вера Петровна. – Санкт-Петербург, 2010. – 208 с.

5. Грицанов, А. А. История социологии: учебное пособие / А. А. Грицанов. – Минск: Вышэйшая школа, 1993. – 319 с.

6. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.

7. Швачко, Е. В. Факторный подход как педагогическая проблема образования личности / Е. В. Швачко, Г. Я. Гревцева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25936> (дата обращения: 09.06.2023).

8. Барткявичюте, Я. С. Проблема оценки социокультурного развития обучающихся на уроках искусства и музыки в школе (в контексте полихудожественной среды) / Я. С. Барткявичюте // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы VIII Международной науч.-практ. конф., 6 апр. 2023 г., Ярославль; под науч. ред. С. А. Томчук. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. – С. 31–34.

9. Суворова, Г. Ф. Как продуктивно использовать дифференцированное обучение? / Г. Ф. Суворова // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 164–171.

10. Осмоловская, И. М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики / И. М. Осмоловская // Вестник ТГПУ. – 1999. – № 5. – С. 6–12.

11. Томлинсон, К. А. Дифференцированное обучение: Стратегии для успешного преподавания в разноуровневых классах / К. А. Томлинсон; пер. с англ. – Москва: Ломоносовъ, 2017. – 352 с.

12. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 188 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

А. Р. Борисевич

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

R. Barysevich

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.147.091.313:502

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА

FORMATION OF THE ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST BASED ON THE CASE METHOD

В профессиональной подготовке будущего специалиста необходимо применять инновационные методы преподавания в системе высшего образования. При этом представлены возможности формирования эколого-педагогической компетентности будущего спе-

циалиста на основе использования в образовательном процессе мультимеждисциплинарных кейс-ситуаций, что способствует практико-ориентированной подготовке специалиста и выполняет так называемую метафункцию: учреждение высшего образования способствует полноценной подготовке специалиста, который, в свою очередь, будет применять полученные знания в процессе своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; образовательный процесс; практико-ориентированная подготовка; инновационные методы; кейс-ситуации; будущий специалист; эколого-педагогическая компетентность; мультимеждисциплинарный подход.

In the professional training of a future specialist, it is necessary to apply innovative teaching methods in the higher education system. At the same time, the possibilities of forming the ecological and pedagogical competence of a future specialist based on the use of multi-disciplinary case situations in the educational process are presented, to the practice-oriented training of a specialist and performs the so-called meta-function: the institution of higher education contributes to the full-fledged training of a specialist, who, in turn, will apply the knowledge gained in the course of his future professional activity.

Key words: professional training; educational process; practice-oriented training; innovative method; case situations; future specialist; ecological and pedagogical competence; multi-disciplinary approach.

В профессиональной подготовке будущих специалистов в различных областях знаний важное значение имеют инновационные подходы и методы, которые внедрены в такой субъект учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования, как учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Республика Беларусь).

В целом использование современных педагогических технологий, инновационных методик для подготовки профессионала на современном уровне является действенным механизмом устойчивого социально-экономического развития всей системы непрерывного образования. Педагогическое образование выполняет особую социокультурную миссию для духовного развития отдельного человека и социума в целом. Основным подходом в системе педагогического образования выступает компетентностный подход, который разрабатывают в Республике Беларусь такие ученые, как А. И. Жук, О. Л. Жук, С. Н. Сиренко. «В компетентностной модели результаты подготовки выпускников определяются не только традиционной системой знаний, умений и навыков, но и ценными личностными качествами, системно сформированными компетенциями, которые выражают готовность и способность выпускников мотивированно и качественно решать не только типовые, но и новые социальные и профессиональные задачи в условиях изменений» [1, с. 6].

«Идея непрерывного педагогического образования прошла длительный период развития и в свете концепции “образование через всю жизнь” приобрела новое звучание» [2, с. 5].

И для осуществления миссии по профессиональному становлению личности необходимо быть впереди других смежных сфер, осуществлять под-

готовку на основе внедрения современных инновационных методов и технологий.

Также важными методологическими подходами исследования выступают личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

Отдельные аспекты проблемы кластерного развития непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь представлены в публикациях А. И. Жука, З. С. Курбыко, С. И. Невдах, А. В. Позняк, А. В. Торховой и др. [2, с. 6–7].

Применение в современном высшем образовании кейс-ситуаций как инновационного метода способствует практикоориентированной подготовке специалиста и выполняет так называемую метафункцию: учреждение высшего образования способствует полноценной подготовке специалиста, который, в свою очередь, будет применять полученные знания в процессе своей будущей профессиональной деятельности, в частности, будущий педагог будет заниматься воспитанием личности, в том числе (и в первую очередь) на собственном примере. «...Важным содержательным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей являются компетентностные задачи профессиональной (прикладной) направленности, решение студентами которых выступает основным средством формирования и диагностики компетенций будущих педагогов. Компетентностно ориентированные задачи, в отличие от традиционных, имеют ряд преимуществ, связанных с их эффективным влиянием на формирование профессионально-личностных качеств и компетенций студента, усилением деятельностного характера обучения, большими возможностями для переноса освоенных навыков в новые социально-профессиональные ситуации» [1, с. 6].

Кейс-ситуации экологического содержания нами составлены с учетом междисциплинарного подхода. Их основу составляют знания различных областей: биологии, химии, географии, экономики, философии, педагогики, политологии, экологии, географии экскурсионного туризма, а также знания в области организации культуры здорового образа жизни, здоровьесберегающих технологий. К каждому заданию подобраны вопросы, способствующие развитию мышления и выработке экологически целесообразного поведения личности. Нами разработана целая система разных вариантов экспериментальных заданий [3, с. 28].

Кейс-ситуации могут быть использованы преподавателями в процессе преподавания учебных дисциплин как дополнительный материал, а также преподавателями, выполняющими функции кураторов, а также тьюторами, занимающихся волонтерской работой по экологическому образованию и воспитанию в контексте достижения целей устойчивого развития; студентами при подготовке курсовых работ, докладов, сообщений, научных эссе, разработке стартапов, творческих проектов, а также при подготовке, организации и проведению воспитательных бесед, классных часов, внеклассных мероприятий (в форме круглых столов, пресс-конференций, викторин,

деловых и ролевых игр и др.) со школьниками в ходе педагогических и других видов практик в системе подготовки будущих специалистов.

Представим фрагмент кейс-ситуаций.

Кейс-ситуация 1. Грета Тунберг в январе 2022 г. присоединилась к акции протеста шведских эоактивистов с требованием «Остановить колониализацию Лапландии!».

Справочно. В регионе нашли крупное месторождение железной руды, по предварительным оценкам специалистов, крупнейшее в Скандинавии. Как раз в эти дни правительство Швеции решает вопрос о предоставлении британской компании «Beowulf Mining» лицензии на добычу полезного ископаемого. По мнению эоактивистов, это представляет угрозу для образа жизни и хозяйствования саамов – малочисленного коренного народа, населяющего край, а также для местного туризма и биоразнообразия в целом. Территория расселения саамов простирается более чем на полторы тысячи километров и поделена между Швецией, Россией, Норвегией и Финляндией. Саамское население на сегодня насчитывает по разным оценкам от 60 до 80 тысяч человек.

Дайте ответ, почему была проведена данная акция, на какую проблему в целом она направлена? Почему именно шведская активистка решила поднять данный вопрос, а не, например, активисты других государств?

Кейс-ситуация 2. Ежегодно в ведущем педагогическом университете нашей страны – БГПУ имени Максима Танка проводятся мероприятия по наведению порядка как в учебных корпусах, так и на прилегающей территории. Высаживаются кустарники, деревья, цветы, что в целом даёт ощущение благородства, ухоженности территории, хозяйственности, а также проявляется чувство защиты окружающей среды. Как известно, одно крупное дерево выделяет такой объем кислорода, сколько нужно одному человеку в сутки для дыхания.

Проведите примерные расчеты, сколько деревьев должно быть высажено на прилегающей территории любой организации, предприятия или учреждения, если по данной территории каждое утро совершает пешие прогулки как минимум одна тысяча человек. Данные расчеты можете произвести по отношению к количеству учащихся конкретного учебного заведения, количеству работников конкретного предприятия.

К каким умозаключениям приводят результаты данных расчетов?

Выводы.

Будущие специалисты с интересом изучают подобные задания и находят пути решения экологических проблем, высоко оценивают необходимость включения молодежи в рассмотрение проблем охраны и защиты окружающей среды, что в целом способствует формированию эколого-педагогической компетентности будущего специалиста. Также преподаватели могут стимулировать активность будущих специалистов и дать им возможность разработать собственные проблемные кейс-ситуации, которые

будут отражать экологические проблемы данного города, района, конкретного объекта, что еще больше будет мотивировать людей поступать с окружающей средой не только на основании проявления бережливости, но и с учетом ответственности по отношению к природным объектам.

При использовании авторских ситуаций формируется эколого-педагогическая компетентность личности будущего педагога, а это является опережающим компонентом в системе подготовки будущих специалистов.

По сути, экологическое образование и воспитание в системе всестороннего и гармоничного развития личности должно носить этот так называемый опережающий характер, быть на несколько шагов и действий впереди. Это означает, что, прежде чем сделать какое-то действие по отношению к природе, окружающей природной среде, природным объектам, необходимо сообразить, как это действие или поступок повлияет на природу не только в данный момент, а и в отсроченное время, ближайшее или далекое будущее. А такое развитие сценария возможно только при сформировавшемся эгоцентрическом типе мышления, которое, в свою очередь, формирует педагог в ходе воспитательных бесед по экологическому образованию и воспитанию.

Опережающее экологическое образование, по-нашему мнению, включает в себя ориентацию содержания образования на формирование у обучающегося определенного объема знаний, отражающих самые современные направления в области охраны окружающей среды и устойчивого активного отношения к владению имеющимися знаниями в целях их постоянного прироста, деятельной реализации, стремление к инновационному прогнозированию, эколого-ориентированному образу мышления и действий.

Методологической основой формирования опережающего экологического образования и воспитания является именно осознание у учащейся и студенческой молодежи более «глубинного» понимания сущности и значимости окружающей среды, природных объектов в процессе получения образования, а также в ходе предполагаемой будущей трудовой деятельности. Необходимо развивать так называемую экологическую ответственность личности перед окружающей средой, включающую целесообразное пользование и восполнение ресурсов природы.

Экологическое мировоззрение личности означает сознательный выбор человека в пользу экожизни, позиции «я в природе», любви к природе, осознания своего места в природе и сотворчества в природе (в отличие от эгожизни, позиции «я – царь природы!», покорения и преобразования природы и др.).

Переход к целостному экологическому мировоззрению является поворотным этапом в истории человечества на его пути в ноосферу – сферу разума и является сутью ноосферного перехода. Экологическое образование и воспитание в свете идей устойчивого развития является «переходным мостом», подготовительным этапом на пути в ноосферу.

Экологическое образование и воспитание направлено на осознание необходимости охраны и защиты окружающей среды, что предполагает прогнозирование и предвидение последствий действий человечества по отношению к природе, а также применение рациональной деятельности, так называемого праксиологического эффекта.

Представить праксиологический аспект экологического образования и воспитания в целях устойчивого развития в системе возможно на основе моделирования как высшей и отдельной формы представления и визуализации научного знания. Праксиологический аспект в модели выступает как высшее, наилучшее проявление эффективности человеческой деятельности по отношению к природе, окружающей среде [4].

На основе многолетней педагогической деятельности нами разработана праксиологическая модель непрерывного экологического образования и воспитания личности в контексте устойчивого развития общества. Создание праксиологической модели дает нам возможность показать накопленные знания об опыте экологического образования и воспитания, выделить ключевые направления содержания, установить связи между компонентами, спрогнозировать социальные и образовательные эффекты.

В нашем научном исследовании применялась схема «окружающая реальность в области экологического образования и воспитания – праксиологическая модель экологического образования и воспитания – окружающая реальность в области экологического образования и воспитания», что позволило увидеть на основе полученных результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента факты об экологическом образовании и воспитании, представить в виде праксиологической модели ее наиболее значимые направления, модифицировать их в идеальном представлении и реализовать в образовательном пространстве Республики Беларусь в системе подготовки будущих специалистов в области физической культуры, спорта и туризма.

Для построения прогностической модели мы использовали метод опорных векторов. При построении праксиологической модели надежные экологически целесообразные результаты зависят от количества задействованных компонентов.

Построение различных моделей изучали как отечественные, так и зарубежные исследователи. Так, испанские ученые Oscar Reyes, Sebastian Ventura, в журнале «Integrated Computer-Aided Engineering» опубликовали исследование по интегрированному прогнозированию на основе большого объема данных [5]. Изучая и рассматривая подобные ситуации, задачи, будущие специалисты могут прогнозировать состояние природной окружающей среды в целом, что будет развивать их взгляды на экологические проблемы современного общества.

Таким образом, внедряя авторские разработанные кейс-ситуации в образовательный процесс, а также в процесс воспитательной, идеологической

и социальной работы, подготовка будущих специалистов ориентирована на формирование эколого-педагогической компетентности личности.

Список используемых источников

1. Жук, О. Л. Задачный подход в подготовке будущих педагогов в условиях университетского образования / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. – 2023. – С. 6–13.
2. Научно-методические основы кластерного развития непрерывного педагогического образования: монография / А. И. Жук [и др.]. – Минск: БГПУ, 2019. – 184 с.
3. Борисевич А. Р. Экологическое образование будущего педагога: дидактический аспект: монография / А. Р. Борисевич. – Минск: БГПУ, 2010. – 244 с.
4. Цыркун, И. И. Инновационная культура учителя-предметника / И. И. Цыркун. – Минск: БГПУ им. Максима Танка, 1996. – 186 с.
5. Ventura, S. Integrated Computer-Aided Engineering / S. Ventura, O. Reyes. – URL: <https://naked-science.ru/article/sci/> (date of access: 16.02.2025).

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

С. В. Вабищевич

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

S. V. Vabishchevich

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК [372.835.5:378]:377.8-004

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

В статье представлена реализация идей культурно-праксиологического подхода при создании научно-методического обеспечения подготовки будущих учителей информатики. Показаны результаты использования метода знаковой ретроспекции, система принципов, являющихся регулятивной дидактической основой разработки и внедрения научно-методического обеспечения, организационная составляющая подготовки будущего учителя информатики в условиях развития цифрового общества.

Ключевые слова: адаптация; научно-методическое обеспечение; система принципов, организационная составляющая; подготовки будущего учителя информатики; образовательный процесс; цифровые образовательные ресурсы.

The article presents the implementation of the ideas of the cultural-praxeological approach in the creation of scientific and methodological support for the training of future computer science teachers. The results of using the method of symbolic retrospection, the system of principles that are the regulatory didactic basis for the development and implementation of scientific and methodological support, the organizational component of the training of a future computer science teacher in the context of the development of a digital society are shown.

Key words: adaptation; scientific and methodological support; system of principles, organizational component; training of future computer science teachers; educational process; digital educational resources.

Стремительное развитие и распространение компьютерных информационных технологий и средств вычислительной техники в настоящее время приводит к активной интеграции их в систему образования. Образование выступает, с одной стороны, как потребитель информации, с другой – как создатель новых информационных технологий через подготовленных высококвалифицированных специалистов. В связи с развитием информатизации образования существенно изменяются основные представления об учебном информационном взаимодействии, структуре представления учебного материала, информационной деятельности в предметной среде, учебно-методическом обеспечении (электронное средство учебного назначения, цифровой образовательный ресурс, распределенный информационный ресурс образовательного назначения и т. п.). Особое значение при этом приобретает подготовка кадров, способных освоить эти изменения и реализовывать их на практике.

Научно-методическое обеспечение образования регламентируется государством и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования. Анализ практики профессиональной педагогической подготовки и нормативно-правовых документов в сфере образования свидетельствует о том, что в педагогической науке существуют определенные знания, раскрывающие подходы к разработке научно-методического обеспечения подготовки будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности. Концепции организации педагогического и научно-методического обеспечения информационной образовательной среды и дистанционного образования раскрыты в исследованиях В. К. Власовой, Г. И. Кириловой, С. В. Панюковой, Е. С. Полат, И. В. Роберт и др. Отметим труды ученых и практиков, исследовавших различные виды обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей: В. А. Бордовский, Е. Н. Глубокова, Н. В. Чекалева и др.

Согласно статьи 86 Кодекса Республики Беларусь об образовании [1], научно-методическое обеспечение образования включает в себя: учебно-программную документацию образовательных программ; программно-планирующую документацию воспитания; учебно-методическую документацию; учебные, научные и иные издания; контрольно-измерительные материалы; информационно-аналитические материалы; методические указания по разработке учебно-программной документации образовательных

программ. Научно-методическое обеспечение образования осуществляется в целях обеспечения получения образования, повышения качества образования.

Состояние проблемы разработки научно-методического обеспечения в образовательном процессе выяснялось на основе метода знаковой ретроспекции (разработан И. И. Цыркуном [2]). Осуществлен контент-анализ 137 современных диссертационных исследований. В результате анализа содержания диссертационных работ установлено, что инновационные потоки в исследованиях по проблеме разработки и внедрения научно-методического обеспечения задают следующие объективаторы: подготовка педагога (будущего учителя), формирование компетентности, педагогических умений, педагогических знаний (понятий), педагогической культуры, готовности к инновационной деятельности, овладение технологиями и др. Объективатор «подготовка» является наиболее обобщенным и отражает в себе укрупненный компонент педагогического образования. Проведенный анализ диссертационных исследований также показал, что в сфере высшего педагогического образования осуществляется интенсивная дифференциация предметной области исследований и расширение их объектной области. Среди средств разрешения инновационных проблем в инновационной системе доминируют информационные компьютерные, мобильные технологии. Они обладают свойствами интерактивности, мультимедийности, вариативности, гипермедийности, многофункциональности, дистанционной доступности [3; 4].

Проведенный анализ современного состояния методического обеспечения подготовки кадров в сфере образования в условиях развития цифрового общества показал необходимость принципиального обновления системы научно-методического обеспечения образования; выявил направления деятельности по подготовке преподавательского состава по информатике; позволил выделить специальные цели информатизации образования. Информатизация образования представляет собой длительный процесс, который связан не только с развитием необходимой материально-технической базы системы образования. Его главные проблемы связаны с подготовкой учебно-методических комплексов нового поколения и формированием принципиально новой культуры педагогического труда, в первых рядах решения этой проблемы находятся учителя информатики. Целью инициатив, предпринимаемых в области применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в школах, является не просто более эффективное использование ИКТ в учебном процессе, а, подготовка нового поколения, способного стимулировать развития общества за счет применения новых информационных технологий.

Исследователи выделяют различные дефиниции и трактовки понятия «обеспечение»: образовательное пространство, образовательная среда, учебная среда, информационная среда, информационно-методическое обеспече-

ние, учебно-методическое обеспечение, организационно-методическое обеспечение, научно-методическое сопровождение.

В плане исследуемого нами аспекта представляет интерес мнение М. А. Варзановой [5], что научно-методическое сопровождение инновационной деятельности можно рассматривать и как процесс, и как технологию. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности – это процесс взаимодействия субъектов сопровождения, содержащий комплекс целенаправленных, последовательных действий, помогающих преподавателю преодолеть профессиональные затруднения и сопротивление в инновационной деятельности. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности – это технология взаимодействия субъектов, направленная на добровольное и осознанное вовлечение педагогов в инновационную деятельность и включающая в себя совокупность действий по осмыслению преподавателями новых педагогических идей и инновационной деятельности, актуализации профессионального развития и успешное освоение инновации. Анализ научных исследований и опыта работы показал, что наиболее эффективно такое сопровождение проходит в процессе освоения конкретной инновации.

Е. А. Дегтярева в статье [6] определила, что система организационно-методического и социально-педагогического обеспечения подготовки преподавателей к инновационно-образовательной деятельности направлена на актуализацию их ресурсного потенциала, помощь в решении профессиональных проблем, возникающих при освоении инновационной образовательной деятельности, сопровождение индивидуальных проектов в области инновационных технологий и методов обучения.

В. П. Вейд в статье [7] отмечает, что научно-методическое сопровождение, являясь процессом индивидуализированным и адресным, должно выстраиваться в соответствии с профессионально-образовательным потенциалом, сложившимся к данному этапу профессиональной карьеры педагога. Одновременно с этим сопровождающему специалисту необходимо, учитывая различные условия профессиональной деятельности педагога (социальные, психологические, методические), побуждать его к поиску самостоятельных решений, помогать ему осознать ответственность за принятые решения.

В своем диссертационном исследовании Н. В. Циммерман [8] определила организационно-методическое обеспечение подготовки будущих учителей к использованию тестирования в профессиональной педагогической деятельности как совокупность средств и действий по их использованию для развития готовности студентов к решению соответствующих задач, включает две взаимосвязанные составляющие: методическую и организационную.

Научно-методическое обеспечение модернизации системы подготовки будущего учителя информатики в условиях развития цифрового общества

в нашем исследовании предполагает их ориентацию на профессионально-личностное развитие будущего учителя информатики. Педагогическая деятельность все больше приобретает черты инновационной деятельности, которая позволяет решать задачи, ранее не встречавшиеся в образовательной практике.

В качестве приоритетной методологической основы отбора и структурирования содержания образования в информационно-образовательных ресурсах при подготовке учителя информатики использован культурно-праксиологический подход [2]. Культурно-праксиологическая модель является метасистемой, пространством дидактических категорий: инновационная культура учителя-предметника, инновационная деятельность как тип, дидактическое нововведение, эффективная практика обучения и др.

Регулятивной дидактической основой разработки и внедрения научно-методического обеспечения является следующая система принципов: единства инновационной культуры, личности и инновационной деятельности; адекватного развития и саморазвития личности; изоморфизма инновационного цикла; культурно-праксиологической генерализации; взаимодополнительности априорно-информационного и апостериорно-деятельностного путей интериоризации опыта; систематизирующих факторов и поэтапности инновационной подготовки; раннего включения студентов в непрерывную резонансную инновационную практику.

Наряду с этими использованы принципы технологии модульного обучения: адаптивности, стереоскопичности, открытости, вариативности, паритетности, целостности.

Принцип адаптивности – способность научно-методического обеспечения ресурсов приспособляться к изменяющимся внутренним и внешним условиям при помощи коррекции своей структуры и значений параметров.

Принцип стереоскопичности предполагает представление учебной информации с учетом полисенсорного восприятия (наглядное представление учебной информации должно, помимо специальным образом организованной текстовой информации, сопровождаться звуком, графическими иллюстрациями; осуществление контроля с обратной связью и диагностикой ошибок; применение программных средств с разным методическим назначением: тренажеры, поисковые и информационно-справочные системы, имитационные, демонстрационные, учебно-игровые).

Принцип открытости означает, что научно-методическое обеспечение является открытой системой и допускает включение новых модулей, а модули допускают включение новых учебных элементов.

Принцип вариативности состоит в том, что информационно-образовательные ресурсы создаются из отдельных подпрограмм, которые могут быть заменены, дополнены, переконструированы. Это позволяет получить мобильную, динамичную, открытую для изменений и дополнений обучающую систему.

Принцип паритетности достигается при соблюдении следующих условий: научно-методическое обеспечение должно предоставить возможность самостоятельного обучения студентов до определенного уровня знаний и наделить их стратегией усвоения учебного материала; при обучении с использованием электронных информационно-образовательных ресурсов преподаватель становится консультантом, передавая ряд функций (информационную, визуализации, проведения эксперимента, контроля) модульной программе; информационно-образовательные ресурсы позволяют формировать информационную культуру и культуру учебной деятельности (за счет интегрированной пользовательской среды).

Принцип целостности, согласно которому научно-методическое обеспечение должно представлять систему целей, методов, средств, форм, условий обучения, обеспечивает реальное функционирование и развитие дидактической системы.

Организационная составляющая подготовки будущего учителя информатики в условиях развития цифрового общества обеспечивает взаимодействие преподавателей и студентов, студентов между собой и с информационно-технологическими средствами в учебном процессе. Включает стратегию деятельности преподавателя, которая предполагает два взаимосвязанных направления работы со студентами: использование преподавателями электронных учебно-методических ресурсов в собственной профессиональной деятельности в процессе преподавания дисциплин посредством: выполнения инструкции для преподавателей по использованию их в процессе обучения, применения компьютерных инструментальных сред и алгоритмов работы с ними; обогащение опыта студентов в решении соответствующих профессиональных задач посредством привлечения студентов к отбору учебных и контрольных заданий для обучения и тестирования по дисциплинам, взаимотестированию, интерпретации результатов контроля, анализу причин результатов, планированию соответствующего итоговым результатам процесса обучения. Реализация этого направления поддержана инструкцией для преподавателей по выстраиванию образовательного процесса, ориентированного на обогащение опыта студентов в решении профессиональных задач, связанных с использованием электронных образовательных ресурсов, и инструкцией по организации электронного обмена в группе и работы в электронных средах.

В настоящее время разработаны и включены в образовательный процесс физико-математического факультета БГПУ 34 новых электронных учебно-методических комплекса.

Отбор содержания подготовки будущих учителей информатики осуществлялся также на основе комплекса частных критериев: междисциплинарность, фундаментальность, контекстность, актуальность, верифицируемость, дифференцируемость, модульность.

Содержание базовой явной инновационной подготовки будущих учителей информатики восходит к модели системы инновационной культуры как его морфогенетической основе. Содержание расширенной и углубленной инновационной подготовки развивает и обогащает содержание базовой подготовки, а также конкретизирует его применительно к решению студентами конкретных инновационных проблем. В этом случае могут неограниченно привлекаться дополнительные знания о соответствующих переменных и постоянных инновационной деятельности. В методических дисциплинах актуализируется и обогащается содержание тем и видов деятельности будущих учителей информатики, создающих понятийную платформу для осуществления специализации. К ним отнесены следующие вопросы: методика обучения как педагогическая наука, методология совершенствования обучения, теория формирования научных понятий у учащихся, теоретический и экспериментальный методы исследования и обучения, методическое проектирование, идеи и технологии прогрессивного педагогического опыта обучения предмету, методы изучения и обобщения прогрессивного педагогического опыта, методы изучения переменных обучения и организации самостоятельной познавательной и преобразовательной деятельности, теория и практика творчества в науке, технике и обучении.

Наиболее эффективными при использовании научно-методического обеспечения являются методы и формы обучения, адекватные логике инновационной деятельности, а также группа специальных методов и форм обучения, предполагающая продуктивный характер деятельности студентов. Сотворчество и сотрудничество с учителями-новаторами и преподавателями осуществлялись с применением инновационно-дидактической среды: компьютерного проектирования, электронного портфолио, дидактических компьютерных игр, компьютерного видеотренинга, дистанционной олимпиады, веб-занятия, чат-занятия и др. Разработка и внедрение научно-методического обеспечения при подготовке будущих учителей информатики должны соответствовать происходящим в образовании Республики Беларусь реформам; обеспечивать высокий уровень компетентности студентов в осуществлении непосредственных педагогических нововведений, мобильности и продуктивности предстоящей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании. Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=>. – Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь (дата обращения: 20.01.2025).
2. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
3. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

4. Вабишевич, С. В. Технология специальной методической подготовки будущих учителей информатики к осуществлению компьютерного обучения / С. В. Вабишевич // Весці БДПУ. Серыя 3. Фізіка. Матэматыка. Інфарматыка. Біялогія. Геаграфія. – 2010. – № 4. – С. 54–58.

5. Варзанова, М. А. Направления научно-методического сопровождения инновационной деятельности преподавателей / М. А. Варзанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 3(53). – С. 22–26.

6. Дегтярева, Е. А. Организационно-методическое и социально-педагогическое обеспечение подготовки преподавателей вуза к инновационной образовательной деятельности / Е. А. Дегтярева // Перспективы науки. – 2020. – № 4(127). – С. 178–180.

7. Вейдт В. П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности / В. П. Вейдт // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2022. – № 3 (15) / сентябрь. – С. 14–24.

8. Циммерман, Н. В. Организационно-методическое обеспечение подготовки будущих учителей к использованию тестирования в профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Циммерман Надежда Валерьевна. – Санкт-Петербург, 2012. – 22 с.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

О. В. Вертейко

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

O. V. Viartseika

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ORGANIZATION OF TOURISM ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия, способствующие профессиональной подготовке будущих специалистов по организации туристской деятельности. Образовательная среда выступает регулятором совместной работы преподавателя и обучающегося на основе проектной деятельности. Проектная деятельность активизирует формирование профессиональной компетентности будущих специалистов и позволяет проявлять инициативу и гражданскую позицию личности. Организация туристской деятельности будет на высоком уровне при соблюдении психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: будущие специалисты; туристская деятельность; организация туристской деятельности; система подготовки, психолого-педагогические условия; студенты.

The article considers the psychological and pedagogical conditions conducive to the professional training of future specialists in organizing tourism activities. The educational environment acts as a regulator of teacher-student collaboration based on project activities. Project activity activates the formation of professional competence of future specialists and allows them to show initiative and citizenship of the individual. The organization of tourist activities will be at a high level in compliance with psychological and pedagogical conditions.

Key words: future specialists; tourism activities; organization of tourism activities; training system, psychological and pedagogical conditions; students.

Современное образовательное пространство характеризуется практико-ориентированностью, и в процесс подготовки будущих специалистов все чаще внедряются технологии и создаются условия, способствующие формированию профессионализма, компетенций и гибких навыков в необходимой области для достижения определенных задач.

Проблемами профессиональной подготовки занимаются отечественные и зарубежные ученые. Так, в нашей стране различные теоретические и практические направления профессионального становления будущего специалиста, будущего педагога изучают Е. Н. Артеменок, А. Р. Борисевич, А. И. Жук, О. Л. Жук, Н. А. Никитенок, Н. В. Самусева, С. Н. Сиренко, В. Н. Пунчик, Л. Н. Тимашкова, А. В. Торхова, С. Н. Феклистова, И. А. Царик, И. И. Цыркун и др. Общепедагогическая подготовка является основой для становления будущего специалиста, способного на высоком уровне выполнять определенные действия, носящие узкопрофессиональные особенности.

Профессиональную подготовку в области физической культуры, спорта и туризма в своих научных трудах представляют В. А. Коледа, М. М. Круталевич, Л. И. Кузьмина, И. В. Листопад, В. К. Мухлядо, С. Б. Репкин, В. В. Соловцов, Н. Г. Соловьева, О. В. Хижевский и др. [1–4].

Изучением, рассмотрением и трансляцией основных составляющих процесса подготовки будущих специалистов в области туристской деятельности занимаются такие отечественные ученые, как И. С. Аринович, А. Р. Борисевич, В. И. Врублевская, Ю. В. Савицкая и др.

Иноязычной подготовкой будущих специалистов занимаются О. В. Чурай, Ж. И. Езерская, Т. И. Витковская, что способствует расширению возможностей в процессе организации туристской деятельности.

Психологическую подготовку будущих специалистов исследуют Н. В. Дроздова, О. В. Белановская; а психологическую подготовку специалистов в области туризма рассматривают на методологическом уровне Л. В. Марищук [5], на технологическом уровне – А. Р. Борисевич, Н. Н. Поплавский, О. В. Хижевский и др.

Подготовка будущих учителей физической культуры к организации туристской деятельности основана на формировании у будущих специалистов гибких навыков, способностей по предоставлению целого комплекса туристских услуг потребителю. Такие навыки формируются в процессе

обучения по специальности «Организация и управление физической культурой, спортом и туризмом», профилизации «Менеджмент в туризме». В результате, по окончании обучения, специалистам присваивается квалификация «Менеджер. Преподаватель».

В проводимом педагогическом исследовании пришли к выводу, что в процессе обучения и воспитания студенческой молодежи необходимо соблюдать ряд психолого-педагогических условий, способствующих полноценному становлению специалиста. Одним из таких условий выступает образовательная среда, которая окружает, проникает и воздействует на будущего специалиста. Целенаправленными действиями педагогов студенты «погружаются» в образовательную среду и «включаются» в совместную работу по изучению учебных дисциплин. Нами предполагается создание таких образовательных ситуаций и установок в процессе преподавания учебных дисциплин, что будет раскрыт творческий потенциал каждого студента, являющийся фундаментом профессиональной компетентности. Дисциплины, способствующие формированию компетентности будущих специалистов в области организации туристской деятельности: «Введение в туризм», «Введение в туристическую деятельность», «Менеджмент туризма», «Маркетинг туризма», «Туристско-рекреационная деятельность» и др.

Нами организована образовательная среда, которая способствует формированию профессиональных и гибких навыков по организации туристской деятельности. Такая педагогическая возможность возникла на основе проектной деятельности, которая реализуется на факультете физического воспитания БГПУ имени Максима Танка.

Один из проектов основан на системе целенаправленного планирования, исполнения и рефлексии определенных проблемных задач развития туристской деятельности и имеет условное название «Виртуальный туризм».

Данный проект подразумевает, что студенты на основе междисциплинарного подхода, изучив ряд учебных и факультативных дисциплин, могут спроектировать виртуальный маршрут для туристического путешествия. Определяется цель виртуального маршрута, которая является основой для формирования мест виртуального посещения.

Для начала представим, какие темы изучили студенты на начальном этапе проекта.

Так, при изучении учебной дисциплины «Основы инновационного предпринимательства» нами рассматривается тема «Предприниматель: сущность понятия, виды», изучающая основы, истоки деятельности руководителя, специалиста в целом. Показывается сущность понятия «предприниматель», предприниматель как личность в истории и развитии экономики, а также в сфере физической культуры, спорта и туризма [6, с. 34].

Также изначально изучаются виды предпринимателя:

- предприниматель как лицо, принимающее риски: Ричард Кантильон (Richard Cantillon, 1680–1734 гг.);

- предприниматель как ключевой фактор экономического развития: Жан-Батист Сэй (Jean-Baptiste Say, 1767–1832 гг.);

- предприниматель как инноватор и двигатель перемен: Йозеф Шумпетер (Joseph Shumpeter, 1883–1950 гг.);

- предприниматель на основе личностных качеств и особенностей характера (целеустремленность, воля к победе и др.);

- предприниматель на основе внешнего окружения (образование, социальные связи, управленческий опыт и др.);

- предприниматель как лидер и управленец;

- предприниматель в сфере искусства, в сфере физической культуры, спорта и туризма;

- социальные предприниматели (social entrepreneurs) принимают участие в решении социальных проблем и добиваются влияния в обществе, расширяя права и возможности людей, групп и сообществ;

- виртуальный предприниматель в сфере физической культуры, спорта и туризма (Digitalentrepreneur in the arts) – использование потенциала новых технологий и онлайн-инструментария для поиска и реализации возможностей на международном уровне, создания нового бизнеса, распространения информации, реализации товаров и услуг через интернет и/или для сотрудничества с клиентами и партнерами.

Изучив основные виды предпринимателей, мы переходим к определению личностных и профессиональных качеств, способствующих или препятствующих развитию предпринимательских начал в человеке, специалисте.

Затем, на занятиях дополнительных форм обучения, в зависимости от цели занятий, переходим к реализации следующих структурных элементов проекта.

Представленный проект реализуется в образовательном процессе университета в ходе воспитательной работы, а именно: студенты разрабатывают экскурсионные маршруты, организуют туристскую деятельность в зависимости от вида воспитания, будь то физическое воспитание, эстетическое воспитание, экологическое и др.

Приведем примерный ряд. Допустим, мы изучаем искусство и формируем у студентов чувство прекрасного. Для этого в процессе информационного или кураторского часа, или в ходе занятия по дополнительным формам обучения (например, спортивно-педагогическому совершенствованию) мы рассказываем или уточняем у самих студентов, например, что они знают о музеях в мировом пространстве. И определяемся, что наиболее часто упоминаются Третьяковская галерея (г. Москва, РФ), а также ряд музеев Западной Европы: Дрезденская галерея (г. Дрезден, ФРГ) и Лувр (г. Париж, Франция).

При этом студенты получают задания:

- определить точное местоположение музея в городе (адрес и координаты);

- определить, просчитать и составить логистический маршрут (на основе известных сервисов составления оптимального маршрута) от места нахождения (г. Минск, Беларусь) до конкретного музея;
- определить вид транспорта (часто – туристический автобус, реже автомобиль или авиа);
- определить значимые места и достопримечательности по дороге (другие города или природные объекты);
- продумать места для ночлега и питания;
- определить наиболее значимые объекты (картины, скульптуры, предметы быта, уникальные и др.), характеризующие конкретную историческую эпоху, художника или скульптора;
- определить самые посещаемые объекты в этих музеях;
- показать другие достопримечательности в городе, характеризующие либо искусство, либо историческую направленность и др.;
- составить в единую композицию и показать преподавателю мультимедийную презентацию по виртуальному путешествию.

Приведем еще один пример на основе реализации проекта патриотической направленности. При подготовке специалистов в области физической культуры, спорта и туризма нами разработан спортивно-патриотический проект. Студенты изучают спортивную деятельность спортсменов Республики Беларусь, Российской Федерации и для повышения значимости их достижений, для формирования чувства гордости за свою Родину, студенты изучают архитектурные и природные объекты Малой Родины каждого спортсмена и в результате составляют мультимедийную презентацию виртуального путешествия (экскурсии), чем гордится и славится Малая Родина спортсмена. Таким образом, достигаем двуединую цель: студенты, получая навыки организации туристской деятельности, в данном случае ее виртуальный вариант, потом представляют как в учебной группе, так и в школьном коллективе.

Для реализации подобного проекта, который в своем содержании раскрывается и дополняется всё новыми презентациями, важно соблюдать ряд психолого-педагогических условий:

1. Психологическое сопровождение данного проекта подразумевает под собой создание ровного, эмоционально-приподнятого настроения в учебной группе для максимального погружения в проект и достижения цели – всесторонне и гармонично развитая личность будущего специалиста.
2. Психологическая поддержка отдельных студентов необходима для вовлечения каждого студента в группу в данную работу. Поддержка чаще бывает словесная и имеет наибольший удельный вес среди других видов поддержки.
3. Организационные условия необходимо соблюдать преподавателю для формирования в группе равных возможностей при выполнении ряда заданий: дидактический материал представлен в виде онлайн сервисного ло-

гистического маршрута, либо наличие учебной политической карты мира (Европы или др.), физической карты и др. Также необходим компьютер для поиска информации с выходом в интернет, для составления мультимедийной презентации. Либо приветствуется использование гаджетов студентов, где также есть приложения для составления и презентаций.

4. Методические условия: необходимо соблюдать требования для организации педагогических проблемных ситуаций в ходе обсуждения полученных результатов.

5. Рефлексия как одно из условий организации туристской деятельности и эффективности преподавания в системе подготовки будущих специалистов. Рефлексия предполагает не только определенные высказывания о проделанной работе, обсуждение полученных результатов, аргументированное дополнение при необходимости, а также для анализа опыта однокурсников, для выхода из своей зоны комфорта. Все эти действия помогут сформировать у студенческой молодежи необходимость видеть возникающие проблемы или научить предотвращать возможные проблемные вопросы по организации туристской деятельности.

6. Работа на основе авторской модели организации туристской деятельности в процессе подготовки будущих учителей физической культуры выступает как необходимое педагогическое условие по данному процессу.

7. Создание цифрового портфолио – как педагогическое условие организации туристской деятельности. «В процессе формирования портфолио происходит самооценивание и осознается необходимость саморазвития личности будущего учителя. Процесс разработки и ведения авторского цифрового портфолио, как способа и средства профессионального развития, которые рано или поздно подлежат оцениванию аудиторией, – не предполагает принципа учета, отчетности и обязательности. Данная инновация современной информационной образовательной среды университета рассматривается нами как рекомендация будущему специалисту, молодому специалисту, начинающему педагогу» [7, с. 171].

Данный вид деятельности по организации туристской деятельности и формированию компетентности в системе подготовки будущих специалистов реализуется в процессе дополнительных форм занятий, представленных в учебных планах по специальностям «Физическая культура» и Организация и управление физической культурой, спорта и туризма», а также в ходе идеологической и воспитательной работы с учебной группой.

Список используемых источников

1. Коледа, В. А. Направления актуализации содержания физкультурно-спортивной деятельности учреждений высшего образования / В. А. Коледа, В. И. Новицкая // Мир спорта. – № 1. – 2021. – С. 68–72.
2. IT-технологии и олимпийское движение: блог-интеграция в образовательный процесс УВО / М. М. Круталевич, А. Р. Борисевич, В. А. Макаренко, О. Н. Онищук / Сахаровские чтения 2020: экологические проблемы XXI века = Sakharov readings 2020:

environmental problems of the XXI century: материалы 20-й междунар. науч. конф., 21–22 мая 2020 г., Минск: в 2 ч. / Междунар. гос. экол. Ин-т им. А. Д. Сахарова Бел. гос. ун-та; редкол.: А. Н. Батян [и др.]; под ред. д-ра ф.-м. н., проф. С. А. Маскевича, д-ра с.-х. н., проф. С. С. Позняка, к. т. н., доцента М. Г. Германчук. – Минск: ИВЦ Минфина, 2020. – Ч. 1. – С. 180–183.

3. Мухлядо, В. К. Профессиональная готовность к будущей деятельности: теоретический аспект/ В. К. Мухлядо, А. Р. Борисевич // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму: материалы XV Междунар. науч. сес. по итогам НИР за 2016 г., посвящ. 80-летию ун-та, Минск, 30 марта – 17 мая 2017 г.: в 4 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – Ч. 2. – С. 173–177.

4. Репкин, С. Б. Управление проектом карьеры спортсмена / С. Б. Репкин, Д. А. Панков // Научные труды Белорусского государственного экономического университета: юбил.сб. – Минск: БГЭУ. – Вып. 6. – 2013. – С. 322–327.

5. Марищук, Л. В. Психология спорта: учебное пособие / Л. В. Марищук. – Минск: БГАФК, 2002. – 93 с.

6. Давыденко, Л. Н. Основы предпринимательской деятельности: практикум для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности профиля А-Педагогика / Л. Н. Давыденко / М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ. – Минск: БГПУ, 2015. – 138 с.

7. Борисевич, А. Р. Разработка цифрового портфолио «Организация экскурсионной работы» как инновация информационной образовательной среды университета / А. Р. Борисевич, О. В. Вертейко // Научные труды РИВШ. – Минск: РИВШ, 2021. – С. 166–172.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Е. П. Гончарова, А. К. Кравцов

Белорусский национальный технический университет, Минск

E. P. Goncharova, A. K. Krautsou

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 37.032

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Анализируется проблема развития эмоционально-коммуникативных умений студента – будущего профессионала (на примере инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета): сопоставляются понятия «эмоционально-коммуникативные умения» и «эмоциональный интеллект»; рассматриваются понятия коммуникативной компетентности, эмоциональной компетентности, эмоциональной устойчивости; выявляются объективные предпосылки актуализации развития эмоционально-коммуникативных умений студентов – будущих специалистов; представлены результаты диагностики студентов 1 и 3 курсов.

Ключевые слова: эмоционально-коммуникативные умения; высшая школа; подготовка студентов; эмоциональный интеллект; эмоциональная компетентность; эмоциональная устойчивость.

The article analyzes the problem of developing the emotional and communicative skills of a student who is a future professional (using the example of the Engineering and Pedagogical Faculty of the Belarusian National Technical University): The concepts of "emotional and communicative skills" and "emotional intelligence" are compared; the concepts of communicative competence, emotional competence, and emotional stability are considered; objective prerequisites for the actualization of the development of emotional and communicative skills of students – future specialists are identified; diagnostic results of 1st and 3rd year students are presented.

Key words: emotional and communicative skills; higher education; student training; emotional intelligence; emotional competence; emotional stability.

Стремительные изменения в обществе XXI в., затрагивающие различные сферы жизни (экономическая, культурная и пр.) влияют как на требования к специалистам, так и на их подготовку в школе, колледже и университете. Сегодня работодатели ищут в своих сотрудниках способности быстро и эффективно решать возникающие проблемы, уметь работать в команде, стремиться к продвижению по карьерной лестнице и т. д. [1]. Для того чтобы инженер-педагог отвечал требованиям, диктуемым современностью, ему необходимо развивать как свои предметные умения (разработка чертежей, технических маршрутов, проектов; расчет параметров деталей, узлов и т. д.), так и надпредметные умения (навык работы в команде, коммуникативные навыки, критическое мышление, креативность, управленческие навыки, эмоциональная устойчивость, тайм-менеджмент и т. д.).

Анализ педагогических исследований последних десятилетий по подготовке специалиста в высшей школе приводит к выводу о возрастании значимости *эмоционально-коммуникативных умений* в общем «портрете» надпредметных умений профессионала (И. В. Дробышевская, Н. И. Сорокина, И. Н. Мещерякова, А. А. Киа, С. В. Чернышов, Е. К. Хакимова, Е. А. Чиркина и др.). Педагоги-исследователи, опираясь на психологические закономерности личности, подчеркивают повышение актуальности рассмотрения для современных студентов таких позиций как *коммуникативная компетентность* (Н. И. Сорокина); *эмоциональный интеллект* (А. А. Киа, Е. А. Чиркина); *эмоциональная компетентность* (Е. К. Хакимова); *эмоциональная устойчивость* (Д. Г. Сидоров). Сближение педагогических и психологических дефиниций, наблюдаемое в диссертационных исследованиях вышеперечисленных авторов, в полной мере отвечает двум тенденциям:

1) появление в начале нашего столетия такой отрасли, как педагогика индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк и др.), которая базируется на синтезе наук (педагогике, психологии, философии, социологии);

2) цифровизация социума, влекущая за собой необходимость развития у специалиста надпредметных умений нового формата, продиктованного особенностями современных коммуникаций.

Таким образом, обобщая проанализированные исследования в области педагогики высшей школы, считаем целесообразным рассмотреть понятие «эмоционально-коммуникативные умения» как составную часть надпредметных умений студента – будущего специалиста.

Эмоциональная культура человека с древних времён занимает умы исследователей. Современная наука широко исследует проблемы эмоциональной сферы (А. В. Дегтярев, А. Н. Леонтьев, Р. В. Кишиков, В. Н. Куницын и др.). Вопросам эмоциональной компетентности в контексте межличностного общения посвящен целый ряд диссертаций (К. С. Кузнецов, Ю. В. Давыдов, Е. А. Хлевная, Т. С. Киселев, Е. С. Синельникова и др.).

Эмоционально-коммуникативные умения подразумевают способность человека видеть, понимать, различать и оценивать эмоции окружающих (производить интеллектуальный анализ), а также использовать эту способность для управления как своими действиями и мышлением, так и действиями и мышлением окружающих. Помимо этого, в понятие «эмоционально-коммуникативные умения» входит умение человека результативно контролировать свои эмоции и эмоции других людей. Педагогическая проблема совершенствования эмоционально-коммуникативных умений студентов – будущих профессионалов – отталкивается от понятия «эмоциональный интеллект». Разумеется, что эти понятия, не являясь тождественными, находятся во взаимной зависимости. И этот момент важно подчеркнуть, поскольку задача педагогической науки состоит в том, как в условиях образовательного процесса возможно совершенствовать не только узкопредметные умения, но и надпредметные показатели студента, связанные с эмоциональной окраской его коммуникативного поведения.

Исследователи эмоционального интеллекта солидарны в том, что это понятие вбирает в себя умения и способности человека, помогающие ему справляться с вызовами общества, решать рабочие задачи, преодолевать давление со стороны окружающих [3; 4; 5]. Человек, развивший свой эмоциональный интеллект до высокого уровня, хорошо адаптируется к возникающим изменениям и трудностям, а также способен к продуктивному диалогу с коллегами по работе и расположен к созданию благоприятной атмосферы в ходе общения в неформальной обстановке [4].

А. А. Киа подчеркивает, что эмоциональный интеллект оказывает значительное влияние на успешность будущей профессиональной деятельности человека (ее эффективность, профессиональную удовлетворенность, решение профессиональных проблем, умения командной работы в процессе профессиональной деятельности и на коммуникативные умения), на здоровье человека (как физическое, так и психическое) [6].

В работах, посвященных педагогическим проблемам высшей школы, подчеркивается, что эмоциональный интеллект напрямую влияет как на коммуникативные умения, так и на умения работы в команде. Другими словами, развитие умений коммуникации и кооперации напрямую зависит

от развития эмоционального интеллекта человека. С. В. Чернышов вводит понятие «эмотивная компетенция», которое включает в себя знания, умения и навыки, помогающие человеку распознавать эмоции собеседника и окружающих людей, а также управлять эмоциями. Вышеупомянутая компетенция рассматривается как неотъемлемая часть коммуникативных умений [7].

Следует заметить, что в англоязычных работах существует точка зрения, согласно которой, несмотря на то, что высокий уровень эмоционального интеллекта дает человеку возможность адаптироваться к изменениям, происходящим в его окружении, в то же время развитое умение различать, понимать и видеть эмоции окружающих может привести человека к депрессии [5].

Тем не менее исследователи едины во мнении, что невзирая на некоторую многослойность в функционировании эмоционального интеллекта, повышать его уровень в профессиональном образовании представляется продуктивным. Владение специалистом собственными эмоциями и безболезненное существование в социальной и корпоративной среде остаётся актуальным надпредметным умением.

Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки рассматривают эмоциональный интеллект как состоящий из четырех блоков: *самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление отношениями* [5]. В данные блоки входят 18 умений. В блок «самосознание» входят:

1) эмоциональное самосознание (осознание самовоздействия чувств, своих ценностей; способность показывать и обсуждать собственные чувства, выбор наилучшего способа выхода из затруднительных ситуаций);

2) точная самооценка (понимание момента, когда следует просить помощи у коллег и других людей в личной жизни; понимание своих сильных черт характера, развитых способностей и возможностей; готовность к критике со стороны окружающих; готовность к обучению умениям, которые недостаточно развиты);

3) уверенность в себе (чувство собственного достоинства, готовность к решению трудных профессиональных задач, способность полноценно использовать свои развитые способности).

Следующим блоком выступает «*самоконтроль*», состоящий из компонентов:

1) обуздание эмоций (умение контролировать собственные отрицательные эмоции, чувства и переводить их в положительное русло);

2) открытость (умение признавать собственные ошибки; способность откровенно выражать свои чувства и быть искренними как с собой, так и с окружающими людьми);

3) адаптивность (способность быть гибким в различных ситуациях, принимать возникающие трудности и справляться с ними без ухудшения собственного морального состояния и потери работоспособности);

4) воля к победе (нацеленность человека на постоянное самосовершенствование; способность постановки перед собой достижимых целей, которые в будущем приведут к успеху в деятельности);

5) инициативность (способность брать ответственность на себя, выдвигать смелые идеи, браться за какое-либо дело одним из первых);

6) оптимизм (способность видеть даже в плохих ситуациях что-то положительное, в неудачах – шанс стать лучше; способность принимать перемены в личных и профессиональных делах как изменения к лучшему).

Третьим блоком является *«социальная чуткость»*. В него входят:

1) сопереживание (способность к эмпатии, умение находить подход к абсолютно разным людям, понимание эмоций других людей);

2) предупредительность (умение создавать благоприятную эмоциональную обстановку в рабочем коллективе и в личной жизни, готовность к контакту с людьми);

3) деловая осведомленность (осознание причин определенного поведения окружающих людей, умение понимать социальные взаимодействия людей друг с другом).

Последним блоком выступает *«управление отношениями»*. В данный блок включены:

1) командная работа (умение развития у коллег стремления к решению возникающих трудных задач совместно; помощь в создании благоприятной атмосферы в коллективе или в личной жизни);

2) решение конфликтов (способность понимания и оценки мнений и позиций различных сторон; умение направления эмоций и чувств, возникающих у конфликтующих, в полезное русло);

3) помощь в самосовершенствовании (проявление заинтересованности к развитию и совершенствованию других людей; способность видеть недостатки других и осознание путей их улучшения; умение дать нужный совет);

4) воодушевление (умение вовлечь окружающих в задачи, которые требуется выполнить; умение добиться обратной связи от окружающих);

5) содействие изменениям (умение видеть необходимость каких-либо изменений, способность отстаивать собственную позицию, умение нахождения способа преодоления возникающих препятствий на пути к цели);

6) влияние (умение убеждать других людей; способность найти правильный подход к окружающим для того, чтобы получить желаемое).

С точки зрения педагогики индивидуальности, эмоциональный интеллект есть показатель уникальности и самобытности каждого обучающегося, а его становление и развитие чрезвычайно актуально для коммуникативной успешности студента – будущего специалиста.

Е. К. Хакимова обозначает эмоционально-коммуникативные умения через понятие «эмоциональная компетентность», что понимается как способность преподавателя осознавать и управлять как своими эмоциями, так

и эмоциями окружающих; способность к построению эффективных взаимоотношений с обучающимися [8].

В инженерной деятельности выпускнику инженерно-педагогического факультета в современных условиях конкурентирования на рынке труда очень пригодятся умения контролировать свои эмоции и переводить их в нужное русло для достижения требуемых результатов; навыки работы в трудовом коллективе; знания о том, как подбадривать коллег и разрешать возникающие конфликты.

Говоря о педагогической деятельности выпускника инженерно-педагогического факультета, подчеркнём, что основная часть этой профессии зависит от взаимодействия и взаимоотношения с другими людьми (обучающиеся, коллеги, руководители). Несомненно, развитые эмоционально-коммуникативные умения помогут выпускнику вуза эффективно организовывать как инженерную, так и педагогическую работу.

Е. А. Чиркина, рассматривая эмоциональный интеллект в контексте профессиональной деятельности, отмечает, что уровень его развития влияет на успешность в деятельности специалиста, поскольку от эмоционального интеллекта зависит реализация субъект-субъектных отношений как в личной жизни человека, так и на рабочем месте. Е. А. Чиркина выделяет условия, которые оказывают положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта студентов:

- вовлечение преподавателем студентов во взаимодействие с собой и другими преподавателями благодаря поддержке, доброжелательности и партнерству;
- педагогическое сопровождение студентов в процессе анализа собственного практического опыта;
- создание различных ситуаций педагогически организованного социального опыта с использованием индивидуального подхода к каждому студенту [9].

Исследователями отмечается, что деловое общение является неотъемлемой частью профессионального функционирования. Искусство делового общения является показателем профессионализма и проявляется в способности включить в работу собственное логическое мышление; уметь проанализировать конкретную ситуацию, в которой находится собеседник; проявлять сочувствие и эмпатию в процессе стремления понять собеседника и его эмоциональное состояние [11].

Д. Г. Сидоровым используется понятие «эмоциональная устойчивость» как надпредметное умение человека, которое включает волевой, эмоциональный, интеллектуальный и мотивационный компоненты. Эмоциональная зрелость человека, с точки зрения Д. Г. Сидорова, зависит от его эмоциональной саморегуляции, адаптации и стабильности, а также от уровня эмоционального развития человека. Эмоциональное истощение, в свою очередь, выражается в снижении работоспособности студента, в нега-

тивном отношении к самому себе, в чувстве истощенности собственных эмоциональных ресурсов [12]. Заметим, что в понятие «эмоциональная устойчивость» Д. Г. Сидоров вводит среди прочих интеллектуальный компонент.

Интересным представляется нам исследование эмоционального интеллекта студентов Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского [13]. Эксперимент был направлен на взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта студентов и их индивидуальных особенностей. Оказалось, что у тех студентов, у которых наблюдался высокий уровень эмоционального интеллекта, в большей степени выражены:

- 1) проявление повышенного уровня тревожности;
- 2) снижение самоконтроля, а также тенденция к эмоциональной неустойчивости.

В то же время у этих студентов наблюдается высокий уровень способностей эффективно понимать чужие и собственные эмоции, а также управлять ими.

Наш педагогический опыт позволяет трактовать полученные показатели как закономерный результат индивидуальных особенностей студенческого возраста. Студенческая среда отличается непосредственностью в общении, что приводит к балансированию на грани авторитаризма и излишней самоуверенности. Студенческий период в жизни человека – это время принятия судьбоносных решений: продолжать обучение после вуза или нет, где и кем работать, где жить, с кем создавать семью и т. д. Поэтому студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонны к более глубокому анализу жизненных ситуаций, что может привести к объяснимому повышению уровня тревожности. В то же время студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта не склонны к постоянной рефлексии и часто зависят от мнения группы, бывают спонтанны в принятии решений, нередко проявляют инертность.

Заметим также, что раскрепощенность как характерная черта студенческого возраста может приводить к излишней практичности и честолюбию, граничащими с беспринципностью. А это может отрицательно сказаться на дальнейшей профессиональной деятельности выпускника вуза.

Для развития эмоционально-коммуникативных умений будущего инженера-педагога значимыми являются такие показатели как эмпатия, эмоциональная устойчивость, избегание конфликтов, успешная коммуникация, открытость в общении, инициативность, уверенность в своих силах.

Мы продиагностировали студентов 1 и 3 курсов инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета по трем методикам.

1. Опросник «Стиль поведения в конфликте» [15].
2. Тест «Уверенность в себе» [16].
3. Тест эмоционального интеллекта Н. Холла [17].

Результаты диагностики оказались следующими:

1) по опроснику «Стиль поведения в конфликте»: большинство студентов 3 курса (48 %, или 12 обучающихся) склонны к избеганию в конфликтных ситуациях, на втором месте – склонность к соперничеству (36 %, или 9 обучающихся). Студенты 1 курса также в основном склонны к избеганию (37 % испытуемых, или 8 обучающихся), на втором месте – склонность к приспособлению в конфликтных ситуациях (23 % испытуемых, или 5 обучающихся);

2) по тесту «Уверенность в себе»: студенты 3 курса в большинстве уверены в себе (44 %, или 11 испытуемых); среднее значение уверенности наблюдается у 36 %, или 9 испытуемых; 3 испытуемых, или 12 %, слишком самоуверенны; 2 обучающихся (8 %) скорее не уверены в себе, чем уверены; излишняя неуверенность в себе отсутствует. Студенты 1 курса также в большинстве уверены в себе (50 %, или 11 человек); среднее значение уверенности у 41 %, или 9 обучающихся; 2 обучающихся, или 9 %, скорее не уверены в себе, чем уверены; излишняя неуверенность так же, как и самоуверенность в себе, отсутствуют;

3) по тесту эмоционального интеллекта Н. Холла: по шкале «эмоциональная осведомленность» низкий уровень у 45 % 1 курса и у 44 % 3 курса; по шкале «управление своими эмоциями» низкий уровень у 59 % 1 курса и у 52 % 3 курса. Можно сказать, что низкий уровень по этим показателям доминирует.

Российские исследователи также отмечают, что 54 % от общего количества продиагностированных студентов имеют низкий уровень развития эмоционально-коммуникативных умений [3].

Эмоционально-коммуникативные умения будущего профессионала, развитые на высоком уровне, несомненно, являются значимым условием эффективного и полезного общения с другими людьми. Наличие высоко-развитых эмоционально-коммуникативных умений способно активизировать продвижение специалиста по карьерной лестнице, поскольку отвечает приоритетным требованиям работодателей.

Приходится констатировать, что недостаточный уровень развитости эмоционально-коммуникативных умений студентов может отрицательно повлиять на показатели надпредметных умений будущего специалиста. Учитывая современную конкурентную ситуацию на рынке труда и значимость для работодателей надпредметных умений работника, целесообразно в рамках образовательного процесса вуза обратить внимание на методы и формы эффективного развития эмоционально-коммуникативных умений студентов.

У будущих выпускников инженерно-педагогических специальностей, помимо лекционных и практических занятий, в содержание обучения входит целый ряд практик, что позволяет инновационно посмотреть на содержательный аспект инженерно-педагогического образования.

Список использованных источников

1. *Сорокина, Н. И.* Коммуникативная компетентность в профессиональной подготовке специалиста / Н. И. Сорокина // *Аграрное образование и наука*. – 2016. – № 2. – С. 62–66.
2. *Гребенюк, О. С.* Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
3. *Мещерякова, И. Н.* Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мещерякова Ирина Николаевна; ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет». – Курск, 2011. – 28 с.
4. *Mayer, J. D.* Emotional intelligence information. – URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ (date of access: 10.03.2024).
5. *Гоулман, Д.* Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
6. *Киа, А. А.* Взаимовлияние эмоционального интеллекта и профессиональной удовлетворенности учителя на эффективность обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киа Алиреза Абдолреза; Таджикский гос. пед. ун-т. им. Садриддина Айни. – Душанбе, 2014. – 26 с.
7. *Чернышов, С. В.* Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чернышов Сергей Викторович; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова». – Нижний Новгород, 2016. – 46 с.
8. *Хакимова, Е. К.* Формирование эмоциональной компетентности у будущих педагогов-психологов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хакимова Елена Камилевна; ФГАУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». – Казань, 2018. – 23 с.
9. *Чиркина, Е. А.* Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами / автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чиркина Елена Александровна; ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». – Ижевск, 2012. – 25 с.
10. *Кобра, Ф. Х.* Влияние эмоционального и познавательного интеллекта на повышение академической успеваемости старшеклассников: на материалах школ Исламской Республики Иран: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кобра Фараджи Харани; Таджикский гос. пед. ун-т. им. Садриддина Айни. – Душанбе, 2013. – 22 с.
11. *Артамонова, Л. С.* Подготовка студентов гуманитарных вузов к иноязычной профессиональной коммуникации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Артамонова Людмила Сергеевна; НОУ ВПО «Университет Российской академии образования». – Москва, 2008. – 24 с.
12. *Сидоров, Д. Г.* Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Сидоров Дмитрий Глебович; ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». – Нижний Новгород, 2013. – 67 с.
13. *Дробышевская, И. В.* Сравнительное исследование особенностей эмоционального интеллекта и самоотношения у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вузе / И. В. Дробышевская, Р. К. Карнеев // *Вестник БГУ*. – 2012. – № 1. – С. 207–212.
14. *Попутаровская, Е. В.* Совершенствование процесса обучения иностранным языкам через проектную деятельность по активизации эмоционально-коммуникативных навыков учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Попутаровская Елена Владимировна; НОУ ВПО «Университет Российской академии образования». – М., 2014. – 25 с.

15. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 326 с. – URL: https://gc-pmss.ru/files/pdf2017/style_povedeniya_v_konflikte.pdf (дата обращения: 03.03.2024).

16. Тест Райдаса «Уверенность в себе». – URL: <https://гимназия18.рф/wp-content/uploads/Test-Uverennost-v-sebe.pdf> (дата обращения: 05.03.2024).

17. Козлов, В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. В. Козлов, В. А. Мазилов, Н. П. Фетискин. – Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

И. В. Гордеева

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

А. И. Чмуневич

Белорусская государственная академия авиации, Минск

I. Hardzeyeva

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

A. Chmunevich

Belarusian State Aviation Academy, Minsk

УДК 37.016:[54:502.1]-057.36:656.7

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ АВИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

MODEL OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL LITERACY OF AVIATION ACADEMY CADETS IN THE PROCESS OF STUDYING CHEMISTRY

В статье раскрывается сущность и содержание экологической грамотности курсантов академии авиации. Представлена модель формирования экологической грамотности курсантов академии авиации в процессе изучения химии. Рассмотрены компоненты модели: содержательно-целевой, операционно-деятельностный и оценочно-результативный.

Ключевые слова: экологическая грамотность курсантов академии авиации; формирование; учебный предмет «Химия»; модель.

The article reveals the essence and content of environmental literacy of aviation academy cadets. The model of formation of environmental literacy of aviation academy cadets in the process of studying chemistry is presented. The components of the model are considered: content-target, operational-activity and evaluation-result.

Key words: environmental literacy of the aviation academy cadets; formation; educational subject «Chemistry»; model.

Одним из стратегических направлений устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года является обеспечение экологически безопасных условий для жизнедеятельности общества и граждан, максимально возможное сохранение природных ресурсов [1, с. 71]. Важным элементом стратегии по достижению целей устойчивого развития является образование.

Образование – это фундамент и важнейший механизм развития личности, общества и государства. Решение проблемы перехода к устойчивому развитию невозможно без изменения мировоззрения и стиля мышления людей, а значит, воспитание и образование должны играть в этом самую значительную роль. Работа по построению общества, гармонизированного с природой, начинается с образовательной и воспитательной деятельности, в процессе которой закладываются базовые ценности личности, определяющие ответственное отношение человека к себе и среде своего проживания, к природным ресурсам и их сохранению для нынешнего и будущих поколений.

Формирование личности – это длительный и непрерывный процесс, предполагающий реализацию экологического просвещения и экологического воспитания на всех уровнях образования, результатом которого являются сформированные у обучающихся экологическое сознание и мышление, экологическая культура и экологическая грамотность.

Экологическая грамотность – составляющая функциональной грамотности – проявляется в области экологии и характеризуется готовностью человека к экологически целесообразной деятельности по сохранению окружающей среды, ответственному взаимодействию с природой (В. А. Бабикова, В. А. Ермоленко, О. К. Маладаева, Л. П. Симонова и др.).

Особое значение приобретает формирование экологической грамотности будущих специалистов в области авиации, профессиональная деятельность которых связана с использованием специальной воздушной и наземной техники, объектов аэропорта, являющимися источниками загрязнения атмосферы. Сформированная у будущих специалистов экологическая грамотность позволит им контролировать и снизить это негативное воздействие, минимизировать риски загрязнения окружающей среды (О. С. Коробова, Д. В. Филиппова) [2].

По мнению ученых, формирование экологической грамотности неразрывно связано с изучением химии, поскольку многие темы этого предмета включают вопросы экологической направленности (Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова, В. М. Назаренко и др.). Изучение химии позволяет курсантам понять значимость сложных взаимодействий между различными компонентами окружающей среды и влиянием человеческой деятельности на эти системы. В этой связи актуальным становится разработка теоретической модели процесса формирования экологической грамотности курсантов академии авиации в процессе изучения химии.

Статья подготовлена в рамках задания отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» («Разработать научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся», № ГР 20212723).

Формирование экологической грамотности курсантов академии авиации представляет собой процесс, направленный на усвоение курсантами системы знаний о воздействии авиации на окружающую среду (климат, биоразнообразие и здоровье человека), знаний в области экологии (принципы управления авиационными отходами, мероприятия по защите природы, стандарты экологической безопасности, оптимальный выбор топлива и т. д.), развитие умений принимать экологически обоснованные социальные и профессиональные решения, прогнозировать потенциальные последствия и угрозы воздействия объектов аэропорта на окружающую среду.

Экологическую грамотность курсантов академии авиации мы рассматриваем как способность осуществлять экологически целесообразную профессиональную деятельность, связанную с использованием специальной воздушной и наземной техники, объектов аэропорта.

Модель формирования экологической грамотности курсантов в процессе изучения химии представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: содержательно-целевой, операционно-деятельностный и оценочно-результативный (рис. 1).

Содержательно-целевой компонент отражает методологические основы и этапы формирования экологической грамотности курсантов при изучении химии. Методологическую основу процесса формирования экологической грамотности курсантов составляют аксиологический, компетентностный, междисциплинарный и личностно-деятельностный подходы.

Аксиологический подход (М. С. Каган, Г. П. Выжлецов, М. С. Бургин, В. И. Кузнецов, В. А. Сластенин и др.) определяет ценностные ориентиры процесса формирования экологической грамотности курсантов: ответственное отношение к окружающей среде, природе, стремление вносить свой вклад в решение экологических проблем и сохранение природных ресурсов (растений, животных, воды, энергии и т. д.).

Компетентностный подход (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др.) задает практико-ориентированный и контекстный характер процесса формирования экологической грамотности курсантов при изучении химии. Это предполагает моделирование в процессе обучения условий будущей профессиональной деятельности, практическое применение полученных знаний и умений, необходимых для осуществления экологически целесообразной профессиональной деятельности в области авиации.

Междисциплинарный подход (И. Д. Зверева, В. Н. Захлебный, Н. А. Рыкова, С. Н. Сиренко и др.) обуславливает междисциплинарное содержание

обучения через актуализацию знаний и умений курсантов из различных предметных областей, связанных с экологией: химией, биологией, физикой, географией. Это позволяет сформировать у курсантов более глубокое и целостное понимание экологических проблем.

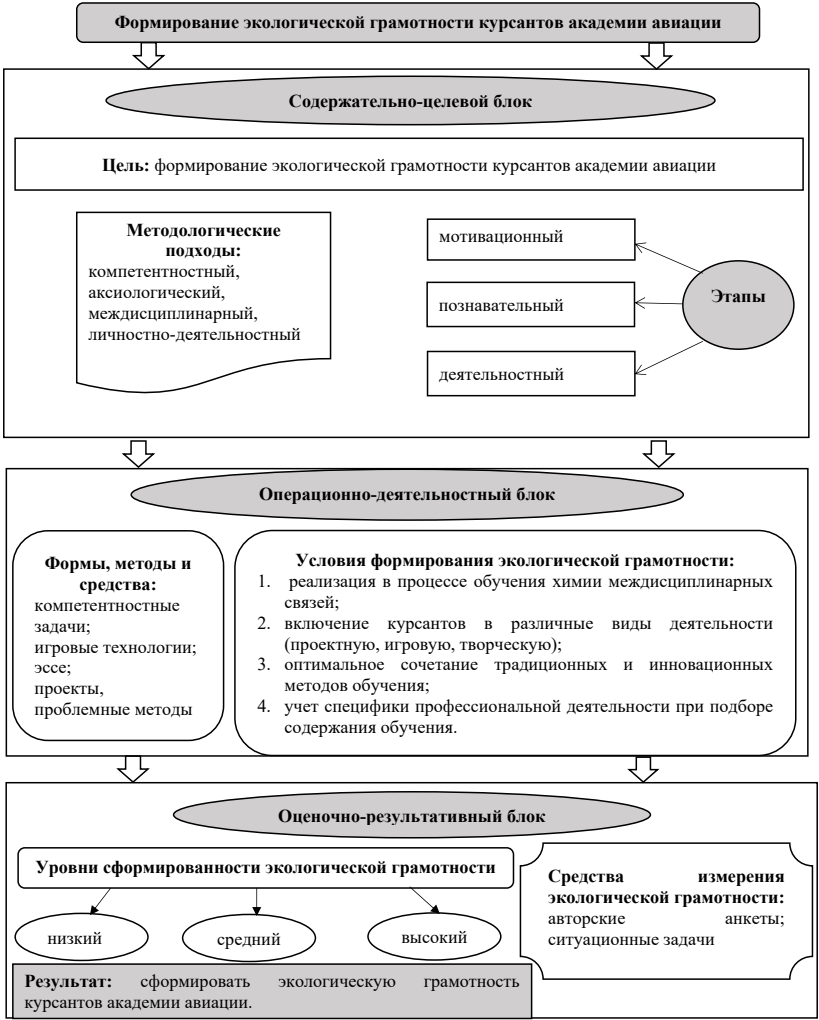


Рис. 1. Модель формирования экологической грамотности курсантов академии авиации

Личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на личность как цель, субъект, результат процесса обучения. Развитие личности

осуществляется в деятельности. (А. С. Белкин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). В этой связи, в процессе формирования экологической грамотности курсанты занимают субъектную позицию посредством включения их в различные виды деятельности: проектную, творческую, игровую, что позволяет курсантам самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, составляющие основу экологической грамотности, и применять их в практической деятельности.

Процесс формирования экологической грамотности курсантов академии авиации включает три этапа: мотивационный, познавательный и деятельностный. Цель мотивационного этапа заключается в формировании у курсантов ценностного отношения к природе, ответственности за действия и поступки по отношению к окружающей среде, осознании курсантами необходимости в повышении собственного уровня экологической грамотности. Познавательный этап предполагает активизацию учебно-познавательной деятельности курсантов по овладению основами экологической грамотности с учетом специфики их будущей профессии: принципы управления авиационными отходами, мероприятия по защите природы, стандарты экологической безопасности, оптимальный выбор топлива, информация об экологической обстановке в регионе и стране и т. д. На деятельностном этапе приобретенные ранее курсантами знания, умения и навыки применяются в практической деятельности, в ситуациях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Операционно-деятельностный компонент модели представлен формой, методами, средствами и условиями формирования экологической грамотности курсантов академии авиации в процессе изучения химии. Результаты проведенного исследования показали, что к наиболее эффективным формам и методам формирования экологической грамотности курсантов на уроках химии относятся: групповые и парные формы работы, компетентностные задачи, эссе, игровые технологии, метод проектов, проблемные методы обучения (О. Л. Жук, А. Б. Лаврова, А. С. Обухова, Г. К. Селевко и др.).

Компетентностные задачи позволяют формировать экологическую грамотность курсантов посредством решения нестандартной профессиональной ситуации в области авиации. В ходе исследования к урокам химии были разработаны следующие компетентностные задачи: «Чрезвычайная ситуация во время полета», «Как минимизировать последствия разлива авиационного топлива?», «Влияние тетрагидротиофенового бензина на окружающую среду», «Использование экологического топлива – биоэтанола в авиации» и др.

Проблемные методы обучения предполагают организацию на уроке химии проблемной дискуссии, решение проблемных ситуаций, связанных с вопросами экологии, охраны окружающей среды, сохранением природных ресурсов, что способствует более глубокому пониманию учебного ма-

териала по химии и развитию у курсантов навыков анализа, поиска и принятия обоснованных решений.

Применение дидактических игр в процессе освоения химии позволяет развивать у курсантов экологическое мышление, формировать ценностное и ответственное отношение к природе. Разработанные нами в ходе исследования дидактические игры «Экологическая мозаика», «Эко-рейс» легко интегрируются в учебный процесс и способствует развитию практических навыков, необходимых в реальных условиях будущей профессиональной деятельности.

Реализация проектов в процессе изучения химии («Следы авиации», «Крылья изменились») предполагает разработку курсантами экологических программ, создание видеороликов, коллажей, проведение исследований по экологическим проблемам (измерение качества воздуха, мониторинг биологического разнообразия, состояние почвы и др.). Исследовательские и творческие проекты мотивируют курсантов выйти за пределы учебника, наблюдать, анализировать и взаимодействовать с окружающей средой, что позволяет более четко осознать последствия антропогенного воздействия на природу.

Метод эссе, используемый в процессе формирования экологической грамотности курсантов, выступает как инструмент формирования ценностей, развития у курсантов навыков самоанализа.

Анализ научных работ по проблеме исследования и образовательной практики позволил выделить педагогические условия эффективного формирования экологической грамотности курсантов при изучении химии: реализация в процессе обучения химии междисциплинарных связей; включение курсантов на уроках химии в различные виды деятельности (проектную, игровую, творческую и т. д.); оптимальное сочетание традиционных и инновационных методов обучения с использованием компетентностных задач, моделирующих социально-эколого-профессиональные проблемы будущей деятельности курсантов; учет специфики профессиональной деятельности при подборе содержания обучения (Г. И. Бабакина, Г. Т. Левашов, Л. В. Крицкая и др.).

Оценочно-результативный блок модели включает уровни сформированности экологической грамотности (высокий, средний и низкий) и средства ее диагностики. Диагностика мотивационно-ценностного и когнитивного компонента экологической грамотности осуществляется посредством авторских анкет, ситуационных задач, позволяющих выявить отношение курсантов к окружающей среде, к природоохранной деятельности, знания об экологических проблемах современности и способах их решения, об особенностях объектов аэропорта, их негативного воздействия на окружающую среду, о видах токсичных отходов и вариантов их утилизации и т. д. Уровень сформированности деятельностно-рефлексивного компонента определяется посредством авторских ситуационных задач, содержание

которых связано с будущей профессиональной деятельностью в области авиации.

Отметим, что разработанная нами теоретическая модель формирования экологической грамотности курсантов академии авиации при изучении химии, апробированная на базе отделения среднего специального образования учреждения образования «Белорусская государственная академия авиации», подтвердила свою эффективность. В результате апробации модели у испытуемых зафиксирована положительная динамика по уровням сформированности экологической грамотности.

Модель позволяет сформировать объективное представление о процессе формирования экологической грамотности курсантов при изучении химии. Структурные компоненты модели раскрывают методологические основания, ценностно-целевые ориентиры, этапы процесса формирования экологической грамотности. Особое внимание уделено операционально-деятельностному блоку модели, включающему наиболее эффективные формы и методы формирования экологической грамотности курсантов на уроках химии.

Список использованных источников

1. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 г.: утв. протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь от 4 февр. 2020 г. № 3 // Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь. – URL: <https://www.mintrud.gov.by/uploads/files/Nacionalnay-strategia-2035.pdf> (дата обращения: 07.02.2025).

2. *Коробова, О. С.* Воздействие объектов гражданской авиации на окружающую среду на примере международного аэропорта «Шереметьево» / О. С. Коробова, Д. В. Филипова // Горный информ.-аналит. бюллетень. – 2017. – № 5. – URL: <http://giab-online.ru/catalog/12037> (дата обращения: 03.02.2025).

3. *Назаренко, А. В.* Активные формы и методы экологического образования / А. В. Назаренко, Н. А. Юганова // Пед.-психол. и медико-биол. проблемы физ. культуры и спорта. – 2014. – Т. 9, № 4. – URL: <https://journalsport.ru/images/vipuski/9-4/1.pdf> (дата обращения: 07.02.2025).

4. *Жук, О. Л.* Задачный подход в подготовке будущих педагогов в условиях университетского образования / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2023. – № 3. – С. 6–13.

(Дата подачи: 18.02.2025 г.)

В. В. Гракова

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Grakova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 37.018.46

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

PEDAGOGICAL LABORATORY AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR IMPROVING TEACHER QUALIFICATIONS

В статье проанализированы направления и способы совершенствования содержания повышения квалификации учителей на основе практико-ориентированного подхода. Педагогическая лаборатория представлена как инновационная форма повышения квалификации, направленная на активизацию профессионального развития педагогических работников. Описаны этапы реализации педагогической лаборатории как технологии формирования профессиональных компетенций слушателей в условиях повышения квалификации.

Ключевые слова: педагогическая лаборатория; повышение квалификации учителей; технология реализации педагогической лаборатории.

The article analyzes the directions and ways of improving the content of teachers' professional development. Pedagogical laboratory is presented as an innovative form of professional development focused on the activation of professional development of teachers. The stages of realization of pedagogical laboratory as a technology of formation of professional competences of listeners in the conditions of professional development are presented.

Key words: pedagogical laboratory; teachers' professional development; technology of pedagogical laboratory realization.

Повышение квалификации учителей является составной частью формального непрерывного профессионального образования педагогических работников Республики Беларусь, связанного с перманентным совершенствованием их профессиональных компетенций.

Согласно А. К. Марковой, в структуре педагогического профессионализма центральное место занимает методическая компетенция, включающая готовность учителя к реализации разнообразных методических средств в образовательном процессе, его нацеленность на непрерывное освоение инновационных форм и методов обучения и воспитания учащихся.

По мнению белорусских ученых, наиболее эффективным подходом в формировании методической компетенции педагогических работников является практико-ориентированный подход, позволяющий максимально приблизить процесс обучения к реальным условиям работы учителя. Данный подход, разработанный в конце XX в. в трудах А. И. Жука, С. С. Кашлева,

Н. И. Запрудского, Е. С. Шиловой, С. Н. Невдах и др., имеет свою историю в отечественной системе дополнительного образования взрослых. Согласно исследованию Е. Н. Бусел, в 20-х гг. XX в., когда учительские курсы стали важным элементом системы образования БССР, практическая подготовка стала приоритетом повышения квалификации педагогов [2]. Учебные программы учительских курсов включали: освоение методик преподавания; изучение специфики реализации различных форм учебной и внеурочной деятельности учащихся; обучение педагогическим стратегиям в организации воспитательной работы в школе.

Следует отметить, что практико-ориентированный подход нельзя считать инновацией советской эпохи, поскольку он еще в дореволюционной России стал основой повышения квалификации учителей, которое осуществлялось на белорусских землях на базе учительских семинарий. Несмотря на то, что система повышения квалификации учителей в первые десятилетия XX в. часто носила эпизодический характер, на учительских курсах учителей музыки практико-ориентированный подход реализовывался посредством таких форм обучения, как: мастер-классы (проводились известными музыкантами и педагогами, которые демонстрировали свои методы работы с учениками); педагогическая практика (слушатели курсов посещали уроки опытных учителей и проводили пробные занятия под их руководством); работа с хором (создавались учебные хоры, в которых слушатели курсов принимали участие в качестве певцов и дирижеров); концерты для выступления слушателей и преподавателей курсов).

Несмотря на ограниченность ресурсов и возможностей, учительские курсы в дореволюционный период сыграли важную роль в подготовке учителей и заложили основу для советской системы повышения квалификации педагогических работников, обязательными компонентами которой стали лекции, практические занятия, а также педагогическая практика в школах.

Например, учебная программа повышения квалификации 20-х гг. XX в. для учителей музыки включала: теоретические дисциплины (основы музыкальной грамоты, гармония, история музыки (белорусской и мировой); практические занятия (хоровое пение, игра на музыкальных инструментах (фортепиано, баян), дирижирование); методика преподавания музыки (разработка уроков, использование наглядных пособий, организация внеклассной работы); белорусский музыкальный фольклор (изучение народных песен, обрядов, традиций). Отдельное внимание уделялось развитию вокальных данных и дирижерских навыков учителей. Таким образом, курсы позволяли учителям овладеть необходимыми компетенциями для организации музыкального образования в школах.

Итак, традиция использования практико-ориентированного подхода в отечественной системе повышения квалификации учителей, связана прежде всего с развитием конкретных умений и навыков, которые необходимы

педагогу для качественного претворения теоретико-педагогических идей в практико-педагогическую деятельность.

По мнению Т. А. Шингирей, Ж. Е. Завадской и др., современный этап реализации практико-ориентированного подхода связан не только с обеспечением связи между педагогической теорией и образовательной практикой, но также с необходимостью приближения образовательного процесса повышения квалификации к реалиям личностно-ориентированной парадигмы. Ее основой признана стратегия активного обучения учащихся, а средствами реализации в реальном образовательном процессе – интерактивные формы и методы обучения, такие как кейс-стади, ролевые игры, тренинги, дискуссии и т. д. В связи с этим актуальной задачей повышения квалификации учителей становится освоение инновационных форм и методов учебной деятельности. А одним из направлений совершенствования повышения квалификации педагогических работников является использование инновационных форм обучения, таких как: педагогические и психологические тренинги, технологии фасилитации (например, «Мировое кафе»), кинотренинги, педагогическая студия, кейс-технология, педагогическая лаборатория и др.

Соответственно, обогащение форм организации повышения квалификации, а также методов обучения является важнейшим направлением совершенствования системы непрерывного профессионального образования педагогических работников.

Об актуальности данного направления свидетельствуют результаты мониторинга образовательного запроса учителей – слушателей повышения квалификации. Согласно результатам опросов учителей, прошедших повышение квалификации в 2024 г. в ряде учреждений дополнительного образования взрослых Республики Беларусь, наиболее востребованными темами повышения квалификации стали: инновационные формы и методы обучения учащихся; методы и приемы формирования устойчивой мотивации обучающихся; использование информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания и др. Выявлено, что специалисты испытывают необходимость в регулярной наработке практических навыков в области методики преподавания учебных предметов.

Например, у учителей искусства наблюдается дефицит компетенций в области преподавания отдельных видов искусства, особенно – музыки. Большая часть слушателей нуждается в развитии навыков музыкального восприятия, понимания и анализа музыкальных произведений; умений организовывать музыкальное восприятие учащихся и совместное обсуждение музыкальных образов и т. д.

Как показывает наш опыт повышения квалификации учителей музыки и искусства, задача развития профессиональных компетенций может продуктивно решаться в процессе реализации такой инновационной формы обучения, как *педагогическая лаборатория*.

Педагогическая лаборатория как инновационная форма повышения квалификации основана на экспериментальном решении слушателями практико-педагогической или событийной ситуации. В групповой деятельности специалисты актуализируют имеющийся педагогический опыт, а также профессиональные навыки с целью исследования возможных путей и средств решения педагогической задачи. При этом преподаватель стимулирует слушателей к проявлению творческого подхода, свободному обмену опытом, коллективному взаимообучению. Конечным результатом педагогической лаборатории является освоение слушателями новых методов и приемов обучения, развитие собственных профессиональных компетенций (коммуникативных, управленческих, методических, рефлексивных и т. д.), что влечет за собой перманентное совершенствование их педагогического мастерства.

Вариантной формой педагогической лаборатории может быть *музыкально-педагогическая лаборатория*, направленная на формирование и развитие музыкально-педагогической компетенции у учителей музыки и искусства. Поскольку данная компетенция проявляется прежде всего в умении учителя управлять музыкальным восприятием учащихся, а также их мотивацией к учебно-музыкальной деятельности, музыкально-педагогическая лаборатория разрабатывается преподавателем с учетом данного аспекта. При этом процессуально учебное занятие состоит из двух взаимосвязанных частей: вначале слушатели становятся участниками учебно-музыкальной лаборатории (Б. В. Асафьев), где ими непосредственно осваивается предложенный музыкальный материал. Находясь в роли учеников, слушатели под руководством преподавателя нарабатывают навыки музыкального восприятия, умение понимать и анализировать музыку, обсуждать ее в группе. Во второй части занятия – собственно педагогической – учителя исследуют методические приемы управления музыкальным восприятием учащихся, экспериментируют с созданием собственных педагогических моделей организации слушания музыки с учащимися.

Поясним, что форма музыкальной лаборатории в обучении учителей музыки избрана не случайно. Она использовалась в истории отечественной массовой музыкальной педагогики в 20–30-е гг. XX в. и была разработана и описана Б. В. Асафьевым. Специфика музыкальной лаборатории, по Асафьеву, заключается в *методе наблюдения за музыкой* и ее развитием («*музыкальном наблюдении*»), которое учитель может целенаправленно организовывать с помощью различных приемов: подсказки, намека, прямого указания, беседы, обсуждения, подбора ассоциаций и символов и др. Целью этих приемов является направление внимания учащихся на распознавание постоянно изменяющегося звуко-интонационно-ритмического содержания музыки; развитие у них умения улавливать, усваивать закономерно организованные соотношения; предугадывать движение музыки, ее мелодической линии [3, с. 53]. Систематическое применение данного метода в музыкаль-

ном обучении, по мнению Асафьева, формирует у учащихся привычку организовывать себя на целенаправленную обработку звуковой информации; “делать выводы и обобщать” воспринятое эмоционально-образное содержание музыки [3, с. 47].

По нашему мнению, асафьевская идея лаборатории как концептуальной организации всякого музыкального класса, остается актуальной и в современном образовательном процессе учреждений общего среднего образования.

На основании научно-педагогических работ Б. В. Асафьева нами сконструирована музыкальная лаборатория как педагогическая технология наблюдения за музыкой, а музыкально-педагогическая лаборатория – как технология управления музыкальным восприятием учащихся. Это дало возможность прошагово реализовать идею Асафьева в рамках повышения квалификации.

Раскроем специфику педагогической лаборатории как формы организации повышения квалификации учителей искусства и музыки.

Задачами такого «музыкально-лабораторного» занятия являются: сформировать у слушателей умения музыкального восприятия (наблюдать за музыкальным развитием, идентифицировать средства музыкальной выразительности, характеризовать музыкальный образ); обогатить опыт осознанного слушания музыки; освоить технологию управления музыкальным восприятием учащихся.

Этапами реализации музыкально-педагогической лаборатории *как технологии*¹ являются:

1. Постановка исследовательской проблемы и задач, которые предстоит решить в процессе наблюдения за музыкой в музыкальном произведении.

2. *Наведение* (выражение Асафьева) внимания слушателей на развитие музыкального образа (средств музыкальной выразительности, характера музыки и других компонентов).

3. Выполнение слушателями учебно-музыкальных заданий, связанных с наблюдением за развитием музыкального образа.

4. Организация практической художественно-творческой деятельности слушателей, направленной на создание собственного творческого продукта (рисунка, жестово-пластической импровизации, высказывания и т. д.).

5. Обобщение результатов проблемно-поисковой учебно-музыкальной деятельности: образовательных, личностных.

6. Педагогическая рефлексия.

Как видно, технология музыкально-педагогической лаборатории базируется на психологических аспектах музыкального восприятия личности, детально разработанной в трудах Б. В. Теплова, Л. С. Выготского и др.

¹ Разработано В. Граковой на основе материалов Б. Асафьева.

Практика использования музыкально-педагогической лаборатории как технологии повышения квалификации показала, что данная форма работы позволяет не только обогатить опыт непосредственного музыкального восприятия у слушателей, но и развить педагогические умения управлять музыкальным восприятием учащихся. Организация опытно-экспериментальной деятельности учителей с музыкальным материалом позволяет им отразить процесс протекания и динамику собственных эмоционально-эстетических состояний и на этой основе сделать вывод об оптимальных условиях реализации музыкальной лаборатории с учащимися. По мнению слушателей повышения квалификации, данная форма работы предполагает опору на творческую активность учащихся, их самостоятельность и сотрудничество, что, безусловно, будет стимулировать мотивацию к учебно-музыкальной деятельности.

Подытоживая сказанное, сделаем вывод, что педагогическая лаборатория является эффективным средством и условием реализации практико-ориентированного подхода в повышении квалификации педагогических работников. Использование педагогической лаборатории способствует реализации таких принципов практико-ориентированного подхода, как: связь теории с практикой (теоретические знания подаются в контексте реальных педагогических ситуаций); активное обучение (стимулируется творческая активность и свобода слушателей); ориентация на результат (обучения основано не на усвоении информации, а формировании у педагогов конкретных компетенций); рефлексия (слушатели получают возможность анализировать свой опыт, выявлять свои сильные и слабые стороны и разработать индивидуальный план развития); сотрудничество (поощряется взаимодействие между педагогами, обмен опытом и взаимопомощь).

Как форма активного обучения, педагогическая лаборатория обладает рядом преимуществ, поскольку: повышает мотивацию педагогов к обучению; развивает критическое мышление и способность к решению проблем; способствует формированию профессиональной компетентности; улучшает качество повышения квалификации учителей.

Таким образом, педагогическая лаборатория способствует формированию профессиональных компетенций педагогов, связанных с необходимостью осуществлять педагогический процесс на инновационной основе с учетом накопленного педагогического знания и передовых достижений науки и образовательной практики.

Список использованных источников

1. Маркова, А. К. Профессия. Подходы к классификации профессий. Модуль профессии / А. К. Маркова // Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Междугуманит. фонд «Знание», 1996. – С. 10–31.
2. Бусел, Е. Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века: монография / Е. Н. Бусел. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.

З. Асафьев, Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении: сб. ст. – Ленинград, 1973. – С. 47–60.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

М. И. Дронь

Белорусский национальный технический университет, Минск

M. I. Dron

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 37.013

ИССЛЕДОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ: ИНФОРМАЦИОННО-ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

RESEARCH AND IMPLEMENTATION OF HEALTHY LIFESTYLE BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSION: INFORMATION AND INNOVATIVE ASPECT

В статье представлен информационно-инновационный аспект исследования и реализации здорового образа жизни средствами психолого-педагогического измерения как современной синергетической системы. Раскрыта структура измерения, показаны особенности функционирования ее как информационной системы. Приведены статистические данные, подтверждающие расширяющиеся возможности измерительных систем в условиях современного цифрового общества.

Ключевые слова: измерение; психолого-педагогическое измерение; информация; здоровый образ жизни; информационно-педагогический подход; методы измерения; средства и технологии измерения.

The article presents the information and innovative aspect of research and implementation of a healthy lifestyle by means of psychological and pedagogical measurement as a modern synergetic system. The structure of measurement is disclosed, the features of its functioning as an information system are shown. Statistical data are provided confirming the expanding capabilities of measurement systems in the conditions of a modern digital society.

Key words: measurement; psychological and pedagogical measurement; information; healthy lifestyle; information and pedagogical approach; measurement methods; measurement tools and technologies.

Наука начинается с измерений. Развитие здорового образа жизни человека и студентов в особенности в условиях создания информационно-цифрового общества немыслимо без разработки современных технологий измерения ЗОЖ.

Переход общества к современному информационно-цифровому этапу его жизнедеятельности через различные периоды становления измерительной деятельности человека и психолого-педагогического измерения в частности, выдвигает задачу осмысления измерительных процессов на всех этапах их реализации и в условиях современного общества в особенности. На начальных и последующих этапах измерение развивалось прежде всего в области естествознания в форме метрологии через реализацию метрических шкал [1; 5].

В современных условиях измерения стремительно развиваются и в области гуманитарных наук, выходя на новые рубежи измерительной деятельности, в гуманитарной сфере, реализуя цифровые подходы к получению и анализу качественной и количественной информации о процессах и событиях в социуме.

Исследование проводилось и проводится в настоящее время на базе Белорусского национального технического университета (27 групп студентов и две группы магистрантов), учреждений образования и здравоохранения Республики Беларусь и Китайской Народной Республики. В научной работе применяются следующие методы исследования: анализ литературных источников, наблюдение, интервьюирование, беседа, анализ результатов учебной и научной работы студентов и магистрантов, результатов воспитательной работы с ними, лабораторный и естественный эксперименты, методы психодиагностики, статистическая обработка полученных данных и др.

Изложенные здесь результаты нашего исследования получены на основе реализации созданной и развиваемой нами новой отрасли педагогической науки – информационной педагогики.

С позиций наших подходов измерение представляет собой реализацию категории меры как в теории, так и в практической деятельности человека.

Категория меры является фундаментальной категорией, характеризующей как процессы в естествознании, так и жизнедеятельность человека в социуме.

В далекой древности, в Египте, фараон спросил жрецов: «Можно ли одним словом охарактеризовать бытие человека?» Жрецы ответили: «Да такое слово есть. Это слово есть мера». Мера – фундаментальное понятие. К сожалению, этой категории не всегда уделялось и не уделяется сейчас должное внимание. А она должно наряду с такими категориями, как материя, сознание, информация, занимать достойное место.

В словаре С. И. Ожегова слово «мера» трактуется как:

«1. Единица измерения. Квадратные меры. М. длины. М. веса. 2. Граница, предел проявления чего-н. Знать меру. Чувство меры. Без меры (очень). Сверх меры (слишком). В меру (как раз). В какой мере (насколько). 3. Средство для осуществления чего-н., мероприятие. Меры предосторожности. Решительные меры. Принять нужные меры. 4. Старая русская единица

ёмкости сыпучих тел, а также сосуд для измерения их. М. овса. В полной мере – вполне. В полной мере удовлетворён.

По мере того как, союз – в течение того времени, в к-рое что-н. происходит. По мере того как поступают новые сведения, обстановка проясняется. По мере чего, предлог с род. п. – в соответствии с чем-н., совпадая с чем-н. По мере приближения к дому беспокойство усиливалось. Помогать по мере сил, по мере возможности. По крайней мере – хотя бы только; не меньше чем. Не мог прийти, по крайней мере мог бы позвонить. Ехать осталось по крайней мере километр».

Анализ трактовки слова «мера» в словаре С. И. Ожегова показывает важность его как понятия в осмыслении процесса измерения.

С другой стороны, понятие меры неразрывно связано со здоровым образом жизни человека: есть в меру, пить в меру и т. д.

Понятие меры в различные исторические периоды, в разных странах, в различных учениях и религиях наполнялось различным содержанием. Но всегда подчеркивалась значимость и важность этого понятия.

В одном из учений мы находим стратегические категории, которые характеризуют мироздание:

1. **Сефар – мера** (форма, матрица).

2. **Сипур – информация.**

3. **Сефер – материя** (плоды творения, «вещи», как воплощённое единство формы и содержания).

Как видим, категория меры стоит на первом месте, затем идут категория информации и материи.

Все эти три категории неразрывно связаны. Любой объект, предмет имеют образ, а это уже информационный процесс. Тем самым подчеркивается связь любых объектов, предметов с их информационным представлением. Объекты взаимодействуют между собой и каждый несет на себе отпечаток другого, т. е. получает информацию о другом.

Все объекты, предметы всегда размерены весом, длиной, запахом, вкусом, структурой, цветом и т. п. Все это частные меры. А раз объекты размерены, то они измеримы. Все находится в определенном количестве (количество воздуха, который мы вдыхаем, объем крови, количество потребляемой пищи и т. д), а поэтому всегда возможно количественное измерение, т. е. представление объектов количественными, цифровыми моделями.

Итак, есть общая мера вещи, объекта, процесса, которая характеризует его как целостность и есть частные меры, которые характеризуют отдельные свойства этой целостности (системы).

Что касается религиозных учений, то, например, в Коране записано: «Аллах создал всякую вещь и измерил ее **мерой**». Не менее интересны в этом плане и древние славянские учения.

Возвращаясь к природе, социуму, человеку, его психологии и измерению в них, то исключительно интересный в этом плане пример и законо-

мерность – это золотое сечение, которое имеет важное значение в природе, архитектуре, живописи, эстетике, в развитии, изменении человека, растительного и животного мира, гармоничном их выражении и представлении.

Человек всегда стремился к гармонии, к прекрасному. Гармония, красота, прекрасное – неразрывно связаны между собой, но их выражение и представление связаны с мерой, с количественными соотношениями между частями, которое характеризуется очень важной закономерностью, реализуемой понятием «золотое сечение». Гармония, красота человеческого тела подчинена этому закону и во многом обеспечивается здоровым образом его жизни.

Золотое сечение делит отрезок прямой на две части таким образом, что целая часть относится к большей как большая к меньшей. Если за единицу взять высоту человеческого тела, а X – высота от ступней до пояса человека, то

$$1 : X = X : (1 - X).$$

Решением этого уравнения является число 0,618 ... (1,618). Это число называется ϕ (фи) в честь скульптора Фидия, который рассчитал пропорции храма Парфенон.

Учение о золотом сечении разрабатывали: Пифагор (ввел понятие золотого деления), Леонардо да Винчи (ввел термин «золотое сечение»), Евклид (разработал способ построения золотого сечения с помощью линейки и циркуля), Лука Пачоли (описал свойства золотого сечения и золотых фигур).

Если весь отрезок принять за единицу, то большая часть отрезка представляет бесконечное иррациональное число 0,618 ..., а меньшая часть – 0,382 На практике пользуются приближенными значениями 0,62 и 0,38. Уравнение $x^2 - x - 1 = 0$ описывает свойства золотого сечения. Решение этого уравнения имеет вид:

$$x_{1,2} = 1 + (1 \pm \sqrt{5}) / 2.$$

Решая уравнение мы получим $x_1 = 0,62$ и $x_2 = 0,38$.

Если представить весь отрезок, как 100 единиц, то в соответствии с золотым сечением большая его часть будет составлять 68 единиц, а меньшая часть 38 единиц, т. е. 62 % и 38 % соответственно.

Эти цифры характеризуют соотношение многих величин в природе и в самом человеке. Площадь, занятая водой и сушей на земном шаре, находится в соотношении 62 % и 38 % и выражается золотым сечением как оптимальное.

Существуют золотые треугольники, четырехугольники, пятиугольники, золотая спираль и другие геометрические фигуры.

Пентаграмма, построенная в соответствии с золотым сечением, у древних пифагорейцев означала символ здоровья.

Художники использовали золотой прямоугольник, чтобы вызвать у зрителя ощущение покоя, а золотая спираль применялась для выражения тревоги, бурных событий, что с психологической точки зрения важно при создании условий, способствующих здоровому образу жизни.

Громкость звука, оптимальная для восприятия человеком, тоже определяется золотым сечением. Температура среды, при которой было возможно появление человека и его развитие, подчиняется закону золотого сечения. Оптимальное соотношение температур для человеческого тела тоже характеризуется золотой спиралью.

Развитие жизни происходит по золотой спирали, расположение семечек в подсолнухе, паутина, вытканная пауком, спиралевидные ураганы и галактики выстраивают свою структуру в соответствии с золотой спиралью.

Эти примеры можно продолжить. Но и из сказанного видно, что, осуществляя измерения в психологии и педагогике, следует ориентироваться на представленные нами выше данные о золотом сечении и проверять соотношение значений и параметров переменных случайных величин с критериями золотого сечения.

Для изучения здорового образа жизни в психологии разработан ряд тестов и методик, которые можно использовать в исследовательской деятельности. Тесты «У вас здоровый образ жизни?», сайт *testometrika* (<https://testometrika.com/healthy-living/you-have-a-healthy-lifestyle/>);

тест по теме «ЗОЖ», сайт Социальная образовательная сеть, *nsportal.ru* (<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/zdorovyy-obraz-zhizni/2019/01/15/test-po-teme-zozh>);

Опросник для оценки острого умственного утомления, сайт <https://psytests.org/emo/leodB.html>; тесты киберзависимости, игровой компьютерной зависимости и др. [3; 4].

Но вернемся к современным научным подходам к измерению, и рассмотрим более подробно измерение с позиций развиваемой нами информационной педагогики как информационно-инновационную систему.

Измерительная деятельность преподавателя и студента является сложной целенаправленной системой и характеризуется определенной структурой, имеющей информационный характер.

С позиций развиваемой нами информационной педагогики измерение можно представить как информационный процесс выражения, представления одной системы, одного объекта через другую систему, другой объект, принятый за эталон, меру, единицу измерения на основе определенного алгоритма, функции, обеспечивающие упорядоченность, изоморфизм, определенность, повторяемость, воспроизводимость данного процесса получения результата.

Классификация измерений осуществляется в зависимости от того, в какой области, как и с помощью чего осуществляется такое выражение и представление.

С другой стороны, как деятельность измерение имеет следующую структуру: мотив, цель, содержание, методы, средства, результат, коррекцию и т. д. Цепочка может дальше повторяться, т. е. измерение может происходить по повторяющемуся циклу для сложных его видов, приближаясь к более точному результату. Особенно это хорошо видно, когда используются в измерениях подходы и методы математической статистики или же принципы и методы функционирования и исследования систем и в особенности кибернетических или синергетических систем.

Следует отметить, что именно цель является системообразующим элементом, задающим и определяющим его содержательную составляющую (измерение основных, сущностных свойств, определяющих ее качественное своеобразие, или второстепенных свойств).

Измерение может быть непосредственным, когда измеряемые свойства, признаки доступны, открыты для измерения и опосредованным, когда они скрыты, являются латентными [5].

Второй случай характерен в определяющем количестве случаев для сложных систем, систем микро-, нано- или мегауровня.

С позиций созданной и развиваемой нами информационной педагогики мы разработали учебную программу учебной дисциплины «Теория и методика психолого-педагогических измерений», которая читается магистрантам из Китайской Народной Республики. Рассмотренные выше принципы и подходы использовались нами при написании программы.

Учебная программа состоит из трех разделов: теория психолого-педагогических измерений, методика психолого-педагогических измерений, математическая обработка результатов психолого-педагогического измерения. Программа ориентирована на овладение современными цифровыми технологиями измерительной деятельности и широкое их использование в процессе обучения.

Экспериментальная проверка программы показала достаточно высокую ее эффективность, соответствующую требованиям нормативных документов.

В заключение можно сказать, что положительное направление в развитии процесса психолого-педагогического измерения как информационно-инновационной системы исследования здорового образа жизни (ЗОЖ) современного человека призвано обеспечить более высокий уровень реализации ЗОЖ в современном социуме.

Подготовка студентов, магистрантов к применению методов психолого-педагогического измерения в исследовании и реализации здорового образа жизни имеет стратегическое значение, обеспечивая жизнедеятельность студенческой молодежи в условиях положительного направления шкалы функционирования ЗОЖ как сложной современной системы.

Список использованных источников

1. Дронь, М. И. Введение в информационную педагогику: монография / М. И. Дронь. – Минск: РИВШ, 2020. – 320 с.
2. Дронь, М. И. Информационно-инновационные стратегии формирования здорового образа жизни у студентов технических вузов / М. И. Дронь // Сборник материалов Международной научно-практической конференции: «Социально-гуманитарные основания формирования здорового образа жизни», 31 марта 2023 г. // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. Сетевое издание. Специальный выпуск № 1. – 2023. – С. 43–53.
3. Человек в современном цифровом обществе: от нормативной информационной компетентности до киберкомпьютерной и игровой зависимости / М. И. Дронь, Цай Чжэншунь, Цзинь Жуй, Ли Юн // Сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф.: «Социально-гуманитарные основания формирования здорового образа жизни», 29 фев. 2024 г. // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. Сетевое издание. Специальный выпуск № 2. – 2024. – С. 30–38.
4. Дронь, М. И. Изучение и применение тестирования в подготовке и повышении квалификации преподавателей как информационно-инновационный процесс / М. И. Дронь. – Минск: РИВШ, 2014. – С. 38–41.
5. Гайсёнок, В. А. Научный рейтинг как инструмент оценки / В. А. Гайсёнок, Н. С. Клишевич // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2018. – № 18–3. – С. 191–200.
6. Шершнёва, Т. В. Особенности психической деятельности личности в информационно-коммуникационном пространстве / Т. В. Шершнёва // Вестник Прикамского социального института. – 2022. – № 1 (91). – С. 163–168.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

A. V. Dubovik

Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск

A. V. Dubovik

The Institute of Border Service of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 37.013.8:351.746

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОГРАНИЧНОГО КОНТРОЛЯ

PRINCIPLES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BORDER CONTROL SPECIALISTS

В статье представлена совокупность принципов формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля, основанная на классических дидактических принципах, принципах системного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; профессиональные компетенции; специалисты; пограничный контроль; принципы.

The article presents a set of principles for the formation of professional competence of border control specialists, based on classical didactic principles, principles of systemic and competence-based approaches.

Key words: professional competence; professional competencies; specialists; border control; principles.

Результативность образовательной деятельности в учреждении высшего образования напрямую зависит от многих внутренних и внешних факторов, а также от условий реализации образовательного процесса. Современные условия реализации образовательного процесса в ГУО «Институт пограничной службы Республики Беларусь» (далее – Институт) в совокупности с современным состоянием обстановки на Государственной границе обусловили повышение роли офицерского состава в решении задач, возложенных на органы пограничной службы, и, как следствие, повышение требований к профессиональному уровню специалистов пограничного контроля. Данные обстоятельства указывают на необходимость совершенствования профессиональной компетентности офицеров подразделений пограничного контроля, что достигается повышением эффективности формирования профессиональных компетенций, развитием критического мышления будущих специалистов пограничного контроля и их волевых качеств [1].

В целях повышения качества подготовки офицерских кадров для органов пограничной службы и оптимизации образовательного процесса в Институте необходимо разработать модель формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля. Разработка указанной модели требует определения принципов формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля.

В целях решения указанной проблемы было проведено исследование, направленное на установление и обоснование принципов формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля и подходов к нему как методологической основы модели формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля. Одной из задач исследования являлось определение принципов формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля. В качестве методов исследования использовались аксиоматизация, анализ, абстрагирование, обобщение, сравнение, синтез и конкретизация, описанные А. М. Новиковым [2] и Н. И. Кондаковым [3].

Рассматривая идеи Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Д. И. Менделеева, А. С. Макаренко, В. П. Беспалько, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, И. Г. Песталотти, а также учитывая мнения А. А. Касьяна, Л. И. Кулагиной, В. П. Вейдт, к общедидактическим принципам обучения следует отнести следующие взаимосвязанные между собой принципы: наглядности; научности; доступности; прочности; единства обучения, воспитания и развития; единства теории и практики; интеграции; гуманизации; связи обучения

с жизнью; систематичности и последовательности; сознательности и активности; фундаментальности; вариативности.

В трудах В. В. Краевского констатируется факт разграничения общих принципов обучения (воспитания) и принципов обучения отдельным предметам [4]. И. Н. Пономаревой также отдельно раскрываются общепедagogические и специфические методико-биологические принципы обучения биологии, не исключая их дублирования в отдельных аспектах образовательного процесса [5]. Соглашаясь с мнением В. М. Монахова о том, что «застывшие на века» общедидактические принципы сыграли историческую роль «аксиом» [6], и принимая во внимание слова К. Д. Ушинского «педагогика больше искусство, чем наука» [7, с. 162], можно сделать вывод о правомерности установления дополнительных частнодидактических принципов для каждой самостоятельной образовательной системы. Необходимость использования в дидактике целостной системы принципов обучения подтверждается в трудах К. Д. Ушинского, где автором при изложении основных принципов и правил дидактики наибольшее значение придается не самим принципам и правилам, а их научному обоснованию [8]. Следовательно, для процесса формирования профессиональных компетенций специалистов пограничного контроля, помимо общедидактических принципов, необходимо определить и обосновать частнодидактические принципы.

В ходе изучения исторической ретроспективы принципов классического образования И. П. Костенко установлено, что с 1970-х гг. традиции дореволюционного и советского классического образования стали подвергаться сомнению, а в ходе реформ 1990-х и последующих годов оказались частично разрушенными, при этом, по оценкам многих специалистов, в возрождении нуждаются следующие принципы: сознательности (осмысленности) усвоения знаний; системности; предметности; постепенности; достаточного учебного времени; систематического повторения и закрепления; систематической самостоятельной работы; стабильности [9].

В целях выполнения отдельных требований Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, озвученных им на Республиканском педагогическом совете 27 августа 2024 года [10], и принимая во внимание опыт Российской Федерации в проведении реформы высшего образования [11], вышеуказанные принципы следует дополнить следующими современными принципами: гибкости; квалифицированности; оптимального сочетания фундаментальности и практической подготовки; практичности; взаимосвязи с профессиональной деятельностью.

Применение в педагогике системного подхода привело к возникновению понятия «педагогическая система» и обусловило ее свойства: взаимодействие элементов, целостность, динамичность и др. Следовательно, при определении принципов формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля также необходимо учитывать принципы системного подхода, обобщенные в научных трудах И. И. Цыркуна:

конечной цели; единства; связности; модульного построения; функциональности; развития; децентрализация; неопределенности [12, с. 136].

Необходимо отметить, что отдельные принципы системного подхода реализуются одновременно с иными частнодидактическими принципами: конечной цели (квалифицированности), единства (системности), связности (системности, систематического повторения и закрепления), модульного построения и функциональности (предметности), неопределенности (по-степенности, систематического повторения и закрепления, гибкости).

Современная высшая школа характеризуется смещением акцентов со знаниево-ориентированного к компетентностному подходу в образовании. Компетентностный подход к подготовке профессионала-специалиста в условиях профессиональной школы провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования и повышения качества обучения. В понятии данного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата». Г. У. Матушанским, О. Р. Кудakovым, М. С. Амеликиной сформулированы ведущие принципы компетентностного подхода в образовании: междисциплинарности и системности знаний; профессиональной направленности; индивидуализации; формирования творческого начала личности; формирования коммуникативных навыков; формирования универсальных компетенций [13; 14]. Данные принципы в полном объеме реализуются в рассматриваемых частнодидактических принципах.

Систематизируя и проецируя приведенные частнодидактические принципы, в том числе принципы системного и компетентностного подходов, на современные условия реализации образовательного процесса в Институте, а также принимая во внимание особенности складывающейся на Государственной границе обстановки и высокие требования к профессиональному уровню специалистов пограничного контроля, вышеуказанные принципы надлежит раскрывать в их тесной взаимосвязи следующим образом.

Принцип сознательности (осмысленности) и активности усвоения профессиональных знаний, развития умений и навыков основывается на способности обучающихся отвечать на вопрос «почему?» и находить оригинальные способы решения проблемы как индивидуально, так и коллегиально, что способствует развитию у них критического мышления и коммуникативных навыков.

Принцип системности заключается в том, что знания, умения и навыки, получаемые обучающимися в рамках формирования одной профессиональной компетенции, располагаются в определенной системе и строгой последовательности, при этом последующее должно быть связано с предыдущим, вытекать из него. Расположение профессиональных компетенций в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста осуществляется аналогичным образом. Квинтилианом, автором 12 книг риторических наставлений и учебников ораторского искусства, знания, уме-

ния и навыки расцениваются не как конечный результат обучения, а как средство и одновременно стимул достижения профессионального мастерства: «Такие сведения не бесполезны тому, кто по оним, как по степеням, восходит к высшим; а вредят тому, кто только что при них остается» [15, с. 38].

Принцип предметности требует строить обучение последовательными цельными блоками (учебными дисциплинами, модулями). Целостность учебной дисциплины обеспечивается тесной внутренней взаимосвязью всех ее модулей как отдельных блоков знаний, умений и навыков. Следовательно, каждый блок (как модуль, так и учебная дисциплина в целом) выполняет отдельную функцию по формированию знаний, умений и навыков у обучающихся, что обуславливает их структуру и последовательность реализации.

Принцип постепенности предусматривает переход от одной ступени (учебной дисциплины, модуля) к другой, который может совершаться только при условии успешного усвоения предыдущей ступени. Для сознательного усвоения каждого действия (понятия), темы, модуля нужно определенное время в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, что вносит некоторую неопределенность в расчет внеаудиторного времени и составление расписания занятий, требует проведения индивидуальных и групповых консультаций.

Принцип достаточного учебного времени предполагает взаимообусловленность содержания обучения и учебного времени (как аудиторного, так и внеаудиторного), отводимого учебным планом на полноценное усвоение содержания обучения.

Принцип систематического повторения и закрепления основывается на преемственности профессиональных компетенций в аспекте содержания обучения и рассмотрении любой его части с учетом междисциплинарных связей, что исключает последствия случайного положительного результата обучающегося на предыдущем этапе обучения вследствие угадывания или обмана. Результаты каждого занятия могут использоваться сразу на последующем занятии, либо при проведении других, более поздних занятий, либо на нескольких занятиях.

Принцип систематической самостоятельной работы обучающихся актуализируется словами Я. А. Коменского: «Считай несчастным тот день, в котором ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию» [16], при этом самостоятельная подготовка подразумевает работу с учебными и научными изданиями, учебно-методическими комплексами и основывается на выполнении обучающимися заданий, определенных преподавателем.

Принцип стабильности во всей организации учебного процесса выражается в стабильности учебных планов и программ. Необходимо учесть, что компетенции в своем содержании статичны, так как отражают инте-

гированный результат (единство) овладения содержанием образования, выражаемый в готовности обучающегося применять усвоенные знания, навыки и умения, а также способы деятельности в определенных ситуациях. Квалификационные требования, предъявляемые заказчиком кадров к качеству формирования профессиональных компетенций, определяют вышеуказанные знания, умения и навыки, являясь при этом динамичной составляющей процесса формирования профессиональных компетенций. Динамичность в данном случае не является признаком нестабильности, а, напротив, подчеркивает способность устойчивой образовательной системы адаптироваться к влиянию внутренних и внешних факторов без потери качества подготовки специалистов (развиваться). Таким образом, рассматриваемый принцип правомерно сформулировать как принцип стабильности и развития.

Принцип гибкости отражает возможность обучающегося оперативно изменить направление своей подготовки в соответствии с собственными запросами и перспективами дальнейшего прохождения службы. Данный принцип предусматривает разделение специальности на профилизации после определенного периода обучения, и, как следствие, разделение профессиональных компетенций на базовые профессиональные и специализированные компетенции. Предварительный выбор будущей профилизации обучающиеся осуществляют в период вступительной компании, при этом совершить осознанный выбор профиля специальности они смогут после формирования базовых профессиональных компетенций, предусмотренных для всех профилизаций, что исключает принуждение обучающихся к освоению специальности по ошибочно выбранному профилю.

Принцип квалифицированности заключается в определении заказчиком кадров квалификационных требований к выпускнику как интегральной характеристики получаемых им знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, отражающей результат формирования каждой профессиональной компетенции. В целом, квалификационные требования отражают общий результат формирования профессиональной компетентности, который обуславливает конечную цель подготовки специалиста.

Принцип децентрализации направлен на исключение субъективизма при организации процесса формирования профессиональной компетентности, непосредственной его реализации и в ходе диагностики результатов. В этих целях заказчик кадров, как республиканский орган государственного управления, устанавливает квалификационные требования к выпускнику и осуществляет контроль формирования профессиональной компетентности в целом, а также контроль формирования отдельных, наиболее актуальных в складывающейся обстановке, профессиональных компетенций (знаний, умений или навыков). Учреждение высшего образования организует образовательный процесс, при этом разрабатывает структурно-логические

схемы, учебно-программную документацию и учебные издания по согласованию с заказчиком кадров.

Принцип оптимального сочетания фундаментальности и практической подготовки основан на общедидактических принципах фундаментальности, единства теории и практики. Без фундаментальности высшее образование превращается в подготовку исполнителей и потребителей с неразвитым теоретическим мышлением, тех, кто работает по уже существующим технологиям, кто способен только пользоваться чужими решениями, что категорически недопустимо для офицера-руководителя. Вместе с тем, усиление практической составляющей является главным условием практико-ориентированного обучения, направленного на формирование профессиональных компетенций на базовом, продуктивном и конструктивном уровнях с одновременным развитием у обучающихся критического мышления. Оптимальное сочетание фундаментальности и практической подготовки направлено на обеспечение эффективной подготовки специалистов пограничного контроля к решению задач профессиональной деятельности в обычных, особых и экстремальных условиях.

Принцип взаимосвязи с профессиональной деятельностью также обусловлен особенностями практико-ориентированного обучения и направлен на получение обучающимися опыта профессиональной деятельности не только в рамках учебной или производственной практики (стажировки), но и в процессе учебных занятий. Каждая образовательная процедура, вне зависимости от формы и применяемых методов, выполняется в определенной среде, специально для этого организованной (лекционная или специализированная аудитория, учебный пункт пропуска), или во внеобразовательном пространстве (функционирующий пункт пропуска через Государственную границу, подразделение пограничного контроля, специализированные предприятия). Немаловажной составляющей рассматриваемого принципа является передача опыта служебной деятельности от преподавателя к обучающимся в рамках преемственности поколений офицеров органов пограничной службы.

Принцип практичности указывает на необходимость рассмотрения проектной деятельности обучающихся как обязательной части образовательных программ и основывается на поиске и решении наиболее сложных задач профессиональной деятельности с учетом текущего уровня подготовленности.

Таким образом, система принципов формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля представлена в таблице 1.

Необходимо отметить, что в представленной системе принципов обучения частнодидактические принципы не противоречат общедидактическим, а дополняют их в целях эффективного формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля, при этом

обеспечивается реализация принципов системного и компетентного подходов.

Таблица 1

Принципы формирования профессиональной компетентности специалистов пограничного контроля

Общедидактические принципы	Частнодидактические принципы
наглядности; научности; доступности; прочности; единства обучения, воспитания и развития; интеграции; гуманизации; связи обучения с жизнью; систематичности и последовательности; сознательности и активности; фундаментальности; вариативности	сознательности и активности; системности; предметности; постепенности; достаточного учебного времени; систематического повторения и закрепления; систематической самостоятельной работы; стабильности и развития; гибкости; квалифицированности; децентрализации; оптимального сочетания фундаментальности и практической подготовки; взаимосвязи с профессиональной деятельностью; практичности

Список использованных источников

1. Дубовик, А. В. Инновационные подходы к проведению практических занятий на основе внедрения элементов проблемного обучения и технологий «обратный дизайн» / А. В. Дубовик // Вестник института пограничной службы Республики Беларусь: сб. науч. ст. / Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь; редкол.: В. П. Вишневская (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2024. – № 2 (15). – С. 35–45.
2. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва: Эксперт, 2006. – С. 83–90.
3. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва: Наука, 1975. – 720 с.
4. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Самар. гос. пед. ин-т, 1994. – С. 31–47.
5. Пономарева, И. Н. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов / И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, Г. Д. Сидельникова; под общ. ред. И. Н. Пономаревой. – 3-е, стер. изд. – Москва: Академия, 2003. – С. 51–54.
6. Монахов, В. М. Дидактическая аксиоматика когнитивной теории педагогических технологий / В. М. Монахов // Современные информационные технологии и ИТ-образование: междунар. научн. журнал. / Фонд содействия развитию интернет-медиа, ИТ-образования, человеческого потенциала «Лига интернет-медиа» – редкол.: В. М. Сухолин (гл. ред.) [и др.]. – Москва, 2016. – Т. 12, № 3–1. – С. 32–39.
7. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский; под ред. чл.-кор. Акад. пед. наук проф. В. Я. Струминского. – Москва: Учпедгиз, 1953. – (Библиотека учителя). – Т. 1: Вопросы воспитания. – 640 с.
8. Кондракова, С. О. Успех как стимул учения в дидактике К. Д. Ушинского / С. О. Кондракова // Сибирский педагогический журнал: научно-теоретическое издание. / Новосиб. гос. пед. ун-т; редкол.: Т. А. Ромм (гл. ред.) [и др.]. – Новосибирск, 2007. – № 5. – С. 167–176.
9. Костенко, И. П. Педагогические ценности русской–советской школы / И. П. Костенко // Математическое образование: период. учеб.-метод. изд. в обл. мат. обр. / Фонд мат. образования и просвещения; редкол.: В. М. Имайкин (гл. ред.) [и др.]. – 2022. – № 1 (101). – С. 2–6.
10. Президент Республики Беларусь: офиц. сайт Президента Респ. Беларусь. – Минск, 2021–2025. – URL: <https://president.gov.by/ru/events/ucastie-v-respublikanskom-pedagogiceskom-sovete> (дата обращения: 10.01.2025).

11. Пограничная безопасность: монография / Е. С. Гирник, А. В. Дорошев, В. В. Шумов [и др.]; под общ. ред. В. В. Шумова и с предисловием Н. И. Турко. – Москва: КЖИ «Граница», 2024. – С. 362–365.

12. Педагогика современной школы: Основы педагогики: Дидактика: учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, А. И. Андарало, Е. Н. Артеменок [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2012. – 516 с.

13. Матушанский, Г. У. Методологические принципы применения компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудakov // Казанский педагогический журнал / Федер. науч. центр психол. и междисциплинар. ис-ний; редкол.: А. Н. Веракса (гл. ред.) [и др.]. – Москва, 2009. – № 11–12 (77–78). – С. 41–47.

14. Амеликина, М. С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования / М. С. Амеликина // Управление образованием: теория и практика / ИП Подколзин М. М.; редкол.: П. Ф. Анисимов (гл. ред.) [и др.]. – Москва, 2019. – № 2 (34). – С. 47–59.

15. Марк Фабий Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений: в 2 ч. / Пер. с лат. [неполный] А. Никольского. – Санкт-Петербург, 1834. – Ч. 2. – 522 с.

16. Коменский Я. А. Правила поведения, собранные для юношества в 1653 году / Я. А. Коменский; с сокращ., привод. по книге: Я. А. Коменский. Учитель учителей. Избранное. – Москва: Карапуз, 2008. – 288 с. (сер. Педагогика детства). – С. 251–260. – URL: http://makarenko-museum.ru/Classics/Komensky/07_Comenius_Behaviour_rules.html.

(Дата подачи: 24.02.2025 г.)

А. Ю. Есауленко

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

A. Esaulenko

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 78:165

МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА

MUSICAL-COGNITIVE ACTIVITIES: ESSENCE, STRUCTURE¹

В современной системе образования актуализируется вопрос разностороннего развития личности, раскрытия творческого потенциала обучающихся. Эмоциональное, когнитивное и творческое развитие обучающихся происходит посредством музыкально-познавательной деятельности, способствующей приобретению навыков коммуникации, социализации и, как следствие, творческой самореализации личности.

Ключевые слова: музыкально-познавательная деятельность; музыкальное мышление; междисциплинарная природа; личный и культурный опыт; когнитивные способности.

¹ Статья подготовлена в рамках темы НИР «Творческая мастерская педагога-музыканта: полихудожественная среда и возможности инклюзии», при финансовой поддержке Белорусского Республиканского Фонда Фундаментальных исследований (грант БРФФИ «Наука М-2022», Г23М-012).

In the modern education system, the issue of diversified personal development and the disclosure of the creative potential of students is becoming increasingly relevant. The emotional, cognitive and creative development of students occurs through musical and cognitive activities that contribute to the acquisition of communication skills, socialization and, as a consequence, creative self-realization of the individual.

Key words: musical and cognitive activities; musical thinking; interdisciplinary nature; personal and cultural experience; cognitive abilities.

В современной педагогике и психологии особое внимание уделяется исследованию различных видов деятельности человека, их сущности и структуры (С. Л. Рубинштейн [1], А. Н. Леонтьев [2], Л. С. Выготский [3]). Музыкально-познавательная деятельность представляет собой интеграцию музыкальной деятельности и познавательных процессов, направленных на всестороннее развитие личности обучающегося.

Цель статьи – раскрыть ключевые аспекты понятия музыкально-познавательной деятельности и выявить ее структурные компоненты.

Раскрывая сущность понятия музыкально-познавательной деятельности, необходимо проанализировать ряд сопутствующих понятий и определений: познание, деятельность, познавательная деятельность, музыкальная деятельность; выделить познавательные процессы при взаимодействии с музыкой.

Познание является основным процессом, с помощью которого человек формирует знания об окружающем мире, изучает законы его функционирования и осваивает его культурные ценности. В философии теория познания (гносеология) рассматривает механизмы, уровни и этапы приобретения знаний (Ф. Шеллинг, Э. Гуссерль, В. Соловьев, Н. Бердяев). Все доступное познанию рассматривается с двух аспектов: чувственно-воспринимаемое (Дж. Локк, Э. Кондильяк, Дж. Беркли) и познаваемое умом (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц). Основу чувственного познания составляют восприятие, ощущения и представления, которые позволяют человеку непосредственно взаимодействовать с реальностью. Рациональное познание, включающее мышление, суждение и умозаключение, обеспечивает более глубокий уровень анализа и обобщения полученных данных [4, с. 38].

Обращаясь к искусству как особому пути познания, можно рассмотреть теорию Д. В. Анкина, который утверждает, что на протяжении тысячелетий искусство рассматривалось как вид познания, более низкий и подчиненный по отношению к научной теории. Однако в Новое время ряд философов (Ф. Шеллинг, Ж. Ж. Руссо, Ф. Шиллер и др.) начинают подчеркивать уникальную познавательную и духовную ценность искусства, которая дополняет или даже превосходит возможности научного познания [5, с. 29].

В контексте музыкально-познавательной деятельности познание выступает как многоуровневый процесс, включающий восприятие музыкальных произведений, их осмысление и формирование собственных художественных интерпретаций. Таким образом, познание в музыкальной деятельности

интегрирует эмоциональные, интеллектуальные и эстетические компоненты, что делает его уникальным образовательным процессом.

Л. С. Выготский в книге «Психология искусства» рассматривает различные теории, которые исследуют проблему искусства как познания, в конечном итоге сводящиеся к мнению, что искусство – особый способ мышления, приводящий к тому же, к чему приводит и научное познание, но иным способом [3, с. 40].

Рассматривая понятие деятельности, обратимся к теории С. Л. Рубинштейна, согласно которой, деятельность – это совокупность действий, направленных на достижение цели. Деятельность определяет сознание, в свою очередь, сознание и психика формируются в деятельности [6].

В философии деятельности, представленной А. Н. Леонтьевым, деятельность рассматривается как основная форма бытия человека, отражающая его взаимодействие с окружающим миром [2].

В педагогике понятие деятельности занимает ключевое место, так как обучение и воспитание строятся именно на основе разнообразных видов активности. Так, В. А. Сластенин определял понятие познавательной деятельности как единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности; обосновывал воспитательно-развивающий потенциал познавательной деятельности для достижения интеллектуально-нравственного развития личности, приобретения опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формирования потребности в знаниях и познании как деятельности [7, с. 366].

Познавательная (когнитивная) деятельность включает в себя ряд компонентов, которые обеспечивают процессы восприятия, обработки, хранения и использования информации (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, А. Лурия, Л. Выготский и др.). Основными компонентами познавательной деятельности являются восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, интеллект. Все компоненты связаны между собой и функционируют как единая система. Основная цель познавательной деятельности заключается в формировании адекватного представления о мире и эффективном взаимодействии с ним.

Анализируя понятие музыкальной деятельности как многогранного процесса, музыкальная деятельность рассматривается как триединство создания, воспроизведения и восприятия (Б. В. Асафьев) и включает направления: музыкознание и музыкальную педагогику (Н. А. Ветлугина). Музыкальная деятельность способствует развитию эстетического восприятия, творческих способностей, эмоциональной сферы и когнитивных функций, что подтверждено разработками отечественных и современных исследователей в области музыкальной педагогики (Д. Б. Кабалевский, Т. П. Королева, Е. С. Полякова и др.). Б. М. Теплов в книге «Психология музыкальной деятельности» раскрывает идею, что музыка есть эмоциональное познание,

через эмоцию в музыке человек познает мир. Именно способность эмоционально отзываться на музыку является ключом к пониманию содержания музыки [8].

Таким образом, можно утверждать, что музыкально-познавательная деятельность будет способствовать внутреннему обогащению и наполнению личности, раскрытию внутреннего потенциала через активные формы взаимодействия с музыкой, умению выстраивать образно-ассоциативные связи в преломлении музыкального произведения к реальной жизни. Рассматривая диалектику внешнего и внутреннего в структуре деятельности, С. Л. Рубинштейн обосновал, что и психика (внутреннее), и деятельность (внешнее) представляют неразрывное единство, что требует изучения переживаний человека в контексте его деятельности [9, с. 38]. В. Г. Афанасьев, А. К. Уледов в классификации видов деятельности выделяют духовную деятельность, которая делится на духовно-практическую и духовно-теоретическую. В ходе духовно-теоретической деятельности лишь вырабатываются идеи, представления, оценки, в ходе духовно-практической деятельности они внедряются в сознание людей, становятся достоянием их мировоззрения [9, с. 56]. Именно музыкально-познавательная деятельность в большей мере способствует духовному обогащению и развитию личности, составляет важную роль в формировании мышления обучающегося, сочетая в себе живое общение, передачу знаний и умений от человека к человеку, а также, являющуюся прекрасным способом самопознания и реализации внутренних созидательно-творческих потребностей.

Следовательно, музыкально-познавательная деятельность будет направлена на включение обучающегося в процесс первичного познания музыки, дальнейшего восприятия через призму собственной индивидуальности и воспроизведения посредством приобретенных музыкальных способностей и навыка пения или игры на музыкальном инструменте, сочетая изучение музыкальной теории с практической деятельностью.

Таким образом, исходя из комплексного анализа сопутствующих понятий предлагается следующая формулировка музыкально-познавательной деятельности: процесс, в рамках которого обучающиеся приобретают знания, развивают навыки и формируют музыкальное мышление через активное взаимодействие с музыкой. Музыкально-познавательная деятельность представляет собой синтез познавательной и музыкальной активности. Эта деятельность направлена на расширение кругозора в области музыкального искусства, понимание его основных принципов и структур, развитие слуховых и исполнительских навыков посредством всех форм чувственного познания (ощущения, восприятия, представления), а также понимания смыслового содержания музыки, через формирование умения эмоциональной отзывчивости.

Особенность музыкально-познавательной деятельности заключается в её междисциплинарной природе. Музыкально-познавательная деятель-

ность направлена не только на развитие знаний, но и на формирование у обучающихся способности переживать и интерпретировать музыкальные произведения как часть своего личного и культурного опыта.

На основании всестороннего изучения научных источников, можно обозначить следующие характеристики музыкально-познавательной деятельности: интегративность, которая проявляется в объединении музыкальных и познавательных аспектов в едином процессе; целостность, т. е. достижение определенных образовательных целей посредством музыкально-познавательной деятельности; активность, способствующая развитию координации движений, мелкой моторики через активное взаимодействие с музыкой; творчество и эмоциональность, т. е. раскрытие творческих способностей обучающихся посредством включения эмоциональной сферы в познавательные процессы. В комплексе все данные особенности будут способствовать развитию когнитивных способностей (улучшение памяти, внимания, мышления), формированию навыков творческого исполнения (стимулирование креативности, способности к абстрактному мышлению), эмоциональному развитию (выражение эмоций через музыку), социальному развитию (развитие коммуникативных навыков посредством коллективного исполнения музыки и обсуждения музыки), эстетическому развитию (формирование чувства прекрасного и эстетического восприятия мира).

Таким образом, обращаясь к проблеме формирования способностей, необходимо отметить, что музыкально-познавательная деятельность формирует такие способности, как: ритм, память, слух, образное мышление, также развивает чувство тактильности (в частности, при работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями).

В структуре музыкально-познавательной деятельности можно выделить компоненты музыкальной и познавательной деятельности. Рассматривая структуру познавательной деятельности, сформированы следующие ее компоненты: мотивационный компонент, играющий решающую роль в процессе обучения и развития, способствующий более эффективному и осознанному обучению (А. Бандура, Дж. Брунер, А. Маслоу, Дж. Келлер); целевой компонент – постановка целей, их осознание и реализация в процессе познания (П. Гальперин, Дж. Дьюи, К. Роджерс). Также в структуре познавательной деятельности необходимо обозначить операционный, содержательный и рефлексивный компоненты (Л. Выготский, А. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.), в комплексном применении обеспечивающие глубокое и всестороннее развитие познавательной деятельности обучающихся.

Музыкальная деятельность, в большей степени связанная с эмоциональным, художественным восприятием произведений музыкального искусства, структурирует следующие компоненты: когнитивный, благодаря которому происходит осмысление музыкального сочинения и понимания структуры произведения (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов); деятельностный, обеспечивающий практическую реализацию музыкальных навыков (Г. М. Цыпин,

Д. Б. Кабалевский и др.); коммуникативный, способствующий развитию коммуникативных умений через совместное музицирование и обмен музыкальным опытом (Э. Б. Абдуллин [10], А. О. Апраксина [11], Н. А. Бергер [12]); эмоциональный и творческий компоненты, составляющие основу эстетического развития обучающихся (М. Б. Горбунова, О. Н. Григорьева [13]), формирующие музыкальный кругозор и способствующие развитию умения грамотной интерпретации музыкальных сочинений в соответствии с их стилистическими особенностями (Е. С. Полякова [14], Т. П. Королева [15]).

Таким образом, структура музыкально-познавательной деятельности является сложной и многоуровневой, объединяя указанные элементы познавательной и музыкальной деятельности. Основу структуры будут составлять эмоциональный, творческий, мотивационный, деятельностный, операционный, содержательный, коммуникативный, когнитивный, целевой и рефлексивный компоненты. В результате, музыкально-познавательная деятельность будет направлена на изучение и осознание музыкального искусства как средства самовыражения, на культурное общение и личностное развитие, в том числе развитие интереса к самостоятельной творческой деятельности обучающегося, актуализируя творческие способности личности и умение выстраивать коммуникативную деятельности через совместное музицирование.

Научно-теоретическое осмысление музыкально-познавательной деятельности, выявление специфики ее применения в практике общего музыкального образования позволяют обеспечить более глубокое и всестороннее развитие обучающихся, в том числе в условиях интегрированного обучения и воспитания, способствуя формированию когнитивных, творческих и эмоциональных навыков. Понимание сущности и структуры музыкально-познавательной деятельности открывает новые перспективы в педагогической практике, в том числе новые методики и формы работы по организации музыкально-познавательной деятельности, ориентированные на реализацию принципа инклюзии в образовании, позволяющие эффективно использовать музыкальные занятия для всестороннего развития личности.

Список использованных источников

1. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
2. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва: Академия, 2005. – 352 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
4. *Гутова, С. Г.* Основные вопросы теории и методологии научного познания: учеб. пособие / С. Г. Гутова, Н. Н. Самохина. – Нижневартовск: НВГУ, 2020. – 113 с.
5. *Анкин, Д. В.* Теория познания: учеб. пособие / Д. В. Анкин. – Екатеринбург: Урал. ун-т, 2019. – 192 с.

6. Шубина, И. В. Понятие «деятельность», «деятельностный подход» в отечественной науке / И. В. Шубина // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 6. – С. 313–327.
7. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2013. – 576 с.
8. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей: учеб. пособие / Б. М. Теплов. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020. – 488 с.
9. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва: Институт псих. РАН, 1997. – 352 с.
10. Абдуллин, Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учеб. пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва: Прометей, 2005. – 232 с.
11. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1983. – 224 с.: ноты, ил.
12. Бергер, Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке (голос нот) / Н. А. Бергер. – Санкт-Петербург: КАРО, 2004. – 368 с. – (Модернизация общего образования).
13. Григорьева, О. Н. Психолого-педагогическая коррекция личности средствами музыкального искусства / О. Н. Григорьева // Научные труды РИВШ. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2014. Вып. 14. – Ч. 2. – С. 98–103.
14. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки / Е. С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
15. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: монография / Т. П. Королева. – Минск: Технопринт, 2003. – 216 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Ю. В. Захарова

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

Y. V. Zakharova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 376.016:7.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC LITERACY OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

В статье рассматривается понятие «художественно-эстетическая грамотность лиц с особенностями психофизического развития», анализируются возможности ее формирования в рамках реализации государственной образовательной политики.

Ключевые слова: художественно-эстетическая грамотность; лица с особенностями психофизического развития; методологические подходы.

The article examines the concept of “artistic and aesthetic literacy of persons with special needs of psychophysical development”, analyzes the possibilities of its formation within the framework of the implementation of state educational policy.

Key words: artistic and aesthetic literacy; persons with special needs of psychophysical development; methodological approaches.

В соответствии с нормативными правовыми документами нашей страны и реализацией проекта ЮНИСЕФ по разработке концептуальных основ и научно-методического обеспечения формирования социально-эмоциональных навыков детей и молодежи (12–19 лет) в рамках общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования Республики Беларусь предполагается переход к новой парадигме «образование через всю жизнь», в основе которого лежит «не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять в практику и нести ответственность за свои действия, что обуславливает рост уровня функциональной грамотности учащихся».

Под художественно-эстетической грамотностью как видом функциональной грамотности понимается интегративное качество, обеспечивающее способность личности использовать освоенную в ходе художественно-эстетической деятельности систему знаний, умений, отношений, ценностей

для прочтения, интерпретации и создания художественных текстов (их элементов), а также решения жизненных проблем. Предполагается, что ее наличие у учащихся базовой школы позволит им успешно взаимодействовать с окружающей действительностью, привлекая художественные средства для решения учебных и жизненных задач; строить социальные отношения в ситуациях обмена информацией с художественным содержанием; выполнять самооценку художественно-эстетической грамотности и стремиться к ее развитию [1, с. 245; 2; 3; 6; 7; 8]. Для формирования художественно-эстетической грамотности учащихся в учреждениях общего среднего образования необходимо:

- создать условия для развития интереса к миру искусства, осознания ценности художественного языка и продуктов художественной деятельности как средства решения реальных жизненных проблем;
- содействовать овладению компетенций в области искусства, соответствующих универсальным составляющим функциональной грамотности (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, устойчивое развитие);
- обеспечить необходимый уровень художественно-эстетической подготовки учащихся базовой школы для продолжения образования, а также решения социальных задач.

В рамках реализации принципа инклюзии в образовании и предотвращении «социального вывиха» лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в обществе создаются условия для их инкультурации. Приобщение лиц с ОПФР к национальным культурным традициям, формирование духовного мира, эстетической культуры, мировоззренческих позиций, нравственных качеств и художественных потребностей является одним из мощных средств воздействия на становление и развитие личности, способствует выявлению уникального личностного «я», эмоциональному раскрепощению и позволяет самореализоваться в процессе художественной деятельности. Художественно-эстетическое образование является одним из важнейших способов развития и формирования целостной гармоничной личности, ее духовной ориентации, творческой индивидуальности и интеллектуального потенциала. Данный процесс не ограничивается только созерцательной задачей, а имеет деятельную и созидательную направленность, развивая у обучающихся не только способность воспринимать, понимать и наслаждаться прекрасным во всех сферах жизнедеятельности, но и совершенствовать свой творческий потенциал в процессе значимой для них деятельности [4].

Следует помнить, что контингент учащихся с ОПФР – полиморфная группа по своему составу, уровню эмоционального, интеллектуального, речевого и двигательного развития, сформированности всех психических процессов (восприятие, внимание, память и др.). В связи с этим в работе акцентируется внимание на формировании художественно-эстетической гра-

мотности лиц, не имеющих расстройств интеллектуального развития. Для таких обучающихся характерны:

- недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений, незрелость мышления, преобладание игровых интересов, быстрая пресыщаемость в интеллектуальной деятельности, эмоциональная незрелость (дети с трудностями в обучении);
- первичная недостаточность отдельных систем: зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата. Вторичным в структуре нарушения фиксируется отсутствие или недоразвитие речи, отставание в развитии познавательной сферы, своеобразие развития эмоционально-личностной сферы (дети с нарушением слуха, нарушениями зрения, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи);
- нарушение психического развития, характеризующееся аутистической формой контактов с окружающими, расстройствами речи и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия (дети с расстройствами аутистического спектра без нарушений интеллектуального развития с учетом сохранности речевых функций).

Формирование художественно-эстетической грамотности учащихся с ОПФР на уровне общего среднего образования происходит в процессе изучения содержания учебных предметов «Изобразительное искусство», «Музыка», «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)» [11]. Специфика обучения детей с ОПФР зависит от характера, степени выраженности физических и (или) психических нарушений учащихся с ОПФР, возможностей освоения ими учебных программ по данным учебным предметам и предусматривает реализацию принципа коррекционной направленности процесса обучения применительно к организации обучения в целом и к организации уроков в частности, к содержанию обучения, к методам и приемам обучения.

На основании вышеизложенного, художественно-эстетическая грамотность учащихся с ОПФР рассматривается нами как совокупность знаний, умений и жизненного опыта, необходимого для осуществления ими осмысленной деятельности, позволяющей адекватно осуществлять художественно-практическую деятельность, интерпретировать художественно-эстетическую информацию, решать творческие задачи; это способность использовать знания, умения, способы в действии, вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро, с учетом особых образовательных потребностей и уровня образованности, адаптироваться в ней.

Формирование данного феномена в различных сферах жизнедеятельности учащихся в условиях инклюзивного образования является сложным, многосторонним, длительным процессом, в рамках которого необходимо проведение систематической коррекционно-педагогической работы на диа-

гностической основе. Художественно-эстетическая грамотность учащихся с ОПФР может быть сформирована за время обучения в базовой школе, и стать основой социально приемлемых взаимоотношений личности с партнерами по социуму, самосовершенствования в неоднородной общественной среде [12].

Теоретическими основами формирования художественно-эстетической грамотности учащихся с ОПФР в различных сферах жизнедеятельности в условиях инклюзивного образования являются следующие методологические подходы.

В современной теории экзистенциализма предлагается новый взгляд на нетипичного человека, его индивидуальную и социальную сущность. Личность здесь выступает как уникальная, свободная, планирующая собственную жизнь, создающая себя «собственными руками», ответственная за свою деятельность по отношению к окружающему миру и к себе. Как следствие, обучение учащихся с ОПФР в условиях инклюзивного образования должно быть организовано в соответствии с их психофизическими особенностями, индивидуальными особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями, созданы специальные условия, оказана коррекционно-педагогическая помощь, и одновременно дети должны быть включены в образовательный процесс с партнерами по социуму. Планирование работы с ними должно быть «открытым», во многом зависящим от их способностей, интересов и возможностей. То есть каждый «особый» ребенок должен обучаться в зависимости от его потребностей и нужд и одновременно находиться на позициях инклюзии, которая воссоздает нарушенную социальную экологию ребенка с ОПФР, восстанавливая или создавая заново целостные жизненные взаимосвязи, являющиеся частью его жизненного мира.

Аксиологический подход затрагивает проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования, а именно духовно-нравственные позиции участников образовательного процесса. Оптимальная социализация включает познание человеком социального пространства, приобретение нравственных качеств, овладение умением межличностной коммуникации. Ребенок осваивает общественный опыт, получая от воспитательного микросоциума ценности, положительные моральные образцы и пропуская их через переживания, сознание, чувства – здесь важно уметь видеть то общее, что сможет стать характеристикой каждой индивидуальной личности. Наилучшим средством, помогающим понять и раскрыть свое «Я», наладить общение с социумом, на наш взгляд, является искусство во всех его видах [5].

Антропологический подход в философии инклюзии трактует о том, что человек с ОПФР в большей степени, чем каждый здоровый человек, испытывает потребность в обучении, цель которого – индивидуальное саморазвитие личности, освобождение от соматических, психологических и мен-

тальных проблем. Образование при этом зиждется на диалоге активного и постоянного взаимодействия человека с социокультурным окружением в течение всей жизни, что способствует гармонизации всех процессов жизнедеятельности. Эстетический компонент в антропологическом подходе, характеризуя целостность конкретного мира, позволяет обучающимся выработать свой стиль, ритм, динамику, выразительность и позволяет найти тот оптимальный вариант самовыражения в процессе деятельности, когда свои достижения сравниваются не с достижениями сверстников, а в сравнении с приращениями в собственной художественно-эстетической деятельности, личностными изменениями в атмосфере принятия, эмпатии и конгруэнтности.

Системно-деятельностный подход обеспечивает формирование готовности учащихся с ОПФР к социализации, саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования; активную учебно-познавательную деятельность учащихся; организацию образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, состояния здоровья учащихся. Реализация данного подхода прослеживается в создании специальных педагогических условий для организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с применением технологий проблемно-диалогического обучения, проектного метода, групповой формы работы на уроках, использованием интерактивных (информационных, электронно-технических и др.) средств обучения [9].

Культурологический подход развивает базовые культурные потребности у ребенка и тем самым инициирует проявление его культурных способностей. Для данного подхода одним из ключевых моментов является не столько опора на установившиеся культурные формы и социальные институты, а вовлечение ребенка в совместное творчество со сверстниками. В рамках формирования художественно-эстетической грамотности обучающихся с ОПФР культурологический подход акцентирует внимание на создание условий для их творческой самореализации в адекватной для них форме в условиях инклюзивного образования. Для этого необходимо использование таких культурных форм, как выставки, посещение музеев, протеатры, фестивали и пр., участием в которых социальность и творится. В контексте культурологического подхода участие в практиках искусства позволяет формировать основы культурной и коммуникативной компетенций [13; 14].

Личностно-ориентированный подход отражает его нацеленность на развитие личности на основе выявления особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого учащегося как субъекта познания и деятельности. Для этого необходимо в условиях инклюзивного образования обеспечить обучающимся чувство психологической защищенности, помощь в психологическом и социальном развитии,

радость познания, формирование у них образцов позитивного социального поведения, ознакомление с культурой поведения в обществе, обучение навыкам повседневной деятельности, развитие индивидуальности в коллективных отношениях. Формирование художественно-эстетической грамотности обучающихся с ОПФР основывается на учете разнообразия интересов, потребностей, способностей и предполагает разноуровневое, дифференцированное обучение, рассчитанное на разные категории учащихся, а также разноплановые формы обучения.

Данный подход перекликается с потребностным подходом, учитывающий в ходе формирования художественно-эстетической грамотности учащихся с ОПФР их возможности и потребности, которые не могут быть одинаковыми, потому что учащиеся, принадлежащие к различным нозологическим группам, имеют различную этиологию (причины) и патогенез (течение болезненного процесса). Возможности и приоритетность поведенческого, деятельностного, эмоционального, когнитивного компонентов различна. С этим нельзя не считаться.

С потребностным подходом тесно связан антропоцентрический. В центре образовательного процесса находится учащийся с его возможностями, опытом, интересами, предпочтениями. В этом смысле ориентация на усредненные показатели образованности, обученности, подготовленности учащихся в условиях инклюзивного образования противоречит самой идее данного процесса. Художественно-эстетическая грамотность учащихся с ОПФР прежде всего должна быть представлена ценностями и личностными качествами, сформированными в процессе обучения знаниями, умениями, навыками, предметными и надпредметными компетенциями.

Формирование художественно-эстетической грамотности обучающихся с ОПФР органично рассматривать в контексте экологического подхода, требующего учитывать жизненный мир ребенка, его жизненный контекст, доступность для коммуникации и передачи опыта. Включение ребенка во взаимодействие возможно только при его партнерстве с взрослым, при бережном отношении последнего к внутреннему миру ребенка, при способности его чувствовать и слышать. Важны адекватная возможностям ребенка коммуникация, создание атмосферы уважительности и доверительности, признание самости ребенка и защита его от разрушительного неоправданного вмешательства. Педагогические работники в условиях инклюзивного образования обязаны признавать и учитывать экологию психологической сферы обучающихся, не навязывая своих рекомендаций, как истин в последней инстанции. Взаимодействие обучающимися с позиций экологического подхода предполагает «относительную твердость в позиции (профессиональной и этической) и одновременно открытость и готовность к приспособлению» (О. Шпек, 2003; Т. Л. Лещинская, 2014–2018).

Компетентностный подход – это совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, характеризую-

щегося нацеленностью на формирование компетенций, которые позволят обучающимся успешно адаптироваться в условиях современного общества, динамичного развития социальных отношений [11]. Данный подход акцентирует внимание на развитии у учащихся с ОПФР способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный опыт [10].

Подводя итоги, отметим, что в рамках формирования художественно-эстетической грамотности учащихся с ОПФР предполагается достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, которые проявляются в виде позитивного их отношения к произведениям искусства, желания самостоятельно воспринимать произведения искусства и стремления овладеть изобразительно-выразительными средствами его воплощения в собственной деятельности. Метапредметные результаты отражают способность ориентироваться в источниках информации и умение применять полученную информацию в своей деятельности. К предметным результатам относятся наличие представлений о произведениях искусства, их авторах, видах и жанрах, музыкальная и изобразительная грамотность, пространственно-образное мышление, эмоционально-чувственная сфера, развитие мелкой моторики руки, проектная деятельность, графические и живописные навыки.

Список использованных источников

1. *Виноградова, Н. Ф.* Методика формирования общекультурной функциональной грамотности младшего школьника / Н. Ф. Виноградова [и др.] // Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – С. 251–276.
2. *Горбунова, М. Б.* Концептуальные основания формирования художественно-эстетической грамотности учащихся начальных классов средствами учебного предмета «Музыка» / М. Б. Горбунова // Пачатковая школа. – 2022. – № 5. – С. 22–29.
3. *Давидовская, Г. Э.* Формирование функциональной грамотности в области искусства в процессе изучения учебных предметов «Всемирная история» и «История Беларуси» / Г. Э. Давидовская // Весн. адукацыі. – 2022. – № 7. – С. 22–31.
4. *Захарова, Ю. В.* Социализация личности учащихся с особенностями психофизического развития в процессе художественно-эстетической деятельности / Ю. В. Захарова // Взаимодействие национальных образовательных систем стран СНГ как фактор повышения качества образования: сборник материалов III съезда учителей и работников образования государств-участников СНГ / под ред. Р. С. Сидоренко. – Минск, 2014. – С. 195–198.
5. *Захарова, Ю. В.* Экзистенциальность образования особых детей средствами искусства / Ю. В. Захарова // Спецыяльная адукацыя. – 2018. – № 6. – С. 28–32.
6. *Зубрилин, К. М.* Формирование функциональной грамотности школьников средствами изобразительного искусства / К. М. Зубрилин, Л. А. Раздобарина, А. Е. Слюсарева // Наука и школа. – 2023. – № 6. – С. 266–274.
7. *Колбышева, С. И.* Художественно-эстетическое образование: теоретические основы учебного предмета «Искусство» / С. И. Колбышева. – Минск: Национальный институт образования, 2021. – 248 с.

8. Колбышева С. И. Художественно-эстетическая грамотность: к вопросу о развитии понятия / С. И. Колбышева, О. Г. Пищик // *Художественное образование и наука*. – 2023. – № 3. – С. 16–24.

9. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // *Специальная адукацыя*. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

10. Лисовская, Т. В. Компетентный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: [сб. ст.]* / Нац. ин-т образования. – Минск, 2007. – С. 51–56.

11. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования: Постановление Министерства образования Республики Беларусь 26.12.2018 г. № 125. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023–2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html> (дата обращения: 19.10.2024).

12. Теоретико-методологические основания развития дошкольного, общего среднего и специального образования в Республике Беларусь: в 2 ч. / А. Л. Давидович [и др.]; под науч. ред. В. Ф. Русецкого. – Минск: Национальный институт образования, 2023. – Ч. 2. – С. 79–85.

13. Шеманов, А. Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // *Психологическая наука и образование*. – 2011. – Т. 16, № 1. – С. 74–82.

14. Шеманов, А. Ю. Культурологический подход к включению лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство развития их творческой социокультурной деятельности / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // *Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации* / под ред. А. Ю. Шеманова. – URL: https://leda29.ru/uploads/com_files/05_2015_vklyuchenie_detej_s_ovz_v_dop_obr..pdf (дата обращения: 12.10.2024).

(Дата подачи: 12.02.2025 г.)

О. Ю. Зинович

Республиканский институт высшей школы, Минск;
Полесский государственный университет, Пинск

O. Y. Zinovich

National Institute for Higher Education, Minsk;
Polessky State University, Pinsk

УДК 947.6:004

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМОГО В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

PROBLEM OF DIAGNOSIS OF DEVIANT EDUCATIONAL BEHAVIOR OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IMPLEMENTED IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье рассматриваются вопросы организации эффективной образовательной деятельности студентов в условиях информационно-образовательной среды учреждения высшего образования при недопущении или минимизации проявлений девиантного учебного поведения в дидактическом процессе, в том числе и при осуществлении его этапов контроля и оценивания. Автором приведены промежуточные результаты теоретического и эмпирического исследований детерминированности выбора обучающимися практики девиантного учебного поведения, его рисков и угроз, способов профилактики и преодоления. Учет выводимых положений будет способствовать разработке эффективных моделей организации и осуществления образовательной деятельности в условиях процессов цифровой трансформации в высшем образовании.

Ключевые слова: высшее образование; девиантное учебное поведение; республиканская информационно-образовательная среда; цифровизация образования; монологичность; диалогичность.

The article discusses the issues of organizing effective educational activities of students in the information and educational environment of a higher education institution while preventing or minimizing manifestations of deviant educational behavior in the didactic process, including in the implementation of its stages of control and assessment. The author gives intermediate results of theoretical and empirical study of the determination of students' choice of practice of deviant educational behavior; its risks and threats, methods of prevention and overcoming. Taking into account the resulting provisions will contribute to the development of effective models for the organization and implementation of educational activities in the context of digital transformation processes in higher education.

Key words: higher education; deviant learning behavior; republican information and educational environment; digitalization of education; monologic; dialogic.

На современном этапе развития общества интеграция информационно-коммуникационных технологий в образование в условиях цифровизации является важной тенденцией совершенствования образовательной сфе-

ры, которая имеет нарастающий повсеместный и повседневный характер. Динамичность развития системы высшего образования обусловлена современными глобализационными и интеграционными процессами, которым свойственны мобильность и коммерциализация, а также проявляется в активной адаптации к новым техническим, экономическим и социальным условиям. Цифровая трансформация современной системы высшего образования сопровождается существенными преобразованиями в педагогической теории и практике. Важным направлением в исследовании теоретико-методологических и практикоориентированных аспектов организации эффективных моделей образовательной деятельности в современных учреждениях высшего образования (УВО) в условиях цифровизации является изучение проблематики девиантного учебного поведения. Исследования ученых-дидактов Н. А. Барановского, О. В. Дремовой, Н. В. Латова, В. Л. Лозицкого, В. Н. Пунчик, Е. В. Сивак свидетельствуют о разработанности важного комплекса вопросов обозначенной направленности на постсоветском пространстве (в том числе и в Республике Беларусь), а также о наличии многоаспектности подходов к осмыслению изучаемого феномена [1–6].

Для реализации программы изучения организационно-педагогических условий предупреждения девиантного поведения студентов УВО в условиях ИОС современного университета [7] в рамках теоретико-методического и эмпирического этапов проведения исследования нами были определены задачи: а) конкретизация применяемого понятийно-терминологического аппарата и избираемых методов исследования; б) определение направленности исследования и количественного состава его участников; в) разработка инструментария измерения (опросная анкета) и ее применение; г) обобщение, систематизация и верификация результатов опроса, их интерпретация.

На констатирующем этапе экспериментального исследования принимали участие студенты, обучающиеся по программам обучения экономических, инженерных, биологических, педагогических и лингвистических специальностей I и IV курсов учреждения образования «Полесский государственный университет» в 2024–2025 учебном году приняли участие 311 респондентов при доле выбраковки опросных анкет до 3 %. По результатам исследования на этапе констатации нами отмечено, что 10,9 % опрошенных студентов не имеет представления о проявлениях девиантного учебного поведения, реализуемого в учебной деятельности студентов УВО. Для 19 % опрошенных не свойственно применение деструктивных практик достижения целей образовательной деятельности. Больше половины опрошенных студентов имеют представление о проявлениях девиантного учебного поведения и отмечают чрезвычайно редкое спорадическое их применение (спысывание и подсказки) в практике образовательной деятельности. Вместе с тем около трети обучающихся имеет полное представление о проявлениях девиантного учебного поведения и признает наличие отдельных несистема-

тических фактов нарушения условий выполнения контрольных мероприятий в образовательной деятельности. Допущение проявлений девиантного учебного поведения в УВО (совокупный показатель – 89,1 %), реализуемое с использованием потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) свидетельствует о распространенности негативных примеров осуществления образовательной деятельности в рамках функционирования ИОС УВО. В качестве основной причины респондентами отмечена ориентация студентов университета на количественные результаты и поиск более целерациональных способов достижения приемлемых результатов как свидетельств учебных достижений обучаемых. Таким образом студент совершенствует умения поиска лазеек в системе контрольных мероприятий, что в свою очередь не приводит к сформированности на продуктивных уровнях универсальных, информационных, специальных и профессиональных компетенций будущих специалистов. Проблемным представляется складывание высокого уровня внешней неустойчивой и низкого уровня внутренней устойчивой мотивации опрашиваемых.

Целесообразно отметить, что девиантное учебное поведение является предметом осуждения для 17,1 % обучающихся. Для большинства студентов (70,6 %) отношение к демонстрации девиантного учебного поведения обусловлено внешними факторами, к которым относятся интенсивность учебной программы, а также социальное давление студенческого коллектива и желание занять более высокое статусное положение среди сокурсников. Несоразмерность желаний, способностей и уровней развития универсальных компетенций, обусловленная вышеперечисленными внешними факторами, способствует формированию двойного локуса контроля. Студент, ориентируясь на количественные учебные показатели и материальные ценности, расценивает требования, предъявляемые профессорско-преподавательским составом, завышенными, устаревшими и нецелерациональными.

Наличие проявлений девиантного учебного поведения в учебной деятельности не оправдывают 12,3 % опрошенных респондентов. Приведенные данные позволяют говорить о недостаточном уровне социального контроля в студенческой среде, что создает благоприятные условия для формирования и развития умения, характеризующегося деструктивным влиянием на нравственно-этические и академические ценности, а также для первичного применения и распространения проявлений девиантного учебного поведения в профессиональной деятельности молодого специалиста, что рассматривается нами как первичное проявление профессиональной деформации, в дальнейшем сопряженным с правонарушениями и преступлениями в профессиональной среде.

Нами отмечено, что к основным регистрируемым проявлениям девиантного учебного поведения относятся простые формы (списывание, применение подсказок), не требующие высокотехнологичной подготовки и не

отличающиеся наличием попыток скрыть нарушение условий и требований к выполнению учебного задания. Также следует отметить, что в условиях применения парных, групповых и коллективных форм образовательной деятельности, а также реализации современных педагогических технологий для эффективного достижения образовательных целей в студенческом коллективе формируются отношения, выстраиваемые на принципах поддержки, взаимопомощи и общей ответственности за результат выполняемой учебной деятельности. Сформированное на учебных занятиях отношение к учебному процессу транслируется студентами и на контрольные мероприятия текущей, промежуточной и итоговой аттестации. Коррекция учебной траектории связана с личностными мировоззренческими изменениями: осознанием себя как части студенческого коллектива, главенство количественных результатов и осознание их взаимозависимости и социального положения в учебной группе, не зависящих от этичности применения методов и средств.

Использование шпаргалок в процессе прохождения контрольных мероприятий является более сложной формой девиантного учебного поведения студентов УВО, поскольку требует предварительной интеллектуальной подготовки: изучение основной и дополнительной литературы, ее анализ, выделение главной и второстепенной информации и оформление полученных результатов. Несмотря на тот факт, что в результате проделанной работы студент ориентируется в теоретическом материале в той или иной степени, он использует составленные шпаргалки в аудитории, что свидетельствует о недостаточном развитии и применении рефлексивных навыков и умений, наличии низкого уровня самооценки и ориентации на сторонние суждения о результатах собственного развития.

В процессе формирования и развития информационно-коммуникационного и образовательного пространства наряду с понятийным интенсивно развивается новый вид мышления – клиповое мышление, основанное на построении базисных логических взаимосвязей и стремительной смене предметов мышления. Студенты, не обладая достаточными навыками концентрации внимания на изучаемой дисциплине и малым объемом долгосрочной памяти, испытывают трудности в запоминании большого объема теоретического материала, в логическом, структурированном его изложении и применении полученных знаний в процессе дискуссий и измененных условиях. Следовательно, написание курсовых и дипломных работ, требующее от студента не только глубокого знания проблемного поля исследования, применения комплекса поисковых и исследовательских умений и логического, структурированного, аргументированного изложения полученных научных результатов, воспринимается слишком трудоемким, ресурсно-затратным и нецелерациональным заданием, требующим поиска альтернативных упрощенных решений.

Резюмируя результаты исследования отметим, что предлагаемые мероприятия по предупреждению девиантного поведения студентов УВО в условиях ИОС современного университета должны иметь системно организуемый характер в рамках интеграции организационно-правового и психолого-педагогического подходов. Важным представляется реализация принципов преемственности в обучении учащихся на уровне общего среднего и высшего образования (в рамках реализации положений концепта преемственного развития уровней общего среднего и высшего образования в условиях цифровой трансформации [8]). В период адаптации студентов-первокурсников к требованиям академического сообщества целесообразно уделять пристальное внимание положениям научной этики, систематическое нарушение которых приводит к снижению персональной профессиональной конкурентоспособности на рынке труда и последующей профессиональной деформации молодого специалиста. Считаю целесообразным включением новой дисциплины «Практикум по академическому письму» в содержание учебных планов всех специальностей, что позволит повысить уровень развития универсальных компетенций студентов УВО, поспособствует популяризации, интенсификации и повышению качества результатов научно-исследовательской работы студентов, профессорско-преподавательского состава. Учебный процесс должен характеризоваться преобладанием диалогичности над монологичностью. Целесообразно сокращение форм предъявления теоретического материала, связанных с предоставлением знаний в готовом виде. Диалогичность, обусловленная необходимостью самостоятельного изучения заранее определенного проблемного поля, «реализуется в сложном процессе обмена смыслами и создании общей смысловой реальности при развитии субъектами структуры диалога посредством реплицирования и развертывания тематического содержания, осуществляемыми путем актуального членения речи» [9, с. 163]. Совершенствование и развитие учебно-интеллектуальных, учебно-информационных и учебно-коммуникативных навыков и умений позволит закрепить их в собственном социальном опыте и трансформировать в соответствующие освоенные компетенции. Это позволит студенту в субъект-субъектном взаимодействии осуществлять активную творческую коммуникацию в рамках образовательной деятельности (в том числе и в процессе рефлексии). Диалогичность является одновременно средством и результатом совершенствования развития универсальных компетенций, способствующим повышению качества взаимодействия студента и молодого специалиста с информационно-образовательной средой.

Целесообразно отметить, что динамичная технологизация информационно-коммуникационного пространства и совершенствование потенциала ИОС современных университетов предъявляют требования к высокой технологичности контрольно-измерительного инструментария учебных достижений студентов, средств контроля в процессе проверки как тезисов,

научных статей, курсовых и дипломных проектов, диссертаций, так и результатов интеллектуальной деятельности, предусмотренных при реализации учебных программ. В качестве перспективного направления разработки такого инструментария представляется создание высокотехнологичных средств платформ искусственного интеллекта.

Список использованных источников

1. Барановский, Н. А. Антидевиантная политика. Теория и социальная практика: монография / Н. А. Барановский. – Минск: Беларуская навука, 2011. – 271 с.
2. Дремова, О. В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения / О. В. Дремова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 93–111.
3. Латова, Н. В. Обман в учебном процессе / Н. В. Латова, Ю. В. Латов // Общественные науки и современность. – 2007. – № 1. – С. 31–46.
4. Лозицкий, В. Л. Девиантное учебное поведение учащихся и студентов в условиях цифровой трансформации образования и его динамичной технологизации / В. Л. Лозицкий // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 8. – С. 11–19.
5. Пунчик, В. Н. Плагиат как феномен информационного общества / В. Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 8. – С. 55–62.
6. Сивак, Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания) / Е. В. Сивак. – Москва: ГУ ВШЭ, 2006. – 44 с.
7. Зинович, О. Ю. Девиантное учебное поведение студентов учреждений высшего образования как предмет структурно-содержательного научного анализа / О. Ю. Зинович // Вестник Полесского государственного ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2024. – № 1. – С. 34–41.
8. Лозицкий, В. Л. Концепт преемственности уровней общего среднего и высшего образования в условиях цифровой трансформации / В. Л. Лозицкий // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 11. – С. 38–43.
9. Галанова О. А. Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13(141). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogichnost-kak-veduschiy-printsip-sovremennoy-paradigmy-obrazovaniya> (дата обращения: 23.02.2025).

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

А. В. Иванова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск

H. V. Ivanova

Vitebsk state university named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 37.02

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

В статье рассматривается основное содержание понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». Раскрывается роль педагога в организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста. В качестве одного из компонентов научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов представлен спецкурс «Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста» и приводится содержательный пример организации образовательного процесса со студентами специальности «Дошкольное образование» средствами этого спецкурса.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; будущий педагог дошкольного образования; спецкурс.

The article examines the main content of the concepts of “patriotism” and “patriotic education”. The role of the teacher in organizing patriotic education of preschool children is revealed. As one of the components of scientific and methodological support for the training of future teachers, a special course “Fundamentals of Patriotic Education of Preschool Children” is presented and a meaningful example of organizing the educational process with students majoring in “Preschool Education” by means of this special course is given.

Keywords: patriotism; patriotic education; future preschool teacher; special course.

На сегодняшний день патриотическое воспитание представляет собой важнейшую социальную и духовную ценность, а также является составной частью государственной идеологии. Проанализировав научные источники, содержащие анализ понятия патриотизма, мы смогли выявить его основные признаки:

- глубокое чувство любви и верности своей Родине и народу;
- готовность защищать свою Родину, служить ей, подчинять свои интересы интересам страны;
- привязанность к месту рождения, месту жительства;
- созидательный характер деятельности каждого человека на благо своей страны [1].

Можно сказать, что воспитание чувств патриотизма играет ключевую роль в формировании национального самосознания и гражданской идентичности. Развитие этих качеств у человека позволит воспитывать его гражданскую ответственность и готовность принимать активное участие в жизни страны.

В Республике Беларусь существует ряд нормативных документов, регулирующих патриотическое воспитание в стране, одним из которых является Программа патриотического воспитания населения на 2022–2025 годы (дата утвержд. 29 декабря 2021 г.). Цель программы – совершенствование государственной политики патриотического воспитания населения через формирование национальной идентичности на основе единых ценностей (стремление к мирной и независимой созидательной жизни, справедливость, единство, развитие), гордости за собственную страну, ее историю и культуру, достижения в экономике, науке и спорте, готовности к защите независимости Республики Беларусь [2].

В соответствии с целью Программы ее результатами будут являться целенаправленная государственная политика патриотического воспитания населения, создание условий для консолидации населения Республики Беларусь через формирование национальной идентичности на основе единых национальных ценностей: стремления к мирной и независимой созидательной жизни, справедливости, единства, развития [3].

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи была разработана Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. (дата утвержд. 31 декабря 2020 г.), целью которой является создание условий для формирования разносторонне развитой, нравственно и социально зрелой, творческой личности обучающегося [4].

Успех реализации целей и задач государственных программ по патриотическому воспитанию в Республике Беларусь во многом зависит от уровня профессиональной подготовки будущего педагога, поскольку именно педагог приобщает воспитанников к национальным и общечеловеческим ценностям, влияет на формирование патриотических качеств и активной гражданской позиции.

Если обратиться к Образовательному стандарту высшего образования для специальности 6-05-0112-01 «Дошкольное образование», можно увидеть основные требования и компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников. Эти компетенции направлены на развитие профессиональных навыков в области дошкольного образования. Так, выпускники бакалавриата должны обладать универсальными, базовыми профессиональными и специализированными компетенциями. Данные компетенции необходимы не только для того, чтобы выпускники могли эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, но и для того, чтобы вносить значительный вклад в развитие системы дошкольного образования, повышая его качество и эффективность [5].

Каковы же условия готовности будущего педагога дошкольного образования к практическому осуществлению патриотического воспитания детей дошкольного возраста? По нашему мнению, в числе важнейших условий находится *уровень профессиональных знаний и умений педагога*. На сегодняшний день современный педагог должен владеть методами и приемами патриотического воспитания и уметь применять их в практической деятельности. Умение правильно разработать и провести соответствующую игру, занятие, воспитательное мероприятие – всё это является важным элементом в успешной педагогической деятельности, направленной на патриотическое воспитание.

Следующим важным условием готовности, на наш взгляд, является *наличие у педагога необходимых личностных качеств*. Воспитатель учреждения дошкольного образования имеет прекрасные возможности для формирования у воспитанников высших нравственных качеств, к которым относится патриотизм. Зачастую педагог является примером для подражания и источником вдохновения для многих детей. Дети дошкольного возраста, наблюдая за поведением взрослых, часто учатся у них чему-то новому, поэтому педагог способен мотивировать и вдохновлять воспитанников на изучение национальной культуры и традиций своей страны через собственные поступки. Таким образом, педагог дошкольного образования закладывает крепкий фундамент для формирования патриотизма и гражданской ответственности у подрастающего поколения.

Продолжая мысль, стоит отметить *педагогическое мастерство* как ключевое условие подготовки будущего педагога к организации патриотического воспитания. Опытный педагог должен быть готов к внедрению в образовательный процесс современных методик и технологий, используя, например, мультимедийные материалы, интерактивные игры и задания, виртуальные экскурсии патриотической направленности. Это не только поможет сделать образовательный процесс увлекательным, но и позволит повысить уровень усвоения воспитанниками нового материала, полученного на занятии.

И, наконец, четвёртое важное условие – это *постоянное профессиональное самосовершенствование и развитие*. Каждому педагогу необходимо понимать, что для совершенствования своих знаний, умений и навыков в области формирования основ патриотической культуры у детей дошкольного возраста ему необходимо непрерывно обучаться, повышать свою квалификацию и обмениваться со своими коллегами опытом работы по организации этого процесса. Рефлексируя и анализируя свою работу, педагог сможет эффективно определить дальнейшие цели профессионального развития и составить план их достижения.

Таким образом, речь идет о формировании целого комплекса компетенций у будущего педагогического работника. И потому следующий вопрос, который интересует нас в контексте данного исследования, – насколько со-

временное содержание высшего педагогического образования отвечает задачам формирования готовности будущего педагога к организации патриотического воспитания [6].

Возможным решением данной проблемы нами видится внедрение в образовательный процесс подготовки будущих педагогических работников спецкурса «Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста» с разработкой соответствующего учебно-методического и учебно-программного обеспечения. Остановимся на анализе образовательного потенциала этой учебной дисциплины.

Согласно учебному плану подготовки студентов специальности 1-01 01 01 (6-05-0112-01) Дошкольное образование, на изучение разработанного нами спецкурса «Основы патриотического воспитания» с 2024/2025 учебного года всего отводится 108 учебных часов, из которых 50 аудиторных, 20 лекций, 30 практических занятий, зачетных единиц – 3.

Учебная дисциплина «Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста» относится к компоненту учреждения высшего образования модуля «Ознакомление детей дошкольного возраста с окружающим миром» и предназначена для подготовки специалистов с высшим образованием.

В процессе освоения учебной дисциплины формируется компетенция СК-23: Проектировать образовательный процесс, направленный на повышение эффективности всестороннего развития личности воспитанника учреждения дошкольного образования.

Цель спецкурса: формирование оптимального уровня готовности будущего педагога к организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Задачи изучения спецкурса:

- 1) развивать патриотические чувства и национальное самосознание у студентов;
- 2) распространять научно обоснованную информацию об историко-культурном наследии, боевых подвигах и трудовых свершениях белорусского народа, важных исторических событиях, памятных местах, их роли и значимости в становлении белорусской государственности;
- 3) показать сущность, функции и роль патриотического воспитания детей дошкольного возраста;
- 4) определить основные технологии, средства, формы работы по организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста;
- 5) сформировать эффективное научно-методическое обеспечение патриотического воспитания детей дошкольного возраста [3].

Формы проведения занятий: лекции, семинарские занятия.

Форма аттестации – зачет.

Ведущими методами в рамках спецкурса выступают: проблемное обучение, игровые технологии, метод проектов, метод кейсов.

Реализация данного спецкурса осуществляется на 3 курсе дневной формы получения образования, 2 курсе заочной формы получения образования специальности «Дошкольное образование» в рамках аудиторных часов, предусмотренных учебным расписанием.

Выбор этого периода обучения обусловлен тем, что студенты уже обладают достаточным уровнем теоретической и практической подготовки по дисциплинам модуля «Ознакомление детей дошкольного возраста с окружающим миром», что составляет теоретическую и методологическую базу подготовки будущих педагогов к реализации патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Приведём пример содержательной части спецкурса «Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста» (таблица 1).

Таблица 1

Содержание тем спецкурса

№ п/п	Наименование тем	Содержание
1	Теоретические основы патриотического воспитания	Понятие «патриотизм» и идеи его воспитания в истории отечественной философской и педагогической мысли
2	Сущность патриотического воспитания на современном этапе	Основные этапы развития понятия «патриотическое воспитание», его структура и сущностные характеристики
3	Социально-нравственное и личностное развитие детей дошкольного возраста	Особенности формирования у ребенка стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам, первоначальных представлений об основах безопасной жизнедеятельности, мире и родном крае, отношения к ним, воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщение к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям
4	Особенности патриотического воспитания в дошкольном возрасте	Своеобразие и личностное развитие детей дошкольного возраста в контексте патриотического воспитания. Познавательное развитие дошкольников. Основные виды деятельности детей дошкольного возраста
5	Роль семьи в организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста	Понятие о семье и её функциях. Особенности взаимодействия педагога с семьёй воспитанника. Методы и принципы организации работы с семьями воспитанников по патриотическому воспитанию
6	Феномен культуры в контексте патриотического воспитания	Понятие «культура». Структура культуры. Подходы к осмыслению культуры. Культура как детерминанта патриотического воспитания
7	Основы патриотического воспитания средствами народной культуры	Белорусские национальные традиции и праздники в патриотическом воспитании. Роль родного языка в гражданско-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста

№ п/п	Наименование тем	Содержание
8	Модель патриотического воспитания детей дошкольного возраста	Понятие модели при организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Региональная, этнокультурная модель патриотического воспитания
9	Традиционные и инновационные технологии в формировании чувства патриотизма у детей дошкольного возраста	Основные классификации и подходы к традиционным и инновационным технологиям в патриотическом воспитании. Психолого-педагогические условия использования педагогических технологий в педагогическом процессе
10	Формы, методы и приёмы формирования основ гражданско-патриотической культуры	Нормативно-правовое обеспечение организации работы по формированию основ гражданско-патриотической культуры воспитанников в учреждении образования. Содержание, формы и методы формирования основ гражданско-патриотической культуры воспитанников учреждений дошкольного образования. Организация развивающей предметно-пространственной среды учреждения дошкольного образования, способствующей формированию основ гражданско-патриотической культуры воспитанников [3]

Сформулированные нами темы являются актуальными и ключевыми в рамках организации подготовки будущих педагогов к реализации патриотического воспитания детей дошкольного возраста. На наш взгляд, представленное содержание тем охватывает широкий спектр подходов, необходимых для создания комплексной системы патриотического воспитания.

Спецкурс «Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста» должен содержать в себе не только теоретический аспект, но и практический. Приведем пример содержания некоторых практических занятий по данному курсу (таблица 2).

Резюмируя вышесказанное, сделаем следующий вывод: содержание спецкурса «Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста» ориентировано на совершенствование системы подготовки, самоподготовки и методического сопровождения профессиональной деятельности будущих педагогов. В важнейшем деле воспитания дошкольника-патриота главную роль играет педагог (воспитатель учреждения дошкольного образования), потому что именно он способен и должен создать реальные условия для формирования и дальнейшего развития основ гражданско-патриотической культуры.

Тема 1. Теоретические основы патриотического воспитания. Взгляды отечественных философов и общественных деятелей на патриотическое воспитание подрастающего поколения (4 часа)	
Вопросы для обсуждения: 1. Что включает в себя понятие «патриотическое воспитание»? 2. Идеи выдающихся педагогов о содержании патриотического воспитания. 3. Направления патриотического воспитания. 4. Взгляды отечественных философов и общественных деятелей на патриотическое воспитание	Практические задания: 1. Дополните терминологический словарь понятиями изучаемой темы и раскройте их сущность. 2. Проведите сравнительный анализ различных подходов к патриотическому воспитанию. 3. Подготовьте презентацию о педагогических теориях нравственного воспитания личности следующих авторов: К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, М. В. Ломоносова, А. В. Бестужева, А. Н. Радищева, П. Я. Чаадаева. Представьте выполненную презентацию на занятии. 4. Изучите основные методы и приёмы патриотического воспитания, предложенные различными исследователями. Сравните их эффективность и применение в современной практике. 5. Подберите три научные статьи по теме патриотического воспитания и сделайте к ним аннотации. 6. Напишите эссе на тему: «Роль патриотического воспитания в современном обществе: взгляды отечественных философов». Включите в эссе анализ взглядов нескольких философов и сделайте выводы о значимости их идей в современной жизни. 7. Создайте инфографику, которая отражает основные идеи и принципы патриотического воспитания, предложенные отечественными философами и общественными деятелями
Тема 2. Сущность патриотического воспитания на современном этапе (2 часа)	
Вопросы для обсуждения: 1. Патриотизм и гражданственность в социальном и духовном развитии человека. 2. Основная цель гражданско-патриотического воспитания. 3. Идеологическая основа патриотизма в Республике Беларусь. 4. Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы	Практические задания: 1. Объясните значение понятий: «гражданственность», «патриотизм». 2. Проведите анализ научных источников, посвященных патриотическому воспитанию на современном этапе. Составьте в тетради аннотированный список. 3. Изучив Программу патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы, опишите механизм реализации программы. 4. Разработайте консультацию для педагогов учреждений дошкольного образования на тему: «Современные подходы к нравственно-патриотическому воспитанию». 5. Проанализируйте и оцените, как различные учреждения дошкольного образования представляют и реализуют деятельность по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста на своих веб-сайтах. Составьте отчет по результатам анализа [3]

Таким образом, разработанный теоретический и практический материал позволит будущему педагогу: 1) сформировать профессиональные мотивы,

осознать важность реализации задач по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста; 2) сформировать у будущих педагогов чувство ответственности за воспитание будущего поколения в духе патриотизма и любви к Родине; 3) овладеть современными педагогическими средствами (технологиями, формами, методами) организации образовательного процесса, направленного на патриотическое воспитание детей дошкольного возраста [7].

Список использованных источников

1. *Прохоренко, О. Г.* Патриотическое воспитание будущих учителей в процессе учебно-исследовательской деятельности: дис..канд. педагогических наук: 13.00.02 / Прохоренко Олеся Геннадьевна; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2009. – 221 л.
2. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29.12.2021, № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=C22100773> (дата обращения: 20.02.2025).
3. *Иванова, А. В.* Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальностей: 6-05-0112-01 Дошкольное образование, 1-01 01 01 Дошкольное образование / А. В. Иванова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 59 с.
4. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 31.12.2020, № 312 // Министерство образования Республики Беларусь. – URL: <https://edu.gov.by/molodezhnaya-politika/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsiya/programmy-vospitaniya/> (дата обращения: 21.02.2025).
5. Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 1-01 01 01-2021): Постановление Министерства образования Республики Беларусь, 20.04.2022 г. № 82// Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования. – URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/os_1-01-02-01_120721.pdf (дата обращения: 21.02.2025).
6. *Щепеткова, Н. В.* Условия готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению эстетического воспитания / Н. В. Щепеткова // Научные труды РИВШ. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2023. – С. 363–369.
7. *Иванова, А. В.* Теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов к реализации патриотического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Иванова // Искусство и педагогика в современном мире (к 65-летию художественно-графического факультета): материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 1–2 нояб. 2024 г. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 192–195.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Е. С. Иванова

Белорусский государственный университет, Минск

E. S. Ivanova

Belarusian State University, Minsk

УДК 821.161.1.09“18”(072)+82.0:1

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РУССКОЙ
КЛАССИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
(СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА УЧЕБНОГО КУРСА)**

**AXIOLOGICAL PARADIGM OF RUSSIAN CLASSICAL
PROSE IN THE CONTEXT OF FORMATION
OF UNIVERSAL AND SPECIALISED COMPETENCES
(CONTENT AND STRUCTURE OF THE CURRICULUM)**

В статье представлено концептуальное содержание авторского курса, основанного на аксиологическом подходе к изучению русской классики, который способствует развитию устойчивых ценностных ориентиров, критического мышления и навыков интерпретации текста в его культурно-историческом и философском контексте, что особенно важно для подготовки специалистов гуманитарной сферы. Предложена оригинальная структура учебного курса, направленного на личностное и профессиональное развитие студентов, формирование целостного восприятия художественной аксиосферы, а также универсальных (эстетическое восприятие, этическая рефлексия, культурная осведомленность) и специализированных компетенций (анализ аксиологических элементов, интерпретация текста, культурологическая оценка).

Ключевые слова: аксиология; аксиосфера; аксиологема; философия ценностей; идеал; структура учебного курса; универсальные компетенции, специализированные компетенции; классическая русская литература; проза.

The article presents the conceptual content of the author's course based on the axiological approach to the study of Russian classics, which promotes the development of stable value orientations, critical thinking and skills in interpreting the text in its cultural, historical and philosophical context, which is especially important for the training of specialists in the humanitarian sphere. An original structure of the course is proposed, aimed at the personal and professional development of students, the formation of a holistic perception of the artistic axiosphere, as well as universal (aesthetic perception, ethical reflection, cultural awareness) and specialized competencies (analysis of axiological elements, interpretation of the text, cultural assessment).

Key words: axiology; axiosphere; axiologeme; philosophy of values; ideal; structure of the curriculum; universal competencies, specialized competencies; classical Russian literature; prose.

В настоящее время в литературоведении наблюдается активизация научно-исследовательской деятельности, связанной с аксиологическим подходом, который направлен на исследование феномена ценности в художественном творчестве и сочетает в себе достижения теории литературы

и философии ценностей. Как отмечает В. Е. Хализев, «центральным звеном словесно-художественных произведений (в особенности сюжетных: эпических и драматических), фундаментом их структуры является соотношение между автором и героями как личностями и, стало быть, субъектами определенных ценностных ориентаций» [1, с. 8]. Русская классическая проза, насыщенная духовно-нравственными проблемами, глубоко затрагивающими вопросы этики и эстетики, смысла жизни и общественного долга, обладает уникальным потенциалом для воспитания чувства прекрасного, морального императива и культурной компетентности, поскольку она «не только преломила и запечатлела ценностные ориентации самих авторов, но и выявила в реальности <...> то, что было позитивно значимо в опыте разных “кругов” общества и нации как таковой» [1, с. 8].

Современная образовательная парадигма требует разработки подходов, позволяющих одновременно формировать у студентов ключевые универсальные и профессиональные компетенции. Одним из таких подходов является аксиологический анализ произведений русской классической прозы, раскрывающий их ценностный потенциал. В условиях глобализации и культурного плюрализма именно русская классика, по сложившейся еще в прошлом веке традиции воспринимаемая как непререкаемый авторитет, «как источник безусловных и неоспоримых аксиом» [2, с. 6], позволяет формировать у учащихся те ценностные ориентиры, которые необходимы для успешной интеграции в современное общество, укрепляя способности к культурной интерпретации, критическому мышлению и ценностному осмыслению художественного текста.

Согласно требованиям образовательных стандартов, одной из задач высшего образования является развитие у студентов универсальных компетенций, комплексно формируемых в рамках всего образовательного процесса, которые играют ключевую роль в становлении личности учащихся, обеспечивая успешную социализацию и адаптацию не только к условиям будущей профессиональной деятельности, но и к широкому спектру жизненных обстоятельств. Они вырабатывают устойчивую мировоззренческую позицию, развивают умение осмысливать культуру как форму человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности принципами толерантности, диалога и сотрудничества, готовность принять социальные и культурные различия, а также уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям.

В системе вузовского преподавания литературоведческих дисциплин аксиологический компонент может рассматриваться как в связи с отдельными темами в процессе изучения дисциплин по истории литературы, так и целостно: в формате спецкурса или спецсеминара. Второй вариант, вне всякого сомнения, является более предпочтительным, поскольку предоставляет возможность глубоко исследовать этический и нравственный потенциал произведений и содействует формированию у студентов устойчивых цен-

ностных ориентаций. Русская классическая проза, затрагивая фундаментальные этические и философские проблемы, позволяет научиться оценивать художественные тексты с точки зрения их красоты и художественного совершенства, осмысливать моральные дилеммы, предложенные авторами, понимать историко-культурный контекст произведений.

Так, например, учебная дисциплина «Аксиологический диапазон классической русской прозы» [3] знакомит студентов с одним из ключевых свойств художественной литературы и связана с необходимостью аналитико-интерпретационной работы с литературным произведением во всем многообразии его ценностных отношений (этических, эстетических, религиозных, витальных и т. д.) при учете специфики национального менталитета, а также наднациональных, общечеловеческих факторов.

Изучение данной дисциплины направлено на развитие у студентов следующих универсальных компетенций: «владеть основами исследовательской деятельности, осуществлять поиск, анализ и синтез информации; быть способным к саморазвитию и совершенствованию в профессиональной деятельности; обладать гуманистическим мировоззрением, качествами гражданственности и патриотизма; обладать современной культурой мышления, использовать основы философских знаний в профессиональной деятельности; выявлять факторы и механизмы исторического развития, определять общественное значение исторических событий» [4]. Все они имеют значение не только для гуманитарных специальностей, но и для формирования гражданской позиции, толерантности и уважения к культурному наследию.

Вместе с тем аксиологический подход актуален и в контексте развития узкоспециализированных компетенций, таких как анализ, интерпретация и культурологическая оценка текста, что особенно важно для подготовки специалистов в гуманитарной сфере. В рамках аксиологического анализа художественного произведения студенты приобретают навыки, необходимые для их профессиональной деятельности: умение раскрывать скрытые смыслы, выявлять ценностную структуру текста, определять место произведения в контексте национальной и мировой культуры. Эти специализированные компетенции особенно важны для будущих филологов, педагогов и культурологов, обеспечивая их способность работать с текстами на глубоком ценностно-смысловом уровне.

Цели такой работы заключаются в формировании у студентов комплексного представления о ценностных ориентирах русской классической прозы, развитии навыков анализа аксиологической составляющей произведений и их интерпретации с позиции нравственных и философских установок; углублении знаний студентов о взаимосвязях между художественными текстами и культурно-историческим контекстом их создания, а также в развитии навыков критического осмысления литературы с точки зрения этических и мировоззренческих аспектов.

Для этого необходимо: «сформировать представление о базовых понятиях, лежащих в основе аксиологического анализа произведений; раскрыть особенности художественной аксиологии как методологии современного литературоведения; выработать и развить навыки профессионального литературоведческого анализа литературных явлений в их аксиологическом аспекте; актуализировать проблему понимания студентами семейных, национальных и общечеловеческих ценностей, являющихся важной частью ценностно-смысловой сферы личности» [3, с. 3].

Приведем в качестве примера структуру авторского спецкурса «Аксиологический диапазон классической русской прозы», состоящего из четырех разделов.

В первом разделе «Аксиологический подход в литературоведении: основные направления ценностного анализа произведения» целесообразно отметить междисциплинарный характер исследований ценностной парадигмы русской классики, что позволяет отнести ее к интеграционным проблемам, объединяющим сферу современного гуманитарного знания, в центре которых находится Homo creator и его индивидуально-авторская картина мира. Этот раздел знакомит студентов с аксиосферой литературных произведений, которые являются носителями и трансляторами ценностей. Безусловно, авторские и читательские аксиологемы прочно связаны также с национальной и универсальной картинами мира, поэтому исследуются с позиции философии, литературоведения, культурологии, лингвопоэтики, этнолингвистики, психологии и педагогики. Выявление аксиологического компонента таких литературоведческих понятий, как «ценностная ориентация писателя», «индивидуально-авторская картина мира», «концепция личности», «норма», «оценка», «идеал», «общечеловеческие ценности» и «антиценности», анализ конфликта ценностей автора и героев как субъектов различных ценностных установок в художественном произведении позволяют представить оригинальную интерпретацию художественного смысла образа, возможность его неоднозначного прочтения. Например, темы «Роль полифонии в аксиосфере романов Ф. М. Достоевского» или «Феномен молчания Христа в романе “Братья Карамазовы”» дают возможность продемонстрировать, как ценностные ориентации отражаются через конфликтные голоса персонажей и символические образы. Студенты учатся понимать глубокую взаимосвязь между художественной формой и нравственным содержанием.

Второй раздел программы посвящен концепции личности в аксиологическом пространстве классической прозы и рассматривает человека как носителя и творца ценностей, как центр художественного мира русских писателей: сочетание в мировоззрении А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого А. П. Чехова и др. просветительских и христианских идей, трактовку понятий «свобода», «счастье», «любовь», «смысл жизни», проблему положительного героя и феномен индивидуализма как ценностной ориентации и философии судьбы.

Особое внимание уделено архетипу «маленького человека», определению литературоведческой ценности и глубокой социальной значимости данного феномена и его нравственной трансформации с ходом развития литературы, а также связанной с ним экзистенциальной проблематики, сосредоточенной на взаимоотношениях личности и среды, абсурдности и гармонии, вины и раскаяния, красоты и несовершенства.

Анализ доминантных для русской классической прозы образов отца, матери, ребенка и феномена детства вообще позволяет подчеркнуть их укорененность в культурном сознании XIX столетия. Выявление архетипических, библейских и национальных основ образов родителей, духовной и литературной традиции их изображения, жизненного опыта самих писателей могут стать основой для проведения занятия в форме круглого стола, посвященного Неделе родительской любви.

Образ ребенка рассматривается либо как носитель специфического мировосприятия, который в силу своей незащищенности зачастую становится жертвой общественно-исторических отношений, благодаря чему мотив «слезинки ребенка» является магистральным для всей русской словесности, либо как воплощение христианского мотива блудного сына, поднимающийся до уровня архетипа, обладающего свойствами вездесущности, устойчивости психических схем, бессознательно воспроизводимых и обретающих содержание в художественном творчестве русских писателей и выполняющего сюжетообразующую функцию в повести «Станционный смотритель» А. С. Пушкина, романе «Господа Головлевы» М. Е. Салтыкова-Щедрина, рассказах А. П. Чехова «Письмо», «Убийство» и др.

Третий раздел программы «Художественная концепция мира в русской прозе XIX века» предлагает совершить переход от исследования микромира человеческой личности к макромиру, важнейшими элементами художественной концептосферы которого являются категории пространства и времени. Особый интерес здесь представляют символично-аллегорический образ сада как поле реализации этико-психологических представлений писателей, система аксиологических оппозиций город/деревня, столица/провинция, Москва/Петербург в классической русской прозе, образы дороги, Мирового Древа и их художественные репрезентации в прозе А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. П. Чехова и т. д.

Анализ основных мотивов, архетипов, жанровых форм пасхально-го и рождественского текста в русской прозе XIX в., где «мы имеем дело с особой системой аксиологических координат исследования» [5, с. 382], позволяет выявить особенности философской проблематики и поэтики произведений. Этой же цели служат междисциплинарный и метанаучный подходы к исследованию образа природы в системе ценностей индивидуально-авторской картины мира. Природа рассматривается как особая модель отражения мировоззренческого опыта автора и его героя в структуре художественной реальности, как воплощение особенностей авторского мировос-

приятия (биографический, гендерный, возрастной аспекты), его натурфилософии и стиля, как наиболее непосредственное выражение эстетического кредо автора и воплощение его идеала.

В последнем разделе «Проблема положительного идеала в русской прозе XIX столетия» фокус внимания смещается на героя-праведника, воплощающего высшие нравственные идеалы, связанные с христианскими корнями русской культуры. Такие темы, как «Образ юродивого в произведениях Ф. М. Достоевского» и «Проповедь деятельного добра в романах Л. Н. Толстого», дают возможность студентам осмыслить важнейшие черты идеальной личности в ее соотношении с христианским идеалом. При анализе «женского идеала» имеет смысл обратиться к категориям жертвенности и трагизма, которые представляют собой наиболее характерные национальные черты, а также к абстрактным гендерным символам Матери-Земли, Матери-Родины, Богородицы и мифологеме грехопадения в художественной интерпретации Н. С. Лескова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, В. М. Гаршина, А. П. Чехова.

Каждый раздел программы логически вытекает из предыдущего, формируя понимание ценностной структуры произведений. Система аксиологических координат изучается во взаимосвязи с мировоззренческими позициями авторов, особенностями их творческого метода и общей культурной атмосферой времени. Тем самым курс охватывает основные произведения и аксиологические ориентиры русской прозы XIX в. и в полной мере демонстрирует универсальность образовательного подхода, содействующего всестороннему развитию учащихся и воспитанию гармонично развитой личности, способной осознавать и разделять ценности классической русской прозы, формировать собственные ценностные ориентиры, а также применять их в различных социальных и профессиональных контекстах.

Аксиологическая парадигма классической словесности принадлежит к базовым концептам русской культуры и национальной модели мира в целом, ведь, по словам И. А. Есаулова, «литература и культура – в отличие от той же физики – сферы духовной жизни, где нет и не может быть нейтрального, безоценочного поля смыслов и значений» [5, с. 380], именно поэтому она помогает понять содержание важнейших составляющих национального кода русской культуры.

Представленные в статье структура и содержание учебного курса объединяют знания по философии, этике, культурологии и литературоведению. Такой междисциплинарный синтез позволяет проникнуть в единое полисемантическое гетерогенное поле культуры и рассматривать художественное произведение не только как эстетический объект, но и как носитель и транслятор универсальных ценностей, что является основой для формирования мировоззренческой зрелости студентов гуманитарных направлений и сохранения значения литературы как средства интеграции общечеловеческих ценностей, необходимых для успешной социализации личности.

Изучение аксиосферы классической русской прозы способствует более глубокому и качественному осмыслению литературы, воспитанию эстетического вкуса и нравственного сознания, благодаря чему предложенный курс может стать эффективным инструментом образовательного процесса, направленного на формирование универсальных и специализированных компетенций, профессиональное и личностное развитие студентов, а также на сохранение и передачу ценностных ориентиров современному поколению.

Предложенная структура курса в полной мере демонстрирует универсальность аксиологического подхода, который может быть успешно использован и в отношении творчества писателей XX и XXI вв., и применительно к классической и современной лирической поэзии и драматургии.

Список использованных источников

1. Хализев, В. Е. Ценностные ориентации русской классики / В. Е. Хализев. – Москва: Гнозис, 2005. – 432 с.
2. Ильин, И. П. Авторитет письма / И. П. Ильин // Постмодернизм. Словарь терминов. – Москва: ИНИОН РАН (отдел литературоведения) – INTRADA, 2001. – 384 с.
3. Иванова, Е. С. Аксиологический диапазон классической русской прозы. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности: 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям), 1-21 05 02-01 Русская филология (Литературно-редакционная деятельность). № УД-12548 / Е. С. Иванова; уч. БГУ, Филологический факультет, Кафедра русской литературы, 2023. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/310635> (дата обращения: 19.02.2025).
4. Русская филология (по направлениям) ОСВО 1-21 05 02-2021 Образовательный стандарт высшего образования I степени, 2021. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/291491> (дата обращения: 19.02.2025).
5. Есаулов, И. А. Литературоведческая аксиология: опыт обоснования понятия / И. А. Есаулов // Проблемы исторической поэтики. – 1994. – Т. 3. – URL: <http://poetica.pro/journal/article.php?id=2435> (дата обращения: 07.10.2024).

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Л. В. Камлюк-Ярашэнка
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, Мінск

L. V. Kamlyuk-Yarashenka
Belarusian State University, Minsk

УДК 82.0

**ДЫСЦЫПЛІНА «ПАЭТЫКА МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ»
Ў ПОЛІКУЛЬТУРНЫМ АДУКАЦЫЙНЫМ АСЯРОДДЗІ:
ВОПЫТ АДАПТАЦЫ, ЭФЕКТЫЎНЫЯ МЕТАДЫ
І ПРЫЁМЫ ВЫКЛАДАННЯ ДЛЯ МАГІСТРАНТАЎ-
ЛІТАРАТУРАЗНАЎЦАЎ**

**THE DISCIPLINE “POETICS OF ARTISTIC TEXT”
IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
ADAPTATION EXPERIENCE, EFFECTIVE
METHODS AND APPROACHES FOR TEACHING
TO MASTER’S STUDENTS IN LITERARY STUDIES**

У артыкуле прадстаўлены вопыт выкладання дысцыпліны «Паэтыка мастацкага тэксту» ў групе магістрантаў спецыяльнасці «Літаратуразнаўства», якая ўключае прадстаўнікоў розных краін з розным культурным, моўным і адукацыйным досведам. Актуальнасць прапанаванага вопыту абумоўлена выкладаннем дысцыпліны на аснове канцэпцый і метадалогіі сучаснай камунікатыўнай дыдактыкі, герменеўтыкі і рэцэптыўнай эстэтыкі. Выкарыстанне тэхналогіі павольнага чытання, прыёмаў візуалізацыі, інтэрактыўных метадаў, індывідуальнага падыходу і працы ў групах, а таксама генератыўных нейрасетак як інструмента працы з мастацкім тэкстам дазваляе дамагчыся высокай эфектыўнасці навучання.

Ключавыя словы: паэтыка мастацкага тэксту; мастацкі вобраз; полікультурная аўдыторыя; візуалізацыя; генерацыя візуальнага кантэнту; адаптацыя; літаратуразнаўчы аналіз творца; інтэрпрэтацыя.

The article presents the experience of teaching the discipline “Poetics of Literary Text” to a group of master’s students specializing in “Literary Studies”, which includes representatives from various countries with diverse cultural, linguistic, and educational backgrounds. The relevance of the proposed approach is determined by teaching the discipline based on the concepts and methodologies of modern communicative didactics, hermeneutics, and receptive aesthetics. The use of slow reading technology, visualization techniques, interactive methods, an individual approach, group work, as well as generative neural networks as a tool for working with literary texts, allows for achieving high learning effectiveness.

Key words: poetics of the artistic text; artistic image; multicultural audience; visualization; generation of visual content; adaptation; literary analysis of the text; interpretation.

У сувязі з інтэнсіфікацыяй працэсу міжнацыянальнага ўзаемадзеяння ў сферы сучаснай вышэйшай адукацыі ўніверсітэты Беларусі актыўна прыцягваюць студэнтаў з іншых краін, асабліва з Кітая, Расіі, Казахстана, Індыі, Туркменістана і краін Афрыкі. Гэта абумоўлівае стварэнне полікультурнага асяроддзя на занятках пры засваенні навучальных дысцыплін і спецыяль-

ных курсаў. У такой аўдыторыі прысутнічаюць студэнты і магістранты, якія прадстаўляюць розныя культуры, этнічныя і моўныя супольнасці, што выклікае неабходнасць улічваць іх культурныя і моўныя адрозненні ў навучальным працэсе і патрабуе асаблівага падыходу да выкладання і ўзаемадзеяння.

Своеасаблівым філолага-педагагічным выклікам для выкладчыкаў стала група магістрантаў спецыяльнасці «Літаратуразнаўства», у якой сабраліся: кітайскія беларускамоўныя магістранты, што навучаліся ў Сіянскім ўніверсітэце замежных моваў на спецыяльнасці «Беларуская філалогія»; кітайскія рускамоўныя магістранты, якія скончылі філалагічны факультэт БДУ па спецыяльнасці «Рамана-германская філалогія»; навучэнка па праграме агульнай вышэйшай адукацыі ў межах акадэмічнай мабільнасці з Фуданьскага ўніверсітэта (Шанхай) і магістрантка паходжаннем з Казахстана, для якой руская мова з’яўляецца асноўнай.

У такой полікультурнай аўдыторыі студэнты адрозніваюцца па многіх аспектах: яны размаўляюць на розных мовах, маюць розны ўзровень валодання мовай навучання, атрымалі дагэтуль неаднолькавы навучальны досвед і стыль навучання ў розных адукацыйных сістэмах – усё гэта істотна ўплывае на іх успрыманне і ўдзел у навучальным працэсе.

Пры гэтым усе навучэнцы групы маюць высокія адукацыйныя запыты і прафесійныя чаканні.

Дысцыпліна «Паэтыка мастацкага тэксту» прысвечана прынцыповым пытанням тэарэтычнай і гістарычнай паэтыкі, метадалогіі даследавання мастацкага тэксту на сучасных метадычных падставах камунікатыўнай дыдактыкі, герменеўтыкі і рэцэптыўнай эстэтыкі.

Асноўныя мэты дысцыпліны «Паэтыка мастацкага тэксту»: стварэнне ўмоў для паглыбленага асэнсавання ключавых тэарэтычных паняццяў, якія ўваходзяць у сістэму ўяўленняў аб паэтыцы літаратурнага твора; прырашчэнне навыкаў аналізу і інтэрпрэтацыі мастацкага тэксту, неабходных філолагу для фарміравання і развіцця чытацкай культуры і правядзення даследчай дзейнасці.

Дасягнуць пастаўленых мэтаў магчыма праз вырашэнне некалькіх ключавых задач. Перш за ўсё, неабходна актывізаваць слухачоў і матываваць іх на набыццё новага вопыту. Гэта дазволіць стварыць умовы для асэнсавання і карэкцёрўкі іх існуючага вопыту чытання, аналізу і інтэрпрэтацыі твораў. Акрамя таго, важна садзейнічаць раскрыццю эстэтычнага, чытацкага і педагагічнага патэнцыялу ўдзельнікаў, а таксама выпрацаваць у іх практычныя навыкі, неабходныя для вырашэння канкрэтных задач у працы з мастацкім тэкстам.

У выніку правядзення заняткаў магістранты змогуць апісаць методыку эстэтычнага аналізу мастацкага твора (мадэль чытання) і яе асноўныя этапы. Яны навучацца характарызаваць структуру мастацкага тэксту, а таксама змогуць практычна апрабаваць мадэль эстэтычнага аналізу. Гэтыя веды

і навыкі дазваляць ім транспанаваць атрыманы досвед у сваю даследчую практыку і выкарыстоўваць яго ў якасці эфектыўнага выкладчыцкага рэсурсу. Такім чынам, заняткі спрыяюць не толькі паглыбленню разумення мастацкіх тэкстаў, але і развіццю прафесійных кампетэнцый будучых спецыялістаў.

Зразумела, што выкладанне дысцыпліны ў полікультурнай аўдыторыі патрабуе адаптацыі метадык з улікам разнастайнасці культурнага і моўнага вопыта студэнтаў.

Асноўным прынцыпам вядзення заняткаў з'яўляецца **падтрымка і развіццё наяўнай моўнай кампетэнцыі**: паколькі большасць студэнтаў – кітайцы, якія валодаюць або беларускай, або рускай мовай на розных узроўнях, то матэрыялы кожнага занятку прапаноўваюцца **на дзвюх мовах** (рускай і беларускай), з абавязковым тлумачэннем незразумелых словаў, мастацкіх тропаў і складаных літаратуразнаўчых тэрмінаў і паняццяў.

Прадуктыўна спрацоўвае міждысцыплінарны падыход: разгляд моўных асаблівасцей твораў паказвае рознасць моў і выводзіць на праблему мастацкага перакладу: якім чынам мова ўплывае на візуальныя вобразы і як пераклад можа мяняць успрыманне тэкста. Напрыклад, пры даследаванні твора рускага паэта К. Бальмонта «Камышы» («Чарот») [1, с. 44–45] выяўляецца, што пераклад уносіць істотныя змены ў паэтыку твора, заснаванага на прыёмах увасаблення і гукапісу. Ключавы вобраз, азначаны словам «камышы», у перакладзе падаецца словам адзіночнага ліку мужчынскага роду «чарот». Такім чынам нівеліруецца сутнасная апазіцыя 'я адзіны' – 'яны шматлікія', якая непасрэдна звязана з канфліктамі лірычнага твора. Акрамя таго, страчваецца сэнсаўтваральны прыём гукапісу, на якім пабудаваны арыгінальны тэкст («Полночной порою в болотной глуши / Чуть слышно, бесшумно, шуршат камыши» [1, с. 44–45]). Такія змены значна ўплываюць на змест і форму паэтычнага вобраза.

Эфектыўнай стала **праца ў групах**, прычым як па прынцыпу валодання аднолькавай мовай, так і рознымі. Напрыклад, беларускамоўныя і рускамоўныя кітайскія студэнты могуць абмяркоўваць паэтычныя тэксты разам, дапамагаючы адзін аднаму лепш разумець моўныя асаблівасці тэксту.

Параўнальны аналіз мастацкіх тэкстаў рускай і беларускай літаратуры дазваляе больш глыбока зразумець як універсальную топіку, так і спецыфічныя аспекты паэтыкі, развівае крытычнае мысленне і спецыяльныя навыкі перакладчыцкай справы.

Аналітычная праца з творамі заснавана **на метадыцы павольнага / падрабязнага чытання** з улікам канстытутыўных прынцыпаў літаратуры як віда мастацтва:

- адзінства формы і зместу;
- загадаванасці мастацкага выказвання і яго пэўнай кваліфікацыі (жанравай, стылістычнай і інш.);

- аўтарскага мадэлявання мастацкай рэчаіснасці, адрознай ад паўсядзённай;

- су-творчасці чытача з аўтарам.

Пасля ўважлівага чытання твора была прапанавана дэталёвая распрацоўка пытанняў і заданняў, якія накіроўваюць увагу навучэнцаў на ключавыя аспекты тэксту і ілюструюць метадалогію яго даследавання.

Напрыклад, да верша «Чарот» («Камышы») К. Бальмонта прапануюцца такія заданні, праца над якімі прывядзе да высноваў пра спецыфіку мастацкага сусвету (тэма «Мастацкі свет і свет, у якім жыве аўтар: мадэляванне, пераўтварэнне, уяўленне»).

1. Прачытайце верш услых. Звярніце ўвагу на гукавое афармленне верша – **гуканіс**. (Гуканіс – ужыванне розных фанетычных прыёмаў для ўзмацнення гукавой выразнасці твора).

2. **Вобразы часу** (калі?). Выпішыце ўсе словы, якія абазначаюць час. Як вы разумееце выяву «В болоте дрожит умирающий лик / То месяц багровый печально поник» [1, с. 45] («У балоце дрыжыць паміраючае аблічча / То месяц барвовы маркотна панік»).

3. **Вобразы месца** (дзе?). Выпішыце ўсе словы, якія абазначаюць месцы (локусы прасторы). Апішыце вобразы «балота», «ціна», «дрыгва».

4. **Вобразы святла/колера**. Якія словы характарызуюць праявы святла? Выпішыце ўсе словы, якія абазначаюць святло і колер. Як праяўляецца святло агеньчыкаў? Параўнайце значэнні дзеясловаў «мільгаюць», «міргаюць», «замігцеў», «блукае», «дрыжыць». Ці змяняецца асветленасць у карціне свету верша?

5. **Гукавыя вобразы** (што чуем?). Выпішыце ўсе словы, якія абазначаюць гукі. Параўнайце значэнні дзеясловаў «шамацяць, шэпчуць». Параўнайце значэнні «крыху чуваць», «бясшумна», «нямое». Ці ёсць дынаміка ў праявах гукі?

6. **Пахі** (чым пахне?). Выпішыце ўсе словы, якія абазначаюць пахі.

7. **Персанажы** (хто?). Выпішыце, пра каго ідзе гаворка.

8. Звярніце ўвагу на выкарыстанне пытальных сказаў. Каму яны належаць? Хто задае пытанні? Чаму ў другім выпадку пыталнікі аформлены як прамая гаворка? Каму належыць прамая гаворка?

9. Як мяняецца стан лірычнага героя?

10. Ці мяняецца ўспрыманне чытача?

11. Як уплывае на разуменне сэнсу верша вобраз загінулай душы?

12. Падбярыце ілюстрацыі да верша. Абгрунтуйце свой выбар.

13. Стварыце слоўнік да гэтага верша.

Пры даследаванні праблемы мастацкай вобразнасці мэтазгоднай бачыцца візуальная і аўдыяльная падтрымка. Выкарыстанне відэа, аўдыё і ілюстрацый дапамагае студэнтам, у якіх узнікаюць складанасці з моўным бар'ерам, успрымаць тэкст праз іншыя сэнсарныя каналы.

Эфектыўным спосабам працы з текстам з’яўляецца яго **інтэрпрэтацыя праз візуалізацыю**. Прыемы візуалізацыі з’яўляюцца рэлевантнымі самой прыродзе мастацкай вобразнасці, бо выяўляюць інтэрферэнцыю эмацыйнага, пазнавальнага і візуальнага кампанентаў вобраза.

Сучасным і перспектыўным інструментам у даследаванні паэтыкі з’яўляецца выкарыстанне візуалізацый, створаных нейрасеткамі. Такі падыход не толькі спрыяе большай даступнасці і нагляднасці ўспрымання мастацкай мовы, яе вобразнасці і інтэнцыянальнасці, але і выяўляе спецыфіку эстэтычнай камунікацыі, што патрабуе ад чытача вобразнага мыслення пры ўспрыняцці твора. Важна падабраць верш, насычаны вобразамі, сімваламі, метафарами ці алюзіямі, каб студэнты маглі глыбей зразумець культурныя і моўныя аспекты твора.

Цікавыя і прадуктыўныя заняткі адбываюцца па матэрыяле вершаў беларускага творцы Сержа Мінкевіча «Песня закаханага вечаровага ветру» [2, с. 12], «Кружля вуха Галактыкі» [2, с. 8], дзе выкарыстоўваецца метафарычная мова і складаныя візуальныя выявы.

Паэтычныя творы Сержа Мінкевіча вельмі адгукаюцца кітайскім чытачам сваёй мастацкай карцінай свету, ў якой пераплятаюцца вобразы прыроды, космасу і чалавечага існавання, а метафарычная мова перадае складаныя эмоцыі і развагі пра свет, чалавека і іх узаемасувязь. Своеасаблівае паэтыкі абумоўлена такімі прыёмамі, як адлюстраванне, антытэза, метафарычнасць [3, с. 3–6].

Праца з творам праводзілася з выкарыстаннем метаду «павольнага чытання», які дазволіў паступова раскрываць ланцужок вобразаў і іх узаемасувязі. Важна было адзначыць, што ў гэтым творы не проста даецца апісанне пейзажу, а ствараецца містычны вобраз, які ўвасабляе бязмежнасць і таямнічасць свету; чалавек падаецца як частка гэтай гармоніі, але разам з тым ён адчувае сваю адзіноту і мімалётнасць.

Для ўсебаковага разгляду вобразаў, а таксама для лепшага адчування іх містычнасці, філасофскага падтэксту і візуальнага ўвасаблення студэнтам былі прапанаваны чатыры малюнка, створаных з дапамогай нейрасеткі ChatGPT.

Малюнак 1. Возера, якое люструецца як неба, зоры, што «прыйшлі на свой нераст», ствараюць адчуванне гармоніі і цыклічнасці прыродных працэсаў, суладдзя лірычнага героя з прыроднымі элементамі.

Малюнак 2. Месяц, які «здымае капялюш з палямі», надае вобразу лёгкасці і таямнічасці; уся сцэна дэманструе люстраванне і касмагонію.

Малюнак 3. Вобразы, створаныя эпітэтамі і метафарами: «чакалядная цемра», «губка ночы», «бесцялесны мурын», «чорны цырульнік» – падкрэсліваюць адчуванне лірычным героем сябе як часткі начнога свету, які служыць прыродзе і касмасу. Ён «раб верны», што сведчыць пра яго пакорлівасць і прыняцце свайго месца ў свеце.

Малюнак 4. «Цень юначкі», «пурпуровая пудра» перадаюць адчуванне мімалётнасці і недасяжнасці. Юначка, якая бяжыць да музыкі, увасабляе імкненне да прыгажосці і гармоніі, але яна «знікае» і ў той жа час «паўсюдна», што падкрэслівае немагчымасць поўнаасцю авалодаць ідэалам. Характэрна, што сінтаксіс фразы «Але ты знікаеш, але ты паўсюдна!», пабудаванай на паўторы, падкрэслівае дыялектыку існавання: немагчымасць захаваць момант і адначасова яго ўсюдыіснасць.

Візуалізацыя дапамагае спасцігаць сімвалічны і міфапаэтычны сэнс твораў, асабліва калі мова арыгінала яшчэ не дасканала засвоена. Гэты падыход дазволіў не толькі паглыбіць разуменне твора, але зрабіць працэс аналізу больш захапляльным і наглядным.

Пасля працы з малюнкамі застаецца яшчэ прастора для інтэрпрэтацыі, паколькі вобразы гэтага верша адрозніваюцца асаблівай складанасцю і мнагасзначнасцю, што робіць іх цяжкімі для дакладнай візуалізацыі. Студэнтам было прапанавана зрабіць ўласныя візуалізацыі з дапамогай нейрасетак (напрыклад, Midjourney ці іншых падобных інструментаў). Гэта дазволіла убачыць, як паэтычныя вобразы могуць быць інтэрпрэтаваны па-рознаму на аснове моўных асаблівасцей, спецыфікі індывідуальнай рэцэпцыі і культурнага вопыту кожнага чытача.

Пасля стварэння малюнкаў важна правесці абмеркаванне і асэнсаваць, як кожны студэнт візуалізаваў ключавыя вобразы і сімвалы верша; чаму яны абралі менавіта такія візуальныя інтэрпрэтацыі. Параўноўваючы інтэрпрэтацыі магістрантаў паміж сабой, можна выявіць розніцу ў ўспрыманні мастацкай мовы і культурных кодаў (напрыклад, як кітайскія студэнты ўспрынялі выяву «месяца» ў вершы).

Асобнага абмеркавання патрабуе рытм і інтанацыя твора: свабодны верш стварае адчуванне лёгкасці і натуральнасці; кароткія радкі і перарывісты рытм нагадваюць дыханне або пульсаванне прыроды.

У канцы можна прапанаваць студэнтам рэфлексію: што візуалізацыя дае для разумення паэтычнага тэксту? Як культурныя і моўныя адрозненні ўплываюць на інтэрпрэтацыю паэзіі? Такое абмеркаванне спрыяе не толькі філалагічнаму, але і міжкультурнаму разуменню.

Найбольш атымальнымі мы лічым **інтэрактыўныя формы навучання як ажыццяўленне су-творчасці і дыялогу чытача і аўтара.**

Зразумела, што для таго, каб адбыўся сапраўдны, непрадузяты дыялог – свайго роду раман з тэкстам, патрэбныя інтэрактыўныя, нават правакатыўныя способы працы на занятках. Таму метадыку правядзення практычных заняткаў (майстар-класаў, трэнінгаў і інш.) мы распрацоўваем на прынцыпах чытання як падзеі (М. М. Бахцін [4]), гульні як універсальнага феномена чалавечай культуры (Й. Хейзінга [5]), стылю як адзінства формы і зместу (А. В. Чычэрын [6]) і камунікатывна-дзеясным падыходзе С. П. Лаўлінскага [7].

Выкарыстанне дзейнасных і гульнявых формаў у адукацыйным працэсе дапамагае зрабіць занятак адпаведным правакацыйнаму духу самога аўтара, пазнаёміць з яго эксперыментамі, а таксама матываваць да актыўнага абмеркавання і аналітычнага асэнсавання спадчыны аўтара.

Кожнаму студэнту варта прапанаваць магчымасць развіваць свае моўныя і аналітычныя навыкі праз **індывідуальныя заданні**, якія ўлічваюць іх асабісты ўзровень валодання мовай і інтарэсы: напісанне эсэ на рускай ці беларускай мове, праект, мінідаследванне з прапановай варыянтаў тэматыкі і падтрымкай у працэсе падрыхтоўкі («Міфалагемы верх/ніз, неба/возера»; «Міфалагема рыбы»; «Міфалагема люстэрка»; «Вобразы вершаў С. Мінкевіча («Песня закаханага вечаровага ветру») і Ф. Г. Лорка («Если б мог по луне гадать я»)»; «Чалавек і сусвет у С. Мінкевіча і Р. Магрыта» і інш.)

Заняткі завяршаюцца **самааналізам асабістай прадукцыінасці і рэфлексій**.

На заключным этапе працы адбываецца інтэрпрэтацыя сэнсу твора: чытачам прапануецца аформіць уласнае разуменне твора (канцэпцыі) у форме посту (статусу), падабраць або згенераваць постэр, а таксама стварыць творчы праект (напрыклад, прэзентацыю, буктрэйлер і інш.). Пры гэтым важна адзначаць не толькі тэарэтычныя веды магістрантаў, але і іх здольнасць прымяняць атрыманыя веды на практыцы пры аналізе тэксту. Каб палепшыць разуменне ўспрымання тэкстаў, можна ўвесці рэфлексійныя дзённікі, у якіх студэнты будуць апісваць свае эмоцыі, думкі і адчуванні ад чытання. Гэта дапаможа выявіць, як яны ўспрымаюць і інтэрпрэтуюць мастацкія творы.

Акрамя таго магістрантам прапануецца адрэфлексаваць сам працэс чытання: паразважаць над тым, як мы прыходзім да сэнсу твора; дзе ён (сэнс) утрымліваецца; якім павінен быць «ідэальны адрасат» – чытач; як мы разумеем працэс чытання; што чытанне дае чытачу і чаго ад яго патрабуе.

Разважанне над гэтымі пытаннямі прыводзіць да ўсведамлення прадукцыінасці і карыснасці працы на занятку, а таксама дае магчымасць ацаніць эфектыўнасць выкарыстаных формаў і прыёмаў работы.

Такім чынам, выкарыстанне тэхналогіі павольнага чытання, інтэрактыўных і групавых форм заняткаў, а таксама прыёмаў візуалізацыі дазваляе ўлічваць культурную і моўную разнастайнасць магістрантаў, спрыяючы іх актыўнаму ўцягванню ў адукацыйны працэс. Прадуктыўнасць заняткаў павышаюць наступныя формы і прыёмы: праца ў групах зменнага складу, якая спрыяе абмену вопытам і пашырэнню культурных ведаў, выкарыстанне нейрасетак як інструмента для аналізу і інтэрпрэтацыі мастацкіх тэкстаў, а таксама абавязковая індывідуальная падтрымка з боку выкладчыка.

Для дасягнення высокай эфектыўнасці навучання ў полікультурнай аўдыторыі замежных магістрантаў неабходна адаптаваць метадыкі выкладання складаных літаратуразнаўчых дысцыплін, такіх як «Паэтыка мастацкага тэксту».

Такі падыход адпавядае сучасным тэндэнцыям у педагогіцы вышэйшай школы, такім як развіццё міжкультурнай камунікацыі, фарміраванне функцыянальнай пісьменнасці, набывццё навыкаў аналізу і інтэрпрэтацыі складаных тэкстаў, а таксама выкарыстанне дыдактычнага патэнцыялу нейрасетак.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Бальмонт, К. Д.* Камышы / К. Д. Бальмонт // Избранное: стихотворения; переводы; статьи / сост. В. Бальмонт; вступ. статья Л. Озерова; примеч. Р. Помирного. – Москва: Худож. Лит., 1980. – 742 с.
2. *Мінскевіч, С.* Песня закаханага вечаровага ветру / С. Мінскевіч // Я з Бум-Бам-Літа / С. Мінскевіч. – Мінск: Логвінаў, 2008. – С. 12.
3. *Кур'ян, І.* Аб'ектыўнае смакаванне мовы / І. Кур'ян // Я з Бум-Бам-Літа / І. Кур'ян. – Мінск: Логвінаў, 2008. – С. 3–6.
4. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – Москва: Искусство, 1986. – 444 с.
5. *Хёйзинга, Й.* Homo ludens. Человек играющий / Й. Хёйзинга; сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; коммент., указатель Д. Э. Харитоновича. – Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
6. *Чичерин, А. В.* Идеи и стиль: О природе поэтического слова / А. В. Чичерин. – 2-е изд., доп. – Москва: Сов. писатель, 1968. – 374 с.
7. *Лавлинский, С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. – Москва: Прогресс-традиция; ИНФРА-М, 2003. – 382 с.

(Дата падачы: 19.02.2025 г.)

Е. М. Каранец

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

E. M. Karanets

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE USE OF INTERNET RESOURCES AND EDUCATIONAL PLATFORMS IN WORKING WITH STUDENTS OF THE FACULTY OF PRESCHOOL EDUCATION

В статье рассматриваются интернет-ресурсы как средство создания интерактивной составляющей образовательного процесса со студентами, а также использование

образовательных платформ с целью создания интереса к освоению учебных дисциплин. Обращается внимание на этапы разработки интерактивных заданий. Приведены примеры использования интернет-ресурсов из опыта работы со студентами, обучающимися по специальности «Дошкольное образование».

Ключевые слова: образовательная платформа; интернет-ресурс; интерактивные задания; студенты.

The article considers Internet resources as a means of creating an interactive component of the educational process with students, as well as the use of educational platforms in order to create interest in mastering academic disciplines. Attention is paid to the stages of developing interactive tasks. Examples of the use of Internet resources from the experience of work with students studying in the specialty "Preschool Education" are given.

Key words: educational platform; Internet resource; interactive tasks; students.

В современном мире использование интернет-ресурсов и образовательных платформ становится неотъемлемой частью учебного процесса, что позволяет открывать преподавателю новые возможности для взаимодействия со студентами. Актуальность данной темы обусловлена возрастающим спросом от всех субъектов образовательного процесса на гибкие, интерактивные и доступные методы образования, которые отвечают потребностям студентов обучающихся как в дневной, так и в заочной формах получения образования. Увеличение объема информации из разных источников не всегда позволяет активно использовать в работе со студентами традиционные подходы к обучению, что в свою очередь делает внедрение цифровых инструментов необходимым шагом для повышения качества образования.

Интерактивные способы обучения, основанные на использовании интернет-ресурсов, уже активно применяются в различных компонентах образовательного процесса и обладают рядом значительных преимуществ. Во-первых, они обеспечивают доступ к образовательным материалам в любое время и из любого мест нахождения, что особенно важно для студентов заочной формы получения образования. Во-вторых, такие платформы позволяют индивидуализировать процесс обучения, адаптируя его под личные потребности и темп каждого студента. В-третьих, интерактивные методы способствуют развитию критического мышления, самостоятельности и мотивации студентов, так как включают в себя элементы тестирования в реальном времени и обратной связи. Также стоит отметить, что использование мультимедийных ресурсов делает процесс обучения более интересным и эффективным.

На данный момент проведен ряд исследований в области педагогики и образовательных технологий, которые подтверждают, что использование интерактивных заданий, разработанных с помощью интернет-ресурсов, значительно повышает эффективность обучения студентов. Одним из ключевых аспектов является вовлеченность учащихся в учебный процесс. Согласно исследованию Hattie (2009), интерактивные методы обучения, включая использование цифровых технологий, оказывают существенное положительное влияние на академические достижения студентов. Автор

подчеркивает, что активное участие студентов в процессе обучения, которое обеспечивается интерактивными заданиями, способствует более глубокому усвоению материала [1].

Другое исследование, проведенное Means et al. (2013), показало, что студенты, которые обучались с использованием онлайн-платформ и интерактивных заданий, демонстрировали более высокие результаты по сравнению с теми, кто обучался традиционными методами. Авторы отмечают, что такие задания позволяют студентам сразу применять полученные знания на практике, что способствует их лучшему запоминанию и пониманию. Кроме того, интерактивные задания часто включают элементы обратной связи, что помогает студентам своевременно корректировать свои ошибки [2].

Кроме того, исследование Hwang et al. (2015) подчеркивает важность геймификации в образовании. Авторы обнаружили, что использование игровых элементов в интерактивных заданиях, таких как баллы, уровни и награды, значительно повышает интерес студентов к обучению и способствует развитию их когнитивных навыков. Это особенно актуально для нынешнего поколения, которое выросло в цифровой среде и привыкло к интерактивным форматам взаимодействия [3].

В контексте формирования профессиональных, универсальных, а также специализированных компетенций в области дошкольного образования использование интерактивных образовательных заданий в работе со студентами имеет несколько преимуществ:

- повышение мотивации и заинтересованности студентов в учебном процессе. Интерактивные задания позволяют студентам принимать активное участие в образовательном процессе, что способствует их мотивации и позволяет преподавателю сделать процесс изучения каждой темы вариативным;
- развитие критического мышления и проблемно-ориентированного подхода. Интерактивные задания часто требуют от студентов решения реальных проблем из практики работы воспитателя дошкольного образования или компетентностно-ориентированных заданий, что помогает смоделировать некоторые процессы взаимодействия воспитателя и ребенка;
- развитие навыков сотрудничества и командной работы. Многие интерактивные задания предполагают работу в группах, например, разработка и подбор содержания для заданий на платформе Genial.ly.

Вышеуказанные преимущества интернет-ресурсов и онлайн-платформ, имеют место и становятся эффективными, на наш взгляд, в случае их корректного использования и сочетания с традиционными методами и формами обучения. Практика внедрения интерактивных заданий показывает, что их доля в занятии или модуле зависит от тематики, года обучения студентов, сформированности их профессиональных компетенций. Чрезмерное включение такого рода заданий не всегда позволяет преподавателю объяснить сложные термины либо аспекты темы. Также большинство интерактивных

заданий направлены на решение узкой задачи, и в случае, если студенту предлагается освоить тему с помощью набора заданий и выполнения только узконаправленных задач, может быть риск несформированности целостной картины, а понимания лишь отдельных аспектов.

Внедрение в образовательный процесс интерактивных заданий, разработанных на онлайн-платформах, требует от преподавателя повышения методической компетентности, поскольку есть некоторые нюансы, связанные с тем, как трансформировать дидактическую задачу в интерактивную игру или задание.

В статье А. Ш. Абделхалима обращается внимание на то, что «самыми главными факторами при отборе и размещении информации в рамках электронного образовательного ресурса являются качество предлагаемых материалов и уровень удобства их восприятия пользователем ресурса. Кроме непосредственно материалов для изучения, в рамках курса должны быть представлены и материалы для контроля и проверки полученных знаний» [4].

Н. В. Бухова пишет о том, что «задания в электронном виде обязательно должны сопровождаться соответствующей инструкцией по выполнению в виде образца. Не рекомендуется использовать в ответах слова и словосочетания, содержащиеся в задании к упражнению, так как преподаватель оценивает качество усвоенного ранее материала и объем составленных предложений. Творческие задания должны носить более сложный характер. Для упражнений такого типа необходимо переходить от индивидуального выполнения к групповому, дифференцированному, командному, при котором среди обучающихся уже будут распределены соответствующие роли и функции» [5].

Исследуя данную проблему, важно подчеркнуть тезис о том, что «открытые образовательные ресурсы являются цифровыми ресурсами, они могут создаваться с помощью широкого набора ИТ и сервисов, включая ведение блога, разработку интеллектуальной карты, видеоматериала, дополненную реальность и др. Благодаря свободе выбора веб-сервиса преподаватели имеют возможность создавать персональную среду активности для своих студентов, поддерживая тем самым студентоцентрированный подход в образовании» [6].

Данные аспекты были учтены нами при разработке интерактивных заданий для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». В практике работы со студентами факультета дошкольного образования нами был определен набор интернет-ресурсов и платформ, которые, на наш взгляд, подходят требованиям преподавателя (удобство, бесплатный доступ и др.) и интересам студентов. Перед началом включения студентов в содержание учебных дисциплин важно было выстроить стратегию разработки интерактивных заданий, найти удобный и практичный ресурс. Затем, мы считаем важным, определить цели и задачи, какие компетенции будут

сформированы благодаря этим формам работы. Предлагаемый формат заданий: игры, квизы, тесты, как правило, имеет схожую структуру, поэтому важно грамотно их чередовать, чтобы не было типизации.

Немаловажным шагом в разработке заданий и упражнений является подборка мультимедийных ресурсов, таких как видео, аудио и изображения. Стоит обратить также внимание на определение стиля и формата обратной связи. Важно предоставить студентам возможность получить обратную связь на их работу, чтобы они могли проанализировать правильность выполнения и учесть ошибки. Перед тем как предоставить задание студенту для ознакомления и выполнения, необходимо его протестировать, выполнить в мобильной версии, убедиться, что оно визуально корректно представлено и понятно для работы с ним.

Далее рассмотрим некоторые из интернет-сервисов и платформ с приведением примеров их использования в работе со студентами, изучающими дисциплины «Методика физического воспитания и развития детей дошкольного возраста», «Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании».

Canva for Education – графический редактор, который позволяет создавать презентации, инфографику, плакаты и другие визуальные материалы. Данный ресурс позволяет создавать рабочие карты, рабочие листы заданий, которые уместно использовать в рамках семинарских занятий, особенно, когда идет этап знакомства с дисциплиной и изучением основных понятий. Для студентов дневной формы получения образования, осваивающих дисциплину «Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании», были разработаны рабочие листы по теме «Здоровье», «Здоровьесберегающие технологии» (рис. 1). Рабочий лист – это документ, в котором присутствуют инструкции, таблицы для заполнения студентами, задания для выполнения или анализа. В нашем случае это средство помогает структурировать учебный материал, предлагает конкретные задачи для выполнения и организует последовательность действий, что способствует углублению знаний по дисциплине. Так, на одном из занятий с помощью рабочего листа студентами определены компоненты психологического здоровья детей и рекомендации по эмоциональной поддержке. Рабочие листы используются нами как на занятии, так и предлагаются студентам в рамках управляемой самостоятельной работы.

Genial.ly – платформа для создания интерактивного контента. Единый инструмент для дидактических ресурсов, презентаций, игр, интерактивных изображений, карт, иллюстрированных процессов, резюме и т. д. Одной из возможностей данной платформы является создание интерактивных плакатов, которые в нашем случае полезны для более глубокого изучения темы «Обучение детей основным видам движений». Так, например, можно продемонстрировать фазы прыжка в длину с места или методику работы с детьми на балансирах разного типа (рис. 2). Для этого необходимо на фо-

новое изображение разместить интерактивные метки. При нажатии на метку студент увидит добавленный контент: видео, текст, изображение и др. Работая с метками, расположенными в определенных местах изображения, он может подробно познакомиться с изучаемым объектом. Ссылки на задания, интерактивные изображения мы размещаем в системе дистанционного обучения «Moodle», что позволяет студентам в свободном режиме более углубленно изучать тематические блоки по учебным дисциплинам.

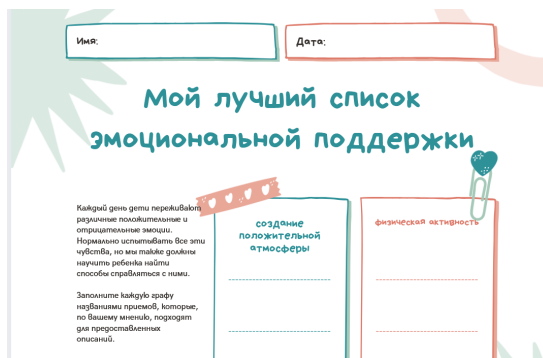


Рис. 1. Фрагмент рабочего листа по теме «Эмоции детей»



Рис. 2. Фрагмент интерактивного изображения, разработан на платформе Genial.ly

С целью методической поддержки студентов и воспитателей дошкольного образования был создан YouTube канал «Методично на отлично». (<https://www.youtube.com/@KARANETS-Kate>). YouTube – видеохостинговый сайт, предоставляющий пользователям услуги хранения и показа видео. Его преимуществами являются: массовость аудитории, мультимедийность, непрерывный доступ к контенту, возможность обратной связи (интерактивность) открытость.

Ключевой задачей реализации данного проекта является создание пространства, которое включает в себя обзоры литературы, анализ современных исследований, интервью с ведущими белорусскими учеными, студентами, активно занимающимися научной деятельностью.

В первом плейлисте канала представлены обзоры актуальных научных публикаций и методических пособий, касающихся физического воспитания детей дошкольного возраста. В ходе обзоров зрители знакомятся с ведущими исследователями данной области, а также получают интерпретацию сложных научных терминов и концепций. Это способствует информированности студентов о последних тенденциях и инновациях в дошкольной педагогике. Каждый видеоролик включает пояснения к анализируемым пособиям, таким как «Диагностика физической подготовленности дошкольников» (Е. М. Каранец, Н. Э. Власенко), «Фитнес для дошкольников» (Н. Э. Власенко), «Физическая культура детей от 5 до 6 лет» (В. Н. Шебеко) и «Воспитатель в дошкольных образовательных организациях. Физическое воспитание дошкольников» (М. М. Борисова), а также ссылки на них и скриншоты наиболее значимых фрагментов. Обзор публикаций представляет собой анализ наиболее актуальных материалов из научно-методических журналов, таких как «Пралеска» и «Дошкольное воспитание», рецензируемых ВАК Республики Беларусь и Российской Федерации, а также специализированных изданий в области дошкольного образования.

Плейлист «Интервью с белорусскими учеными и преподавателями» включает видеоролики с ведущими учеными, которые специализируются на проблемах воспитания и развития детей дошкольного возраста, а также являются авторами методик дошкольного образования. Ученые делятся своими взглядами на подготовку педагогических кадров (Л. Д. Глазырина), развитие личного пространства детей старшего дошкольного возраста (Е. М. Каранец), специфику работы учителя-дефектолога (Н. Е. Павлович), проблемы речевого развития (Д. Н. Дубинина), применение STEM-подхода в дошкольном образовании (Е. В. Лемеш) и ознакомление детей с рукотворным миром (Е. И. Варанецкая-Лосик). Публикация данного материала на канале предоставляет уникальную возможность студентам и педагогам ознакомиться с оригинальными идеями и подходами, представленными непосредственно авторами и экспертами в данной области.

Работа преподавателя по использованию представленного образовательного контента заключалась не только в предоставлении возможности ознакомиться с содержанием видеороликов, но также и в обязательной организации анализа студентами того или иного фрагмента. Важно дать возможность обучающимся обозначить позицию относительно увиденных методик или пособий, обсудить возможность их применения с детьми дошкольного возраста.

Анкетирование студентов дневной и заочной формы получения образования (120 респондентов) по итогам внедрения в образовательный процесс

заданий в вышеуказанные в статье учебные дисциплины, разработанных с помощью интернет-ресурсов и образовательных платформ, показало следующие интересные аспекты:

- все участники анкетирования отметили положительный эффект от включения в образовательный процесс интерактивных заданий, отмечая, что это обязательный компонент их самостоятельной работы с учебным материалом. Также все респонденты ответили собственную увлеченность в процессе выполнения разнообразных заданий;
- по наиболее интересным формам заданий распределение следующее (от более интересных к менее интересным): квизы, викторины (86 %); интерактивные плакаты (64 %); рабочие листы (60 %); задания с видеоконтентом (55 %);
- 36 % студентов отметили, что в ходе занятия у них могут быть технические сложности с выходом в интернет с мобильных устройств, что замедляет процесс выполнения заданий либо исключает эту возможность в принципе;
- 15 % студентов указали, что им важна более детальная инструкция к заданиям, связанным с анализом видефрагментов как в ходе занятия, так и в самостоятельной работе.

Подводя итоги вышесказанного, стоит отметить, что разработка и внедрение интерактивного контента в образовательных процесс требует от преподавателя учета многих факторов: технических, методических, организационных. Вместе с тем грамотное и рациональное внедрение в обучение студентов имеющихся интерактивных возможностей оказывает большое влияние на деятельность студентов и их положительное отношение к процессу обучения. Опыт внедрения интерактивного контента позволяет преподавателю создать собственный банк заданий, что делает процесс подготовки и проведения занятия более эффективным. Имеющийся банк заданий помогает преподавателю оперативно их видоизменять, интегрировать задания в контексте междисциплинарного подхода и переносить имеющийся контент на разнообразные образовательные платформы с целью их разнообразия и вариативности.

Список использованных источников

1. *Hattie, J. Visible Learning A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* / J. Hattie. – URL: <https://www.routledge.com/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement/Hattie/p/book/9780415476188> (date of access: 18.01.2025).
2. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Baki // *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. – URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0087-5> (date of access: 18.01.2025).
3. *Gwo-Jen, Hwang. Transforming the educational settings innovative designs and applications of learning technologies and learning environments* / Nian-Shing Chen // Educa-

tion Tech Research Dev (2014) 62: 125–128. – URL: https://www.researchgate.net/publication/274573457_ (date of access: 18.01.2025).

4. Абделхалим, А. Ш. Создание электронного образовательного ресурса / А. Ш. Абделхалим // Символ науки. – 2023. – № 5–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-elektronnogo-obrazovatel'nogo-resursa> (дата обращения: 30.01.2025).

5. Бухова, Н. В. Электронные образовательные ресурсы в условиях цифровизации образовательной среды / Н. В. Бухова // Наука, образование и экспериментальное проектирование. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-vusloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatel'noy-sredy> (дата обращения: 30.01.2025).

6. Днепровская, Н. В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы / Н. В. Днепровская, И. В. Шевцова // Высшее образование в России. – 2019. – № 8–9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytye-obrazovatelnye-resursy-sovremennye-perspektivy> (дата обращения: 30.01.2025).

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Е. С. Ковалевич, Е. А. Красько, О. В. Шило

Барановичский государственный университет, Барановичи

L. Kovalevich, E. Krasko, O. Shilo

Baranovichi State University, Baranovichi

УДК 796.035

ПРИМЕНЕНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

APPLICATION OF HEALTH SYSTEMS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES

В статье рассматривается использование оздоровительной программы «Изотон», направленной на повышение уровня показателей физического здоровья, функционального состояния и физической подготовленности студентов специальной медицинской группы. Структурированная программа, представляя собой целостный комплекс, элементы которого логически взаимосвязаны между собой, включает функциональные блоки: целевой, содержательный, процессуальный, результативный. Данная программа позволит специалистам физической культуры эффективно планировать процесс физического воспитания студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Ключевые слова: студенты; специальная медицинская группа; оздоровительная программа; физическое здоровье; функциональное состояние; физическая подготовленность; «Изотон».

The article discusses the use of the health program “Isoton” aimed at improving the level of physical health indicators, functional state and physical fitness of students of the special medical group. The structured program, representing a holistic complex, the elements of which are logically interconnected, includes functional blocks: target, content, process, and result. This

program will allow physical education specialists to effectively plan the process of physical education of students with health problems.

Key words: students; special medical group; health improvement program; physical health; functional state; physical fitness; «Isoton».

В настоящее время крайне острой остается проблема дефицита двигательной активности студенческой молодежи, что является одним из основных факторов увеличения количества студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

По данным исследований отечественных и зарубежных авторов, двигательная активность человека предупреждает развитие артериальной гипертензии, ожирения, инсулиннезависимого диабета, некоторых видов рака, депрессии. Занятия физическими упражнениями препятствуют развитию болезней, способствуют повышению социальной, бытовой адаптации студентов, развивают двигательные и физические способности [1, с. 12].

При условии рациональной организации двигательной активности студентов происходит улучшение показателей функциональной и физической подготовленности, что способствует снижению симптомов различных заболеваний.

При разработке программы мы опирались на исследования В. Н. Селуянова, Е. Б. Мякинченко, Т. А. Рыбаковой, авторов и разработчиков программы «Изотон» [3, с. 34].

Название «Изотон» – система получила по типу физических упражнений (изотонических), при котором мышцы постоянно напряжены и по преимущественному эффекту (оздоровительному), который достигается в результате ее применения. Оздоровительный эффект таких упражнений основан на тесной взаимосвязи работающих мышц с функционированием различных органов и систем, на мобилизации внутренних резервов и возможностей занимающихся [1, с. 79].

Целью выполнения упражнений по системе «Изотон» является улучшение самочувствия, работоспособности, физического здоровья, социальной, бытовой и трудовой активности занимающихся [2, с. 15].

Комплексы упражнений отличаются разнообразием по сложности и условиям выполнения. Занятия с использованием системы «Изотон» выполняются в особом стиле, в условиях поддержания определенного мышечного напряжения, без существенной нагрузки на сердечно-сосудистую систему, с широкой регламентацией воздействия на занимающихся, начиная с мышечной группы и до влияния на общее самочувствие за небольшой отрезок времени.

В основе оздоровительных занятий с использованием системы «Изотон» лежат силовые упражнения, которые можно выполнять: в партере по круговой системе; в медленном темпе без расслабления мышц; без снарядов; с легким отягощением.

Принципами оздоровительных занятий по системе «Изотон» являются:

1. Активация пластических процессов в тканях: мышцы, сосуды, нервно-мышечные связи. Происходит восстановление нервно-мышечных связей при создании в упражнениях полезного мышечного «стресса» для выброса гормонов, которые обеспечивают пластические процессы. Полезный мышечный «стресс» – работа занимающегося в статодинамическом режиме, минуя крайние точки амплитуды, которые в упражнениях небольшие за счет того, что используется свой собственный вес.

2. Минимизация частоты сердечных сокращений. Во время выполнения упражнений не должно быть болевых ощущений, повышенного давления, учащенного дыхания.

Основной задачей экспериментальной части исследования является определение влияния оздоровительной программы с использованием системы «Изотон» на показатели физической и функциональной подготовленности студентов специальных медицинских групп. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственного университета» на протяжении 2022–2024 гг.

В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета педагогики и психологии и лингвистического факультета учреждения образования «Барановичский государственного университета». Испытуемые по состоянию здоровья относились к специальной медицинской группе. Выборка испытуемых составила 36 человек. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из студентов лингвистического факультета ($n = 18$ человек), контрольная группа (КГ) ($n = 18$ человек) – студенты факультета педагогики и психологии.

Студенты ЭГ и КГ занимались по расписанию два раза в неделю по учебной программе «Физическая культура», предназначенной для обучающихся специальной медицинской группы. Испытуемые КГ занимались исключительно по содержанию учебной программы. В образовательный процесс студентов ЭГ были внедрены элементы оздоровительных систем с использованием изотонических упражнений. Отметим, что одно занятие физической культурой студенты ЭГ занимались по учебной программе «Физическая культура», а второе занятие проводилось с использованием оздоровительной программы по системе «Изотон».

Проведение формирующего этапа педагогического эксперимента сопровождалось систематическим тестированием физической подготовленности, функционального состояния студентов, а также их обобщенной оценкой и самооценкой собственного здоровья.

Для определения уровня физического здоровья студентов использовалась методика Г. Л. Апанасенко. Данная методика представляет собой шкалу физического здоровья, состоящую из пяти уровней здоровья: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Уровни рассчитывают по показателям массы тела, жизненной емкости легких, динамометрии кисти,

частоты сердечных сокращений до и после дозированной нагрузки, артериального давления [5, с. 10–15].

Результаты динамики уровня физического здоровья студентов ЭГ и КГ по методике Г. Л. Апанасенко представлены в таблице.

Таблица

Динамика изменения уровня физического здоровья студентов КГ и ЭГ

Уровень физического здоровья по методике Г. Л. Апанасенко	Контрольная группа (КГ)		Экспериментальная группа (ЭГ)	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
	Количество студентов			
Высокий	0	1	0	2
Выше среднего	2	4	6	6
Средний	4	3	4	3
Ниже среднего	4	4	3	6
Низкий	8	6	5	1

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что показатели высокого уровня физического здоровья в ЭГ увеличились на 11 %, а в КГ на 5,5 %. Показатели низкого уровня физического здоровья улучшились в ЭГ на 22 %, в КГ на 11 %.

Для определения обобщенной оценки и самооценки собственного здоровья использовали опросник Л. В. Мисуна, который состоит из 37 вопросов закрытого типа, где испытуемым нужно выбрать один или несколько вариантов ответов» [5, с. 67].

В результате исследования в ЭГ выявлено изменение обобщенной оценки и самооценки собственного здоровья испытуемых. Так, в начале педагогического эксперимента было зафиксировано, что студенты во многих отношениях руководствуются не желаниями, а чувством необходимости беречь здоровье. К концу второго курса студенты отметили, что осознанно следят за своим здоровьем.

При оценивании физической подготовленности обучающихся применялись контрольные тесты: прыжок в длину с места, наклон вперед из положения сидя, удержание равновесия на одной ноге с закрытыми глазами, 12-минутный тест – чередования ходьбы и бега.

Таким образом, на заключительном этапе педагогического эксперимента результаты позволили констатировать, что за время исследования наблюдалась положительная динамика показателей физических качеств.

Так, показатели уровня выносливости (12-минутный тест – чередования ходьбы и бега) прирост составил в ЭГ – 525 м. (20 %), в КГ – 327 м. (12 %), уровень скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) увеличился в ЭГ на 8 см (6 %), в КГ на 4,4 см (3 %). Прирост показателей уровня гибкости (наклон вперед из положения сидя) в ЭГ составил 3 см (17 %), в КГ –

1 см (6 %). Показатели координационных способностей (удержание равновесия на одной ноге с закрытыми глазами) в ЭГ улучшились на 16 секунд (20 %), в КГ на 5 секунд (6 %).

На основе анализа уровня функциональной и физической подготовленности студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, была разработана программа оздоровительных занятий по системе «Изотон», состоящая из оптимальной комбинации видов упражнений физического воздействия.

В связи с улучшением показателей физического здоровья студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, считаем целесообразным внедрение в физическое воспитание обучающихся научно обоснованных способов регулирования двигательной активности обучающихся, с использованием современных систем оздоровительной физической культуры, которые позволят максимально выгодно использовать учебное и свободное время с целью оздоровления и формирования интереса к активной физкультурной деятельности.

Данная программа апробируется в образовательном процессе физического воспитания студентов специальной медицинской группы. Программа включает четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный, результативный [3, с. 5].

Целевой блок определяют цель и задачи программы оздоровительных занятий по системе «Изотон» – повышение показателей уровня физического здоровья, функциональной и физической подготовленности студентов.

Достижению цели способствует решение ряда задач:

- быстрое улучшение самочувствия, работоспособности, повышение уровня физического здоровья, социальной, бытовой и трудовой активности;
- нормализация работы органов пищеварения, сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и эндокринной систем, жирового и водно-солевого обменов и опорно-двигательного аппарата.

Основные условия реализации программы:

- использование инновационных здоровьесберегающих технологий, ориентированных на процесс созидания здоровой личности и формирования правильной мотивации студентов;
- осознанное выполнение отдельных элементов оздоровительной программы, которые составляют определенную систему ценностных ориентаций студентов;
- точно дозированные физические нагрузки в сочетании со строго-регламентированным отдыхом;
- контроль за физическим и функциональным состоянием занимающихся.

Содержательный блок программы включает структурные компоненты, определяющие содержание деятельности по повышению уровня физического здоровья, функциональной и физической подготовленности организ-

ма занимающихся при относительно небольшом количестве затрачиваемого времени и усилий:

1. Комбинации некоторых видов современных оздоровительных методик:

- собственно-изотонические упражнения: статодинамические и статические упражнения, при которых отсутствует фаза расслабления мышц. Упражнения создают полезный мышечный стресс, который необходим для выброса гормонов, которые активируют пластические процессы в тканях, мышцах, сосудах, восстанавливают нервно-мышечные связи без существенной нагрузки на сердечно-сосудистую систему;

- оздоровительный фитнес – общеоздоровительные упражнения аэробной направленности: ходьба, бег трусцой, оздоровительный бег, физические упражнения низкой интенсивности (общеоздоровительные);

- кардиотренинг – упражнения со скакалкой, степ-аэробика низкой и средней интенсивности;

- пилатес – упражнения, направленные на развитие мышц всего тела, улучшение осанки, координационных способностей;

- стретчинг – упражнения, направленные на развитие гибкости, подвижности в отдельных суставах;

- базовые упражнения оздоровительной аэробики – классической, танцевальной;

- калланетика – программа из 30 упражнений, выполняемых в основном в изометрическом режиме и вызывающих активизацию глубоко расположенных мышечных групп (наклоны, прогибы, поднимание ног и туловища в положении лежа, полупагаты, качание с акцентом на растягивание мышц);

- шейпинг – упражнения для различных групп мышц в исходных положениях: сидя, лежа (на спине, лежа на боку, на животе), в стойке на коленях;

- дыхательная гимнастика;

- хатка-йога – комплексы динамических, статических и статикодинамических упражнений, комплексы релаксационных упражнений хатка-йоги [4, с. 43].

2. Средства физиотерапевтического воздействия включают массаж и самомассаж, воздействие естественных сил природы: солнечные лучи, воздух, физические упражнения в осенне-весенний период на открытой площадке.

3. Средства психологической коррекции – упражнения, направленные на релаксацию и рекреацию, настрой, медитацию, музыкотерапию.

4. Рекомендации по режиму дня, организации рационального питания. Основными формами и методами являются «Здоровый образ жизни – основа профессионального долголетия», «Рациональное питание», «Личная гигиена», «Очищающие и закаливающие мероприятия».

5. Методы контроля уровня физического здоровья, функциональной и физической подготовленности. Функциональное тестирование для оцен-

ки состояния сердечно-сосудистой, дыхательной и вегетативной нервной систем организма студентов. Определение уровня развития физических качеств.

Процессуальный блок программы представлен деятельностью преподавателя по физической культуре, которая реализуется через систему педагогических задач, методов и средств и деятельностью студентов специальной медицинской группы, определяемой личностными целями, мотивами, доступными и понятными методами и средствами.

Результативный блок содержит диагностированные показатели, позволяющие детально обследовать здоровье студентов специальной медицинской группы:

- данные медицинского осмотра (диагноз заболевания, показания и противопоказания к различным видам физических упражнений, антропометрические данные, уровень физического здоровья);
- данные физической подготовленности (результаты педагогического тестирования).

Тестирование физической и функциональной подготовленности студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, носит оценочную и стимулирующую функции. По результатам измерений осуществлялся дифференцированный и индивидуальный учет процесса и результатов физического воспитания студентов, что позволило грамотно планировать учебно-воспитательный процесс с применением программы оздоровительных занятий по системе «Изотон» [5, с. 115].

Следовательно, результаты педагогического эксперимента позволяют констатировать, что оздоровительная направленность физического воспитания студентов, относящихся к специальной медицинской группе, будет эффективнее осуществляться благодаря применению оздоровительной программы по системе «Изотон», направленной на гармоническое физическое развитие, улучшение работоспособности занимающихся и внешних параметров телосложения, воспитание культуры двигательных действий.

Таким образом, внедрение представленной структуры оздоровительной программы по системе «Изотон» для студентов специальной медицинской группы в учебно-образовательный процесс позволит сделать его мобильным и насыщенным.

Список использованных источников

1. Селуянов, В. Н. Технологии оздоровительной физической культуры / В. Н. Селуянов. – Москва: РГАФК, СпортАкадемПресс, 2016. – 192 с.
2. Физическая культура. Фитнес: учеб. пособие / Т. Н. Шутова, Д. В. Выприков, О. В. Везеницын [и др.]. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2017. – 132 с.
3. Мякинченко, Б. Б. Оздоровительная тренировка по системе Изотон / Б. Б. Мякинченко, В. Н. Селуянов. – Москва: СпортАкадемПресс, 2001. – 61 с.
4. Малышева, Н. Л. Оздоровительная гимнастика: учеб.-метод. пособие / Н. Л. Малышева, С. С. Огородников. – Минск: Беларус. гос. пед. ун-т, 2020. – 119 с.

5. Мисун, Л. В. Физиологические и медико-биологические основы безопасности жизнедеятельности: практикум: в 2 ч. / Л. В. Мисун, Л. Д. Белехова, Т. А. Миклуш. – Минск: БГАТУ, 2010. – Ч. 2. – 132 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

И. В. Ковалец

Академия образования, Минск

I. V. Kovalets

Academy of Education, Minsk

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

FORMATION OF PERSONAL COMPETENCIES OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS DURING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

В статье рассматривается специфика содержания личностных компетенций педагогов специального образования, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра. Такая узкая направленность исследования обусловлена широким распространением числа лиц с расстройствами аутистического спектра, как во всем мире, так и в Республике Беларусь, что приводит к необходимости организации образовательного процесса с детьми рассматриваемой категории, а, следовательно, и необходимости повышения квалификации педагогических работников в целях формирования у них знаний, умений, навыков работы с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: компетентность; личностные компетенции; специальное образование; педагогические работники; обучающиеся; качество образования; дети с расстройствами аутистического спектра; повышение квалификации.

The article examines the specifics of the content of personal competencies of special education teachers working with children with autism spectrum disorders. This narrow focus of the study is due to the widespread number of people with autism spectrum disorders, both worldwide and in the Republic of Belarus. This inevitably leads to the need to organize the educational process with children of this category, and, consequently, the need to improve the skills of teaching staff in order to form their knowledge, skills, and skills of working with this category of students.

Key words: competence; personal competencies; special education; teachers; students; quality of education; children with autism spectrum disorders; professional development.

В «Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» отмечается, что «обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно

принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества» [1, с. 2]. Компетентность – это обладание человеком определёнными компетенциями, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения. Одним из критериев оценки компетентного специалиста является наличие у него сформированной личностной компетентности, структура которой представлена конкретными личностными компетенциями. В нашей статье мы рассмотрим, какие личностные компетенции важно формировать у педагогов специального образования, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), в ходе обучения на курсах повышения квалификации.

Рассматриваемая проблема личностной компетентности находит отражение в трудах Т. А. Хорошавиной, И. А. Дзюба, И. С. Зайцева, Е. А. Макаровой, А. К. Марковой, И. М. Пучковой, Р. Н. Хакимзянова, В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой, А. В. Хуторского, Л. Н. Хуторской и др. Личностная компетентность любого специалиста независимо от профессии, по мнению исследователей, входит в структуру профессиональной компетентности и представляет собой владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности [2]. Феномен «*личностные компетенции*» трактуется как способность личности к позитивному психологическому и интеллектуальному развитию, содействующая самореализации личности, ее успешной жизнедеятельности в социальном взаимодействии, что выражается в совокупности принципов, норм и правил, регулирующих поведение специалиста во всех сферах его общественной жизни, его отношении к обществу, к социальной группе, представителем которой он является, к себе и к выполнению своих профессиональных обязанностей [2].

Учитывая специфику профессиональной деятельности педагогических работников системы специального образования, можно утверждать, что имеющиеся у них *эмоциональные особенности и волевую сферу личности* таких специалистов необходимо учитывать при определении их личностных компетенций. В ряде исследований выделяют **эмоционально-волевою компетентность**, под которой следует понимать наличие высокой нервно-психической устойчивости, эмоциональной лабильности, а также способности к самостоятельному выбору линии поведения, энергичное и целеустремлённое осуществление тех или иных действий, принятие на себя ответственности за их результаты. В рассматриваемом контексте к *эмоциональным особенностям* относят *эмоциональную возбудимость, эмоциональную устойчивость, силу, темп и ритм эмоциональных реакций, эмоциональный тонус*, а к *волевым качествам личности* – *ответственность, выдержку, настойчивость, решительность, самостоятельность*.

Понимание особой роли и влияния эмоционально-волевой компетентности на качество осуществляемой деятельности приводит к необходимости изучения указанных качеств личности. Так, исследователи И. М. Пучкова, Р. Н. Хакимзянов, опираясь на результаты экспериментальных исследований, отмечают, что *волевые качества* личности имеют корреляционные взаимосвязи с функциями планирования, прогнозирования, принятия решений, с самоконтролем, локусом контроля – Я (представлением о себе как о сильной личности), локусом контроля – жизнь. Данные корреляционные связи указывают на то, что на разных этапах оценки специалистов, в том числе педагогов, отбора кандидатов на определенную должность, а также в процессе профессиональной деятельности следует более тщательно исследовать волевою сферу субъекта профессиональной деятельности [3]. Низкие показатели по факторам эмоциональной устойчивости, внутренней напряженности, развития самоконтроля и нервно-психической устойчивости свидетельствуют о том, что должного внимания эмоционально-волевой сфере личности на этапах отбора и развития специалистов не уделялось.

Рассматривая содержательный аспект любых компетенций, в нашем случае личностных, необходимо понимать обязательное наличие собственного опыта человека для их корректного формирования [4]. В собственном опыте личности выделяют две составляющие:

- деятельности, т. е. «прожитый» собственный опыт личности (то, что продумано самим человеком и имеет для него определенный смысл и значение);

- информационно-осведомительный опыт личности – это опыт осведомленности личности о тех или иных сторонах объектов действительности и деятельности, с которыми профессионал лишь ознакомлен, но которые не были прямыми объектами его практической деятельности, хотя и были в определенной степени продуманы и прочувствованы им. В силу этого информационно-осведомительный опыт личности менее интериоризирован и менее значим для личности. Именно таким опытом овладевают в большинстве случаев педагоги системы специального образования, *не работающие* с детьми с расстройствами аутистического спектра, но изучающие специфику их образования и процесса коррекции аутистических нарушений в теории, например, на курсах повышения квалификации. Сопоставим между собой эти составляющие опыта личности (таблица 1).

Таким образом, назначение опыта состоит не только в выполнении деятельности и получении результата, но и в том, чтобы осмыслить, придать предмету деятельность и ее результату определенный смысл. Испытываемые чувства и переживания помогают педагогу не только оценивать, но и находить собственный смысл процесса и результата деятельности, рефлексировать свой приобретаемый опыт, делать его значимым для себя [4].

Теоретический анализ проведенных исследований, данные опроса работников педагогической отрасли позволяют определить содержание лич-

ностной компетентности педагогов специального образования как: осмысление опыта собственной деятельности; эмпатийность и социорефлексию; самоорганизованность; общую культуру; обучаемость; ответственность; самоконтроль; готовность к реализации личностного потенциала; чувство долга; самопланирование: личностные ценности; эмоциональную устойчивость [5–8].

Таблица 1

Признаки собственного профессионального опыта педагога специального образования, в том числе работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра

«Прожитый» личностью собственный опыт	Информационно-осведомительный опыт личности
1. Приобретен в собственной педагогической деятельности с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), в том числе с детьми с РАС	1. Приобретен при ознакомлении с опытом других (чтение специальной литературы, изучение опыта коллег, обучение на курсах повышения квалификации и др.)
2. Активизируется в адекватных ситуациях	2. Может быть востребован в адекватных ситуациях
3. Представляет самодостаточную ценность для личности, так как интегрирует собственные мысли, чувства и собственную деятельность педагога	3. Не имеет достаточной ценности для личности, так как мало затрагивает чувства, мысли педагога и не основан на его собственной деятельности

Обобщая вышеизложенное, содержательно группу **личностных компетенций педагога системы специального образования** предлагаем трактовать как *наличие у педагога высокой нервно-психической и эмоциональной устойчивости; способность к самостоятельному выбору линии поведения, умение принять на себя ответственность за осуществление деятельности и ее результаты; опора на позитивный педагогический опыт; наличие общей культуры и необходимых личностных ценностей; способность и готовность личности к психологическому и интеллектуальному саморазвитию, содействующему самореализации в выбранной сфере деятельности; умение противостоять профессиональным деформациям.*

Сосредоточимся на специфике личностных компетенций педагогических работников, работающих с детьми с РАС. Такой частный, на первый взгляд, подход не случаен, а продиктован современными реалиями. Конкретизируем: сравнение статистических данных, предоставленных Министерством образования Республики Беларусь за последние 20 лет по количеству детей с аутизмом, наглядно демонстрирует увеличение численности данной категории детей в стране. В 2002 г. зафиксировано 115 детей с аутизмом в возрасте от рождения до 18 лет, что составляло 0,1 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), а в 2022 г. – уже 3378 детей с РАС, или 1,9 %, соответственно [9]. По данным на 2023/2024 учебной год в стране зафиксировано 4392 ребенка с РАС, т. е.

за 22 года количество детей данной категории в республике увеличилось в 38 раз (рис. 1).

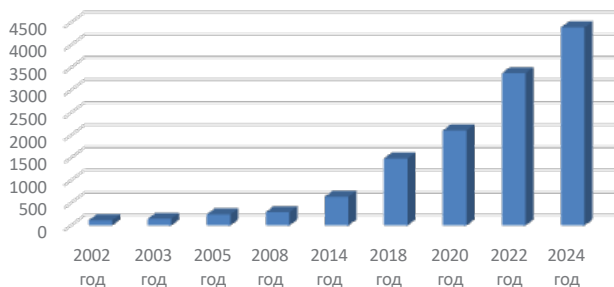


Рис. 1. Количество детей с аутизмом (от рождения до 18 лет) по статистическим данным Министерства образования Республики Беларусь за период 2002–2024 гг.

Как отмечается в «Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года», «охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью выявленных детей с особенностями психофизического развития (в том числе с РАС – прим. авт.), составляет 99,9 %» [1, с. 8]. Дети рассматриваемой категории в нашей стране включаются в образовательный процесс, следовательно, нуждаются в грамотных и квалифицированных профессионалах, готовых качественно их обучать и проводить коррекционную работу. Также указывается, что наблюдающаяся в республике «тенденция увеличения количества детей с РАС вызывает необходимость подготовки отдельных правовых актов, создания своей научно-педагогической школы по этому направлению, совершенствования учебно-методического обеспечения, подготовки педагогов для работы с данной категорией обучающихся» [1, с. 8]. Таким образом, первая причина необходимости определения и последующего формирования личностных компетенций педагогов, работающих с детьми с РАС, объективна, подтверждается статистическими данными и нормативно, подчеркивает актуальность и своевременность повышения квалификации педагогических работников с целью углубления понимания ими проблематики аутизма и обучения методикам работы с данной категорией детей.

Вторую причину вычленим, опираясь на собственный многолетний опыт преподавания на курсах повышения квалификации и взаимодействия с педагогами системы специального образования страны. Анализ опыта показывает, что педагогические работники (учителя интегрированного обучения и воспитания, учителя-дефектологи, воспитатели, воспитатели персонального сопровождения, заместители директоров, директора учреждений образования и др.) не всегда знают и понимают особенности ребенка с РАС. Педагоги-практики затрудняются в правильности реагирования на возможные поведенческие срывы такого ребенка, зачастую переживают собствен-

ную некомпетентность, ощущают себя профессионально беспомощными и несостоятельными при странных и непредсказуемых реакциях ребенка, испытывают дополнительную эмоциональную нагрузку из-за непонимания логики аутизма. И такие нюансы могут демонстрировать как начинающие педагоги, так и высокопрофессиональные учителя-дефектологи, отлично работающие с иными нозологическими группами детей с ОПФР, но не изучившие глубоко категорию детей с РАС и специфику работы с ними. Как отмечает И. Е. Валитова, «работая с ребенком с аутизмом, педагог открывает для себя новую профессиональную реальность», когда имеющихся знаний не хватает, а опыт взаимодействия с другими детьми не только не эффективен с ребенком с РАС, но может вызывать у того совершенно иные реакции, например, вместо положительной коммуникации – негативизм, отказ от взаимодействия, агрессию и др. [10].

Третья причина. Работа в системе специального образования представляет собой очень сложный процесс и требует от педагогов особых умений, навыков, специфических обширных знаний из разных областей науки (психология: общая, социальная и специальная; медицина: психиатрия, физиология, невропатология и др.; педагогика: общая, социальная, дефектология и др.). Эффективность такой деятельности зависит не только от уровня подготовки педагогического работника, его опыта, сформированных профессиональных компетенций, но и от его личностных особенностей и качеств.

Общеизвестно, что не существует двух абсолютно одинаковых детей с РАС. Аутизм вызывает всепроникающие нарушения психического развития, которые являются разнообразными и множественными [10]. Вместе с тем, чем шире наше представление о данной категории детей, тем глубже понимание специфики работы с ними, тем выше качество оказываемой таким детям коррекционной помощи, выше качество образовательного процесса с ними. Отличия детей с РАС от любых категорий детей с ОПФР не вызывают сомнений. Работа с такими обучающимися требует не только специфических знаний, но и особых личностных компетенций педагогов. Перечень особых личностных компетенций педагога, работающего с ребенком с РАС, базируется на личностных чертах, свойствах и качествах личности педагога, на его понимании своего места в выбранной профессии и на особенностях развития ребенка с РАС.

Все вышеизложенное позволяет нам определить структуру дополнительных **личностных компетенций педагогического работника системы специального образования, работающего с ребенком с РАС**, которые важно формировать в ходе повышения квалификации. В структуру входят:

1) **этическая составляющая**, которая связана с формированием и наличием у педагогического работника этических качеств, идеалов, ценностей и норм, раскрывающихся в его поведении по отношению к ребенку с РАС, его родителям (законным представителям), коллегам и обществу в целом,

отражающих гуманизм, внутреннюю культуру, а также правильное позиционирование себя в профессии;

2) **инклюзивно-толерантная составляющая** как внутренняя прочная убежденность педагогического работника в том, что все дети имеют равные права и возможности, что «нет «социально неперспективных», всем гарантируется педагогическая помощь и коррекционная поддержка» [11]; когда педагог сам искренне уверен в правильности и своевременности реализации интегрированного и инклюзивного подходов, активно поддерживает и внедряет их;

3) **коммуникативная составляющая** с позиции умения (способности):

- устанавливать позитивный контакт с ребенком с РАС, становясь для него доброжелательной и значимой социальной единицей, тем, кого он готов впустить в свой закрытый мир; выстраивать с ним длительную позитивную коммуникацию без принуждения;
- устанавливать уважительные, открытые, доверительные или компромиссные взаимоотношения с родителями (законными представителями) ребенка с РАС, избегая конфронтации, критиканства и осуждения их жизненных позиций;
- эффективно взаимодействовать с коллегами в системе межличностных отношений и качественно и синхронно работать в команде разных специалистов;

4) **психологическая составляющая**, включающая работу над повышением собственной эмоциональной стрессоустойчивости, умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодействия; умение педагогического работника ориентироваться в различных ситуациях и реакциях ребенка с РАС, порой непредсказуемых, умение быть терпеливым, креативным и психологически гибким;

5) **организованность как составляющая** личностных компетенций педагогического работника предполагает владение приемами тайм-менеджмента с четким планированием своего времени и своих действий: когда педагог высоко организован, ему проще дается алгоритмизация учебных занятий (например, применение ритуалов для начала и конца занятия), структурирование окружающей образовательной среды и др., что по-своему синхронизируется со стремлением ребенка с РАС к поддержке постоянства окружающего его мира и его определенной системности, рассматривая такую организованность не с позиции искажения развития, а с позиции жизненной необходимости и принципа нормализации жизни особенного ребенка;

6) **умение быть в моменте как составляющая** раскрывается в постоянном совершенствовании педагогическим работником своих умений наблюдать за проявлениями ребенка с РАС, дешифровать их и анализировать;

в умениях соотносить причины и следствия, которые иногда, на первый взгляд, могут быть абсолютно не связаны между собой (например, ребенок начинает якобы без причины кричать в спокойной обстановке в кабинете, однако выясняется, что у него повышенная слуховая чувствительность на звук включенных ртутных ламп в светильниках) и делать правильные выводы с применением их в практической деятельности; в творческой гибкости, когда педагог выстраивает или оперативно перестраивает актуальный образовательный процесс с опорой на реакции ребенка и его образовательные потребности;

7) **обучаемость как составляющая** предполагает открытость педагогического работника всему новому, постоянное стремление к познанию в выбранной профессии (в области аутизма), внедрению современных эффективных методик работы с ребенком с РАС;

8) **культурологическая составляющая** формируется как понимание социокультурной среды, в которой педагогический работник осуществляет практику, знание культурных паттернов (устойчивых повторяющихся реакций), технологий и символических объектов и умение использовать это знание в повседневной практической деятельности;

9) **экологическая составляющая** как способность и готовность педагогического работника к психологическому и интеллектуальному саморазвитию, содействующему самореализации, владение приемами личностного самовыражения;

10) **здоровьесберегающая составляющая** с позиции осознания педагогическим работником значимости своего здоровья как ценности и важности его сохранения; избегание различных видов химических и нехимических зависимостей, регулярные занятия закаливанием, зарядкой, физическими упражнениями, поддержание здорового образа жизни; обязательное умение противостоять профессиональным деформациям, чему успешно можно обучать на курсах повышения квалификации.

Итак, вышеизложенное позволяет говорить о целесообразности формирования рассмотренных личностных компетенций у педагогических работников специального образования, работающих с ребенком с РАС, в ходе курсов повышения квалификации как на лекционных, так и на практических учебных занятиях, в ходе тематических дискуссий и круглых столов, через выполнение тестов и письменных работ и других форм работы. Совершенствование имеющихся и приращение новых личностных компетенций педагогами в ходе курсов повышения квалификации будет способствовать как личностному, так и профессиональному саморазвитию, росту качества образовательного процесса с такими детьми, нацелит систему специального образования на обеспечение ее высококвалифицированными специалистами.

Список использованных источников

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683. – URL: <https://adu.by/images/2021/12/konsep-razv-sist-obrazov.pdf> (дата обращения: 11.02.2025).
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма/ А. К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. *Хакимзянов, Р. Н.* Профессиональная компетентность как критерий развития профессионализма/ Р. Н. Хакимзянов, И. М. Пучкова // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки 2012, Т. 154, кн. 6. – С. 258–266.
4. *Хуторской, А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования/ А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/200> (дата обращения: 12.02.2025).
5. *Дзюба, И. А.* Исследование профессиональных компетенций и образовательных запросов педагогических работников: монография / И. А. Дзюба, В. Г. Реут, А. Д. Сойко; под общ. ред. канд. социол. наук, доц. В. Г. Реут; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2024. – 137 с.
6. *Зайцев, И. С.* Вопросы личностной компетентности педагогов в аспекте повышения квалификации/ И. С. Зайцев. – URL: https://elibrary.by/bitstream/123456789/324821/1/Зайцев_Обр_взр_24-115-117.pdf (дата обращения: 12.02.2025).
7. *Макарова, Е. А.* Компетентность личности / Е. А. Макарова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (45). – С. 54–57.
8. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков, И. В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 8. – С. 58–69.
9. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь (2023). Информационный бюллетень. – Вып. № 24. – Минск, 2023. – 105 с.
10. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом): пособие для педагогов / И. В. Ковалец [и др.]; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – 2-е изд. – Минск: Народная асвета, 2017. – 159 с.
11. Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями: коллективная монография; под науч. ред. А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской. – Гродно: «ЮрСаПринт», 2018. – 326 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Т. И. Краснова

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. I. Krasnova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.046

ДИЗАЙН УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ: ИНТЕГРАЦИЯ И ОГРАНИЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ

DESIGNING EDUCATIONAL ASSIGNMENTS: INTEGRATION AND LIMITATION OF THE USE OF NEURAL NETWORKS

В статье описываются тенденции интеграции искусственного интеллекта в университетское образование: разработка прозрачных правил его использования, трансформация оснований образовательного процесса, развитие цифровых компетенций у преподавателей и студентов. В фокусе статьи обсуждение развития у преподавателей навыков промптинга учебных заданий для студентов нескольких типов: с использованием чат-бота и с невозможностью его применения.

Ключевые слова: искусственный интеллект; нейросеть; чат-бот; академическая честность; цифровой профиль; промптинг; фактчекинг; учебное задание.

The article describes the trends in the integration of artificial intelligence into university education: the development of transparent rules for its use, the transformation of the foundations of the educational process, the development of digital competencies of teachers and students. The focus of the article is a discussion of the development of teachers' skills in prompting educational assignments for students of several types: with the use of a chatbot and with the impossibility of its use.

Key words: artificial intelligence; neural network; chatbot; academic honesty; digital profile; prompting; fact-checking; educational assignment.

Один из ведущих мировых трендов 2025 г. в образовании – использование искусственного интеллекта (ИИ) [1]. Публикации, посвященные применению ИИ в образовании, появились примерно с 2018 г., далее их количество резко увеличилось с конца ноября 2022 г. после запуска ChatGPT, и на сегодняшний день их настолько много, что уже есть ряд систематических обзоров, в которых предпринимаются попытки описать предметное поле, зафиксировать практики использования и механизмы регулирования ИИ в образовательном процессе [2]. Самой популярной в настоящее время в данном предметном поле является тема этики и академической честности, в том числе обнаружение текстов, сгенерированных ИИ; следующей в рейтинге обсуждаемости является проблематика использования ИИ для повышения успеваемости и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс; далее идет тема принятия ИИ как технологий трансформирующих процессы учения и преподавания; значительно реже, по сравнению с предыдущими, рассматривается проблема формирования навыков использования ИИ у студентов и преподавателей [2].

Последняя позиция в перечне не может не удивлять, поскольку, по мнению многих экспертов, в ближайшее время ИИ будут все активнее использоваться в образовании, а значит, несмотря на разное отношение к этому факту, компетенции в области ИИ войдут в цифровой профиль преподавателя высшей школы. И в этом контексте удручают данные исследований, в которых фиксируется, что, во-первых, студенты опережают преподавателей во внедрении ИИ примерно на 20 %, и, во-вторых, оптимистичнее оценивают влияние инструментов ИИ на преподавание и обучение те преподаватели, которые ими пользуются, а пессимистичнее те, кто отстает в освоении новых цифровых средств [3].

Несмотря на существующее разнообразие оценок и мнений образовательного сообщества относительно роли ИИ в высшем образовании, сегодня можно уже говорить о складывающейся тенденции его интеграции в университетское образовательное пространство. Эксперты выделяют по крайней мере несколько основных моментов в данном процессе включения ИИ. Прежде всего речь должна идти о «формирование прозрачных и открытых правил использования ИИ в образовательной, исследовательской и управленческой деятельности» [4]. Большинство университетов сегодня отказываются от тактики запрета, и предпринимают усилия по разработке регламентов, которые помогли бы эффективно регулировать практику использования ИИ. Например, разрабатываются политики использования ИИ в образовательном процессе, вводятся изменения в положения о выпускных работах (опыт МГПУ, НИУ ВШЭ, ТГУ, Тюм ГУ и др.), разрабатываются регламенты, методические рекомендации и руководства по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях [5–7].

Второй важный момент интеграции связан с переосмыслением самих подходов к обучению, которые не просто вписывают ИИ в традиционную парадигму обучения, а предполагают трансформацию самих оснований образовательного процесса [4]. Экспертами описываются разные возможности данных изменений. Например, есть предположение о том, что изменения начнутся с разработки нового типа оценочных средств: дискредитация письменных работ как инструментов оценки потребует конструирования средств оценки практической значимости получаемого результата [8]. Эта идея, на наш взгляд, имеет эмпирическое обоснование, поскольку проблематизация использования ИИ в образовании обязана фактом опубликования прецедента применения ChatGPT в подготовке выпускной работы и ее последующей оценке. Однако принципиально трансформация, затрагивающая все компоненты образовательного процесса (целей, методов, содержания, оценивания), на наш взгляд, должна начинаться с целеполагания. Еще одна идея трансформации образовательного процесса состоит в увеличении аудиторных занятий с использованием интерактивных форм обучения, увеличении рукописных форм выполнения заданий, а также устных

экзаменов [9]. Этот вариант «возвращения в прошлое», безусловно, должен иметь определенные особенности. Любопытен способ, над которым сейчас работают преподаватели зарубежных университетов (например, Университет Джорджа Вашингтона, Университет Северного Мичигана и др.). Они разрабатывают «слишком умные» задания для ИИ (включающие самую актуальную информацию, которой еще не успели обучиться чат-боты) или «личностные», затрагивающие персональные истории обучающихся [9]. Этот подход изменения типов заданий представляется достаточно перспективным.

Третий принципиальный момент – это необходимость развития специфических цифровых компетенций у преподавателя, связанных с применением ИИ в образовании. Прежде всего речь должна идти о таких умениях, как промтинг (конструирование запросов к большим языковым моделям) и фактчекинг (проверка достоверности получаемой по запросу информации).

Как указывалось выше, тема формирования ИИ-компетенций не принадлежит к числу приоритетных в обсуждаемом предметном поле. Тем не менее сегодня начинают формироваться и внедряться программы повышения квалификации для преподавателей (например, [10]); в Интернете множатся перечни инструментов с ИИ для преподавателей [11]; некоторые из них даже структурированы под конкретные модели дизайна курса (например, ADDIE [12]); появляются гайды для преподавателей, посвященные формулированию запросов к нейросетям [13]; публикуется очень много статей и пособий со списками видов педагогической деятельности, в которых может использоваться ИИ [14]. Шаблон названия статьи «Применение ИИ в высшем образовании...» сегодня очень популярен, что делает многие публикации похожими по содержанию.

Для эффективного взаимодействия преподавателей с нейросетями необходимы навыки промт-инженерии. Есть известные требования к хорошим промтам, которые должны включать: описание роли (контекст, который описывает поведение модели); характеристику целевой аудитории; вопрос для ответа; формат ответа; объем и подробности ответа; цели использования ответа; структуру ответа; требования к языку; дополнительные вводные условия. Для разных образовательных ситуаций детализация этих требований будет специфицироваться.

В качестве одного из способов переосмысления подходов к обучению, в связи с экспансией ИИ, можно рассматривать изменение способов конструирования учебных заданий. Это может быть: использование ИИ (например, ChatGPT) для разработки учебных заданий; включение в учебные задания необходимость применения ChatGPT; разработка заданий, которые невозможно выполнить с помощью чата.

Итак, общим местом сегодня является утверждение о продуктивности использования нейросетей для выполнения рутинных функций преподава-

теля, одной из которых является разработка учебных заданий (например, тестов). Соответственно актуальными становятся умения преподавателей генерировать промты для них. Искусство их использования поможет в разработке: большого количества однотипных, индивидуализированных упражнений; заданий на основе сконструированного преподавателем примера или кейса; заданий разного уровня сложности; заданий с заданными параметрами и др.

В этом контексте возникает вопрос: на что будут направлены данные задания, какие виды учебной активности они будут инициировать? Если цель заданий остается традиционной (усвоение знаний), то, во-первых, использование ИИ остается в прежней парадигме. Во-вторых, возможна ситуация, когда преподаватель генерирует с помощью чат-бота задание, а студент с помощью этого же чата на него отвечает. При этом обучается чат-бот, а какие образовательные эффекты происходят со студентом остается открытым вопросом.

Иная ситуация возникает, когда преподаватель формулирует учебные задания, выполнение которых предполагает обязательное использование ИИ, например, ChatGPT. На сайтах многих зарубежных университетов сегодня уже выложены гайды для преподавателей, в которых описываются конкретные способы конструирования учебных заданий, включающих использование чат-ботов. Есть и индивидуальные находки преподавателей. Приведем несколько примеров шаблонов таких учебных заданий: оценить верность ответов на вопросы, полученные от ChatGPT, и аргументировать свои выводы; переписать полученный от бота ответ так, чтобы отразить отличающуюся от представленной им позицию; сформулировать сложный вопрос, определить критерии оценки ответов бота, ранжировать полученные ответы от худшего к лучшему; разработать такое задание, которое не сможет выполнить бот, но поможет другим студентам продемонстрировать свои знания и т. д. [15]. То есть это могут быть задания: на проверку и оценку предложенного чатом ответа; на дополнение или сопоставление предложенного им т. д. Для разработки такого типа заданий можно предложить, например, такой шаблон промта (таблица):

Таблица

Элемент	Описание	Пример
роль	описывает позицию модели	ты опытный и высококвалифицированный преподаватель университета
целевая аудитория	адаптирует текст под определенный уровень знаний	разработай учебное задание для студентов первого курса факультета ...
вопрос для ответа	задание для модели	в учебном задании по теме ... должно быть предусмотрено, что оно должно решаться с помощью чата ChatGPT

Элемент	Описание	Пример
формат ответа	текст, список, таблица и др.	ответ подготовь в виде списка действий, которые должен сделать студент
объем и требования к ответу	как модель будет искать и собирать информацию и что представит в ответе	в задании укажи, что в нем будет делать ChatGPT, а что должен сделать студент, и как последнее сможет проконтролировать преподаватель, предложи критерии оценки ответа студента, дай развернутый ответ. Предложи три варианта заданий
цели использования ответа	где и как будет использовать	ответ нужен для оценки навыков студентов осмысленно и критически использовать чат
требования к языку; дополнительные вводные условия	язык, сложность языка (популярный, академический, разговорный), стиль	задание должно быть сформулировано академическим, но понятным для студентов первого курса языком

Пример промта: «ты опытный и высококвалифицированный преподаватель университета, разработай учебное задание для студентов первого курса факультета психологии. В учебном задании по теме “Возрастные особенности современных подростков” должно быть предусмотрено, что оно будет выполняться с помощью чата ChatGPT. В задании укажи, что в нем будет делать ChatGPT, а что должен сделать студент, и как последнее сможет проконтролировать преподаватель. Предложи критерии оценки ответа студента. Ответ подготовь в виде списка действий, которые должен сделать студент. Ответ нужен для контроля навыков студентов осмысленно и критически использовать чат. Задание должно быть сформулировано академическим, но понятным для студентов первого курса языком. Предложи три варианта заданий разного типа».

Ответ чат-бота:

«Учебное задание для студентов 1 курса факультета психологии. Тема “Возрастные особенности современных подростков”.

Цель: развитие навыков осмысленного и критического использования ChatGPT в научном анализе возрастной психологии.

Вариант 1. Генерация и коррекция научного эссе.

Задача: Проверить, удалось ли ChatGPT написать связанный и научно обоснованный текст на тему психологических особенностей подросткового возраста, и доработать его.

Этапы выполнения задания:

- Попросить ChatGPT сгенерировать эссе (400–500 слов) на тему “Возрастные особенности современного подростка”.
- Проанализировать текст.
- Соответствует ли текст академическим требованиям?

- Насколько текст логичен, последовательна ли аргументация?
- Есть ли научные термины и ссылки на теории?
- Исправить недочеты, доработать структуру, добавить академические источники.

- Оформить окончательный вариант эссе и написать краткий комментарий, какие правки были внесены и почему.

Как может проверить работу преподаватель:

- Сравнить первоначальный текст ChatGPT с доработанным текстом.
- Оценить, добился ли студент улучшения качества эссе.
- Проверить логичность аргументации и соответствие общепринятым академическим нормам.

Критерии оценки:

- Анализ качества – выявление слабых мест в тексте ChatGPT (5 баллов).

- Обоснованность правок – аргументированные изменения в тексте (5 баллов).

- Научный стиль – наличие терминологии, логичность, использование источников (5 баллов).

- Оригинальность доработки – творческий подход к изменению текста (5 баллов)».

Безусловно, в приведенный выше промт можно добавить дополнительные вводные, которые помогут получить от чат-бота более специфицированный и конкретный ответ.

Еще одна важная ситуация возникает тогда, когда конструируемое учебное задание не может быть выполнено с помощью чат-бота. Прежде всего это учебные задания, в которых предполагается проведение исследования или разработка проекта в конкретных, реальных условиях и обстоятельствах. В этом случае чат-бот не справится, потому что у него не будет реальных данных (хотя, безусловно, на этапе их обработки можно использовать его функционал). Например, просим студентов опросить преподавателей их университета на предмет испытываемых ими трудностей в использовании цифровых технологий и проанализировать результаты. Более удачный пример такого типа учебного задания – это вовлечение личного профессионального или учебного опыта (конкретных кейсов из жизни обучающихся) в процесс изучения содержания курса. В этом случае чат-бот не справится, потому что он не может создать уникальное описание реального личного опыта. Например, просим студента на основе своего опыта обучения зафиксировать, в каких ситуациях он чаще всего прибегал к помощи ИИ и с какими трудностями при этом столкнулся. Самый надежный способ конструирования этого типа учебных заданий – использование в них информации, которая не присутствует в Интернете (например, архивы, не оцифрованные материалы, закрытые материалы и т. п.). В этом случае у чат-бота просто не будет доступа к ним.

Подводя итоги, резюмируем, во-первых, несмотря на разнообразие оценок внедрения ИИ в образовательный процесс высшей школы, большинство экспертов подчеркивают необходимость трансформации сути учебных заданий и способов их оценивания, что поможет сфокусироваться на главном: не на борьбе с академическим мошенничеством, а на формировании новых навыков и постановке новых образовательных задач. В этом контекст промт-инжиниринг, с одной стороны, сегодня рассматривается как отдельная область профессионализации, а, с другой, и как то, что должен уметь каждый преподаватель. Во-вторых, сегодня педагогическое сообщество постулирует использование ИИ в обучении как перспективное направление, публикуется большое количество статей, пособий и т. п., но, как отмечают аналитики, на данный момент преобладают описательные и теоретические тексты, гораздо меньше презентаций реального опыта и исследований его эффективности.

Список использованных источников

1. Названы ключевые тренды в образовании – 2025. – URL: https://ioe.hse.ru/news/991325933.html?utm_medium=email&utm_source=Unisender&utm_campaign=ioedigest2911.
2. Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / Я. И. Кузьминов (науч. ред.), М. А. Кирюшина, А. П. Ворочков, Е. В. Кручинская [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2024. – 64 с. – (Современная аналитика образования. – № 8 (82)).
3. Bridging student and faculty perspectives on digital learning. Time for Class 2023. – URL: https://tytonpartners.com/app/uploads/2023/06/Time-for-Class-2023-Report_Final.pdf.
4. Искусственное интеллектуальное и высшее образование: возможности, практики и будущее / К. А. Баранников, М. С. Добрякова, Е. Г. Новикова [и др.]. – Яндекс Образование. – 2024. – 60 с. – URL: <https://education.yandex.ru/aihighreport>.
5. Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе / И. В. Тивьяева, С. В. Михайлова, А. А. Канзцева // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2024. – № 2 (54). – С. 202–218.
6. Методические рекомендации по использованию генеративного искусственного интеллекта в преподавании в высшем учебном заведении / А. С. Иванова, У. А. Матюшенко, Н. И. Прокопенк [и др.]. – ТГУ. – 2024. – 65 с. – URL: https://fliphtml5.com/tvmdv/mhty/Метод.рекомендации_по_ИИ2/.
7. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях. – Юнеско. – 2024. – 56 с. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389639>.
8. Константинова, Л. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров [и др.] // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 36–48.
9. Генеративный искусственный интеллект: вызовы для традиционного образования. Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». – 2023. – Вып. 11. – 85 с.
10. Программа повышения квалификации от ИДО ТГУ «Генеративный искусственный интеллект для преподавателя: стратегии, инструменты, этика». – URL: <https://ido.tsu.ru/onlayn-obuchenie-v-tgu/prepodavatelyam/ii/>.

11. Искусственный интеллект для преподавателя. – URL: <https://ido.tsu.ru/documents/dokumenty-v-oblasti-distantsionnogo-obrazovaniya/metodicheskie-rekomendatsii/Iскусственный%20интеллект%20для%20преподавателя.pdf>.

12. Токтарова, В. И. Интеграция искусственного интеллекта в работу педагога: инструменты для педагогического дизайна и разработки образовательных продуктов // В. И. Токтарова, О. В. Ребко // Информатика и образование. – 2024. – № 39(1). – С. 9–21.

13. Гайд по промптингу – URL: <https://education.yandex.ru/handbook/prompting>.

14. AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? – EduTech. – 2022. – № 4 (49). – С. 60.

15. Уоткинс, Р. Обновите программу своего курса для chatGPT / Р. Уоткинс. – URL: https://medium.com/@rwatkins_7167/updating-your-course-syllabus-for-chatgpt-965f4b57b003.

(Дата подачи: 19.02.2025 г.)

О. И. Мышко

Академия образования, Минск

М. М. Карнелович

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно

О. I. Myshko

Academy of Education

М. М. Karnialovich

Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno

УДК 159.923:378-051

ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

THE PERSONAL MEANING OF A TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY: METHODOLOGICAL ASPECT OF PROBLEM

В статье рассмотрены классические фундаментальные подходы к пониманию смысла и личностного смысла в психологической науке. Проанализированы определения понятия «личностный смысл» с позиций различных теоретических направлений. Представлена специфика личностного смысла профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности. Предложено определение понятия «личностный смысл профессиональной деятельности».

Ключевые слова: личностный смысл; профессия; профессиональная деятельность; педагог; педагогическая деятельность.

In the article, classical fundamental approaches to understanding meaning and personal meaning in psychological science are examined. Definitions of the concept of “personal meaning” are analyzed from the perspectives of various theoretical directions. The specificity of personal meaning in professional activity is presented in the context of pedagogical activity. A definition of the concept of “personal meaning of professional activity” is proposed.

Key words: personal meaning; profession; professional activity; educator; pedagogical activity.

В современном образовательном пространстве педагог как его ключевой элемент занимает центральное место, определяя не только качество обучения, но и формирование целостной и гармоничной образовательной среды. Следовательно, развитие и становление личности педагога и составляющих ее эмоциональных, поведенческих, когнитивных компонентов будут определять вектор развития и становления всей педагогической и образовательной системы в целом. Из подобной закономерности проистекает необходимость детального и всестороннего исследования личности педагога во всем ее многообразии и богатстве как с профессиональной стороны, т. е. изучая необходимые для педагога методические и теоретические знания и навыки, так и со стороны личностных особенностей: направленности, ценностно-смысловой сферы, эмоционально-волевых качеств. Феноменом, способным объединить в себе подобные категории, нам представляется личностный смысл деятельности. Педагог, осознающий личностный смысл своей деятельности, способен не только передавать знания, но и вдохновлять, мотивировать и поддерживать своих учеников на пути к самореализации. Таким образом, личностный смысл становится основой для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности, что подчеркивает важность его изучения и осмысления в контексте методологических подходов к образованию.

В область интересов психологии и психологических исследований личности понятие смысла пришло из философского и лингвистического понятийного аппарата. По убеждению Д. А. Леонтьева, категория смысла, становясь частью психологической науки, оказывает объединяющее воздействие на существующую внутри неё бинарность, когда житейская психология противопоставляется научной, вершинная – глубинной, академический базис – прикладным инструментам, механистические концепции – гуманистическим и т. д. В таком контексте смысл как консолидирующее понятие способствует преодолению этих оппозиций. Подобный процесс будет, в частности, отражением процессов, протекающих в фундаментальной психологической науке, на её академическом уровне. На уровне более прикладного применения психологической науки и, в определённом смысле, на уровне житейского понимания психологических явлений проблема смысла на протяжении всей человеческой жизни остаётся значимой, а подчас и критически важной для онтогенеза человека, для его развития и становления [1].

В советской и российской психологической науке концептуальные основы изучения категории смысла как психологического феномена были заложены в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и в контексте деятельностного подхода к развитию человека, разработанного А. Н. Леонтьевым и нашедшего своё продолжение в работах Д. А. Леонтьева.

Теория деятельности, автором которой является А. Н. Леонтьев, продолжая исследование смысла как психологической категории, его места в структуре психики и связи с другими ее элементами, вводит в науку понятие «личностный смысл». Личностный смысл является логическим продолжением классификации смыслов А. Н. Леонтьева, согласно которой существует инстинктивный и сознательный смысл. Инстинктивный (биологический) смысл описывает, скорее, предмет и процесс удовлетворения животной (биологической) потребности и относится исключительно к психике животных. Главной его характеристикой является «неконстантность: для пресыщенного животного пища утрачивает смысл пищи, для животного весной и летом особи противоположного пола имеют различный смысл» [2, с. 208]. Сознательный (субъективный) смысл является развитием биологического смысла у человека, которое становится возможным благодаря возникновению общественного сознания. Именно внутри общественного сознания, в процессе становления общественных отношений, по А. Н. Леонтьеву, возникает сознательный смысл [2].

Личностный смысл появляется в процессе развития смысла сознательного. «Возникновение в ходе развития общественных отношений сознания “Я” и есть возникновение сознательного смысла. Первичное значение раздваивается: появляется отношение смысл – значение. Смысл и есть “для меня значение”!» [3, с. 209]. В работе «Деятельность. Сознание. Личность» личностный смысл у А. Н. Леонтьева получает расширенную трактовку: сохраняется понимание личностного смысла как компонента сознания и обозначается определяющее значение личностного смысла для всего развития личности [4].

Таким образом, начало исследования категории смысла в отечественной психологии было положено в русле деятельностного подхода к изучению психических процессов и явлений. Центрирующий характер смысла, которым это понятие наделяется в теории деятельности, раскрывает его значение как связующего элемента между деятельностью личности и ее сознанием.

В исследовании «Психология смысла» Д. А. Леонтьев представляет несколько общих положений, описывающих природу смысла в деятельностном подходе.

1. Источник смысла есть реальные отношения между субъектом и объективной действительностью. Объекты и явления действительности имеют объективное положение и роль в структуре жизнедеятельности субъекта, благодаря чему становится возможным придание им субъективной значимости.

2. Обозначена смыслообразующая функция потребности и мотива, которые в процессе субъективизации связывают личность и объективную действительность.

3. Практическая деятельность управляется смысловой регуляцией, т. е. «смысл обладает действенностью» [1, с. 104].

4. Смысловые образования личности функционируют как единая целостная система, отношения и взаимосвязи внутри которой могут быть как гармоничными, так и конфликтными.

5. Между деятельностью и смыслом устанавливаются двусторонние отношения: с одной стороны, деятельность управляется смысловыми структурами, с другой – именно в деятельности происходит их генерация и модификация [1].

Во второй половине XX в. положения деятельностной теории личности получили свое уточнение и дальнейшее развитие в контексте связи категории смысла с различными сторонами деятельности.

Так, например, О. К. Тихомирову принадлежит разработка смысловой теории мышления, основанной на положении Л. С. Выготского о единстве аффективного и интеллектуального компонентов мышления [5]. О. К. Тихомиров описывает смысловую регуляцию мышления через взаимодействие личностных и операциональных смыслов, обладающее собственной внутренней динамикой. Динамика смысла детерминируется в специфической форме отражения объекта в сознании, формирующейся в результате направленных действий и подвергающейся изменениям в процессе их выполнения [6]. Таким образом, можно говорить о появлении динамической смысловой системы, которую О. К. Тихомиров основывает на идее о взаимодействии смыслов промежуточной и конечной цели, смыслов отдельных элементов явления или объекта и смысла явления и объекта целиком. В педагогической деятельности такое смысловое взаимодействие и единство будет иметь особое значение для понимания педагогом смысла своей профессиональной деятельности: наделение смыслом отдельных элементов деятельности наполняет смыслом всю деятельность в целом и наоборот – личностное осмысление широко понятой педагогической деятельности предполагает наличие субъективного личностного смысла в каждом из ее компонентов. Например, личностный смысл, вкладываемый педагогом в частные обучающие действия (урок или отдельное задание), гармонично встраивается в целостный образовательный процесс и обеспечивает таким образом его смысловую окраску.

Центральным структурным элементом динамической смысловой системы является, по О. К. Тихомирову, смысл конечной цели, подчиняющий себе как смыслы промежуточных целей, так и весь процесс деятельности по поиску и воплощению решения [7]. В смысловой теории мышления отражено концептуальное единство целе- и смыслообразования. Целеобразование задает вектор и специфику формирования и развития смысла в процессе

деятельности, тогда как смыслообразование, в свою очередь, детерминировано процессом целеобразования [6].

О динамичности смысловой системы личности пишет и Ф. Е. Василюк, раскрывая содержательный аспект категории смысла через введение понятия «переживание» как особого типа деятельностных процессов. Одним из критериев выделения переживания как отдельной категории психологической жизни личности становится его продукт – смысл или осмысленность.

Переживание является ключевым понятием всей исследовательской работы Ф. Е. Василюка, деятельностный компонент которой усматривается в активном преобразовании внутреннего психологического мира. Преобразовывая психологический мир, субъект тем самым устанавливает смысловое соответствие между сознанием (внутренние процессы) и бытием (внешняя действительность). В становлении осмысленности жизни проявляется динамичность смысловой системы – смысловые отношения расширяются и углубляются за счет включения в них нового жизненного содержания [8], т. е. педагог, «переживающий» свою профессиональную деятельность подобным модифицирующим образом, во-первых, включает окружающее его образовательное пространство в структуру собственного внутреннего психологического мира и, во-вторых, трансформирует собственные внутренние процессы и состояния сообразно образовательному пространству. Как утверждает Ф. Е. Василюк, результатом качественного смыслового реконструирования психологического мира становится повышение осмысленности жизни [8].

Исследование категории смысла как динамической категории представлено также в трудах А. Г. Асмолова. Динамическая смысловая система определяется им как единица анализа структуры личности и обладает особыми характеристиками: она относительно автономна и производна от деятельности. Она определяется в раскрытии иерархических связей между мотивами, установками, смыслами и действиями.

Смысловая установка в концепции А. Г. Асмолова представляет собой готовность личности действовать определенным образом, являясь формой выражения личностного смысла. Личностный смысл, в свою очередь, раскрывает содержание установки и отражает интериоризированные и отраженные в сознании объективные отношения субъекта в мире, что позволяет определить его как высшую ступень установочной регуляции деятельности. Таким образом, смысловая система личности состоит из личностных смыслов, смысловых установок и мотивов и составляет вместе с другими личностными образованиями целостную структуру личности [9].

В концепции Д. А. Леонтьева смысловые явления представлены как трехмерная структура, каждое измерение которой соотносится с фундаментальными психологическими категориями: личностью, сознанием и деятельностью (таблица 1) [1].

Смысловая структура

Онтологическое измерение	Феноменологическое измерение	Субстратное измерение
Личность	Сознание	Деятельность
Отношения между субъектом и его жизненным миром	Субъективное представление смысла в сознании	Смысловая детерминация внешних и внутренних проявлений деятельности

Экстраполируя понимание А. Г. Асмоловым и Д. А. Леонтьевым смысловой регуляции деятельности на смысловую детерминацию профессиональной деятельности, можно утверждать, что специфика реализации профессиональной деятельности, профессиональное развитие и становление профессионала определено самим смыслом профессии [10]. Трудовая и профессиональная деятельность для взрослого человека занимает значительный процент среди других видов его деятельности, а значит, лишение ее смысла будет приводить к снижению качества жизни в целом. В этой связи на первый план выступает вопрос о том, присутствует ли смысловой компонент в профессиональной деятельности отдельного педагога и педагогического сообщества в целом, а также вопрос об осознаваемости личностного смысла профессиональной педагогической деятельности. Сознательное наделение профессиональной деятельности смыслом можно определить как смысловое отношение к профессии [11]. В ряде исследований (В. Н. Мясищев, А. Р. Фонарев, И. Г. Петров, Д. Н. Завалишина, К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, М. М. Карнелович) рассматривается смысловая сторона отношения личности к реализуемой ею профессиональной деятельности. В исследовании С. Т. Джанерьян приведены разновидности смыслового отношения, выделяемые по критерию «наделения человеком каждой из сторон его отношения смыслом цели или средства» [11, с. 98]: средственное, потребностно-технологическое и ценностное. Для средственного и потребностно-технологического отношения к профессии характерно восприятие профессии как средства удовлетворения потребности. В качестве потребности может выступать материальное благополучие, признание и социальное одобрение, т. е. непосредственно деятельность (в нашем случае – педагогическая профессия) не наделяется статусом ценности или цели как таковой. Значимость профессии сохраняется до тех пор, пока реализация деятельности отвечает содержанию потребности [11]. Например, выпускник высшего или среднего специального педагогического учебного заведения воспринимает предстоящую работу как необходимость, обязанность или долг, не вкладывая в нее непосредственно ценностного или смыслового значения. В таком случае объективная ценность профессии не совпадает с набором субъективных ценностей личности, что в контексте педагогической деятельности приводит к высокой текучести кадров, формализованно-

му выполнению служебных обязанностей и низкой включенности в жизнь педагогического сообщества. Педагог либо сознательно отчуждается от профессии как от чуждой ему деятельности, либо оказывается в состоянии отчуждения вследствие инструментальной ее реализации.

И средственное, и потребностно-технологическое отношение к профессии описывает восприятие профессиональной деятельности, наиболее близкое к состоянию обесмысливания профессии. К. В. Карпинский пишет о том, что безразличное отношение к профессии, которым характеризуется и профессия как средство, и профессия как удовлетворение потребности, на определенном этапе может приводить к полной утрате смысла профессиональной деятельности [12]. Подобное профессиональное отчуждение имеет место не только в самом процессе реализации профессиональной деятельности, но и, как показывает в своем исследовании М. М. Карнелович, на этапе профессиональной подготовки. Будущий специалист стремится к изоляции от получения профессиональных знаний, избегает перспективы выбора профессии [13].

О личностном смысле профессиональной деятельности педагога можно говорить в случае ценностного отношения к деятельности. В трактовке понятия «личностный смысл деятельности» мы опираемся на определение А. К. Марковой: личностный смысл профессии есть «пристрастное личностно опосредованное индивидуальным опытом отношение человека к труду» [14, с. 71]. Ключевым элементом определения нам видится личностная опосредованность отношения, т. е. объективная (внешняя) ценность деятельности соответствует субъективным (внутренним) ценностям личности. Следовательно, деятельность лишается статуса инструмента, утрачивает характер способа удовлетворения сторонней потребности. Целевое восприятие деятельности сохраняется, однако теперь целью становится не только ее конечный результат, но и сама деятельность как процесс. Для полноценного и всестороннего осмысления личностью своей профессиональной деятельности нам видится необходимым также компонент сознательности смысла деятельности или, другими словами, личностный смысл деятельности в обязательном порядке должен находить свое отражение в сознании. Понятое таким образом смысловое отношение будет опираться на описанную выше трехмерную структуру Д. А. Леонтьева и будет включать в себя личность как носитель смысла, сознание как механизм отражения смысла и деятельность как поле его воплощения.

Анализ проблемы личностного смысла профессии педагога позволил сделать вывод о необходимости проведения эмпирического исследования и разработки методики, нацеленной на формирование оптимального личностного смысла профессиональной деятельности, в котором гармонично объединены и реализуются жизненные смыслы субъекта и который поступательно ведет к ценностному отношению к себе как деятелю. Планируемый формирующий эксперимент представляет высокую прикладную

и социальную значимость для системы образования Республики Беларусь, поскольку обеспечит психологов учреждений образования инструментом психологического сопровождения процесса личностно-профессионального развития педагога.

Список использованных источников

1. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 4-е изд., доп. – Москва: Смысл, 2019. – 584 с.
2. *Леонтьев, А. Н.* Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
3. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Москва: ЕЁ Медиа, 2024. – Т. 2. – 319 с.
4. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Академия, 2003. – 304 с.
5. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 432 с.
6. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О. К. Тихомирова; АН СССР. Ин-т психологии. – Москва: Наука, 1977. – 259 с.
7. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – Москва: Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
8. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – Санкт-Петербург: Питер, 2024. – 288 с.
9. *Асмолов, А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2023. – 448 с.
10. *Мышко, О. И.* Смысл жизни в структуре профессиональной деятельности личности / О. И. Мышко // Личность в современном обществе: исследование, образование, развитие: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 85-летию А. И. Крупнова, Москва, РУДН, 26 апр. 2024 г. / науч. ред. Е. Б. Башкин [и др.]. – Москва: РУДН, 2024. – С. 96–102.
11. *Джанерьян, С. Т.* Смысловое отношение человека к профессии как системообразующий фактор его профессиональной Я-концепции / С. Т. Джанерьян // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2005. – № 1. – С. 97–100.
12. *Карпинский, К. В.* Смысл жизни и жизненный смысл профессии / К. В. Карпинский // Вестник ТГУ. – 2010. – № 6. – С. 147–155.
13. *Карнелович, М. М.* Профессиональные смыслы «я» будущих педагогов, врачей и психологов / М. М. Карнелович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2019. – № 19-3. – С. 127–136.
14. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.

(Дата подачи: 06.02.2025 г.)

Н. А. Никитёнок

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

N. Nikitsionak

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК [378.091.2:005.963.3]-057.875:37

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES AS A MEANS OF TRAINING FUTURE TEACHERS

В статье рассматриваются возможности педагогических дисциплин для развития разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности будущих учителей, повышения педагогической культуры, что способствует формированию их готовности к эффективному воспитанию учащихся. Анализируется в контексте воспитательной составляющей содержание, формы и методы, технологии и ресурсы педагогических дисциплин. Представлены задания для осуществления воспитательной деятельности со студентами в рамках занятий по педагогическим дисциплинам. Показано, что обязательным условием воспитания в процессе профессиональной подготовки будущих учителей выступает сочетание прямого и косвенного влияния преподавателя.

Ключевые слова: воспитательный потенциал; педагогические дисциплины; профессиональная подготовка; будущие учителя; задания.

The article considers the possibilities of pedagogical disciplines for the development of a diversified, morally mature, creative personality of future teachers, improving pedagogical culture, which contributes to the formation of their readiness for effective education of students. The content, forms and methods, technologies and resources of pedagogical disciplines are analyzed in the context of the educational component. Tasks for the implementation of educational activities with students in the framework of classes in pedagogical disciplines are presented. It is shown that a combination of direct and indirect influence of the teacher is a prerequisite for education in the process of professional training of future teachers.

Key words: educational potential; pedagogical disciplines; professional training; future teachers; tasks.

Профессиональная подготовка – важный этап в становлении учителя. От ее качества и эффективности напрямую зависит успешность дальнейшей деятельности педагога, процессов обучения и воспитания учащихся. Будущий учитель в ходе профессиональной подготовки приобретает различные знания, умения, навыки, компетентность, а также совершенствует свою общую и педагогическую культуру. В этой связи профессиональная подготовка студентов педагогического вуза должна включать не только обучающую,

развивающую, но и воспитательную составляющую, стимулировать потребность в самовоспитании и самосовершенствовании будущих педагогов.

В работах В. А. Адольфа и О. П. Журавлёвой [1], Р. Е. Пономарёва [2], Г. М. Чаянковой и др. [3] отмечается значимость воспитания в процессе учебной деятельности и воспитательный потенциал различных учебных дисциплин. И. И. Казимирской [4] представлена методика формирования ценностных установок студентов в процессе изучения педагогических дисциплин. Исследователями отмечается, что трудности воспитательной работы и, соответственно, формирование общей культуры студентов обусловлены существующими в настоящее время условиями противоречивости окружающего мира, обесценивания общечеловеческих и профессиональных педагогических ценностей. Дискуссионной проблемой является необходимость самого воспитания практически уже взрослых людей, понимание того, что и как воспитывать. Значимую часть в профессиональной подготовке будущих педагогов занимают учебные дисциплины, в том числе педагогические. Однако не всегда задействуется их воспитательный потенциал, в основном большие возможности признаются только за внеучебной деятельностью. Следует определить цели и задачи, содержание, разработать формы и методы, педагогические технологии, средства и ресурсы, методическое обеспечение, которые обеспечивали бы реализацию воспитательной деятельности с получающими общее высшее образование студентами в процессе изучения ими педагогических дисциплин.

Относительно целевых ориентиров в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [5] отмечается необходимость на уровне высшего образования расширения системы ценностей, формирования целостной мировоззренческой позиции, Я-концепции личности, уважения к культуре и традициям белорусского народа, а также культуре других народов. Профессиональное и личностное самоопределение будущих учителей требует понимания ими своих особенностей и возможностей, осознания необходимости саморазвития и самореализации. Наряду с духовно-нравственным, правовым, экологическим, валеологическим и другими направлениями воспитательной работы особое место в настоящее время отводится идеологическому, гражданскому и патриотическому воспитанию будущих учителей [6]. Реализация воспитательной работы в педагогическом университете призвана обеспечить формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности самого студента, его педагогической культуры [7], подготовить его к реализации всех задач и направлений воспитательной работы с учащимися. Воспитанный учитель, обладая интеллигентностью, внутренней культурой, является, часто сам того не осознавая, образцом поведения, которое копируют, тоже порой неосознанно, которому подражают учащиеся [8].

Д. В. Ашировым и др. [9] указывается, что принципами воспитания в высшей школе должны выступать принципы субъектной позиции, собы-

тийного подхода, накопления собственного опыта, стимулирования самоорганизации, «самопроектирования», рефлексии и других форм самостоятельной работы «над собой», поддержки субъектно-личностной позиции студента. Необходимым признается поддержание в студенческом коллективе атмосферы дружественного «командного» взаимодействия, негативного отношения ко всем проявлениям академической недобросовестности, социальной пассивности, неуважения к нормам правового государства; идентификация себя с сообществом людей, заботящихся о престиже Отечества, с носителями общественного долга и высокого профессионализма. В качестве обязательного условия реализации воспитательного потенциала педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей представляется нужным выделить поддержку со стороны преподавателя. Комментируя и объясняя материал, он напрямую может говорить о значимости воспитания и в то же время косвенно влиять на студентов, проявляя свою общую и профессиональную культуру, такт, интеллигентность.

Содержание педагогических дисциплин охватывает практически весь спектр направлений воспитания. Так, изучаемая на первом курсе учебная дисциплина «Основы психологии и педагогики (раздел «Основы педагогики»)» позволяет ориентировать студентов на саморазвитие и совершенствование в профессиональной деятельности, на осуществление эффективного взаимодействия на основе норм педагогической этики. У будущего педагога формируются представления об общекультурном значении педагогики, образования, обучения и воспитания, их роли в жизни каждого человека, его семьи (семейное воспитание), общества и государства (гражданское и идеологическое воспитание), его социально-экономическом, экологическом развитии (экономическое и экологическое воспитание). На занятиях обсуждается воспитывающая деятельность педагога, классного руководителя (трудовое и профессиональное воспитание), обосновываются требования к педагогической культуре и этике, имиджу педагога (духовно-нравственное воспитание, формирование здорового образа жизни), обсуждается вклад зарубежных и отечественных педагогов в развитие образования (патриотическое и поликультурное воспитание). Рассматривается непрерывное самообразование и самовоспитание педагога (воспитание психологической культуры и потребности в развитии и саморазвитии личности, эстетическое воспитание). Проводится анализ нормативных документов, регулирующих воспитательный процесс, Правил педагогических работников (правовое воспитание, воспитание культуры безопасности жизнедеятельности).

Учебную дисциплину «Педагогика» будущие учителя изучают на втором курсе. Формируется среди прочих компетенция проектирования процесса воспитания, выбора форм и методов, технологий, соответствующих воспитательным целям и задачам, с учетом особенностей личности учащихся и приоритетных направлений воспитательной работы, а ее содержание по-

зволяет рассмотреть цели и задачи, содержание, организационные формы, методы, средства, в том числе диагностические, воспитания и самовоспитания. В рамках образовательного процесса по данной учебной дисциплине у студентов, раскрывающих свой ценностно-личностный, духовный потенциал, формируются патриотические и гражданские качества, они осмысливают позицию педагога как активного участника социально-культурной жизни общества. Подробно изучается сущность воспитания и самовоспитания, структура, этапы, условия, результаты, особенности планирования воспитательной работы, воспитание в коллективе и семье. На втором курсе изучается также учебная дисциплина «Педагогические технологии», где рассматриваются существующие эффективные методики и технологии воспитания, особенности планирования и организации воспитательной работы в учреждении образования. Будущие педагоги учатся планировать воспитательный процесс на основе различных педагогических технологий с учетом индивидуальных особенностей учащихся, возможностей образовательной среды, в том числе информационной. У них формируются умения разрабатывать систему воспитательной работы с учащимися, организовывать и проводить актуальные воспитательные мероприятия различных форм и актуальной содержательной направленности.

На третьем курсе изучаются учебные дисциплины «Инновационные практики в образовании», «Основы проектной деятельности», «Профессионально-личностное саморазвитие педагога», «Медиапедагогика и цифровая дидактика». Учебные дисциплины «Инновационные практики в образовании» и «Основы проектной деятельности» направлены на приобретение студентами опыта проектирования воспитательного процесса в учреждениях образования, в том числе в воспитательно-оздоровительных. Приобретая мотивацию к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, умение планировать и реализовывать проекты воспитательной направленности, студенты обращаются к ценностям современного мира и инновационного образования, в том числе к проблемам устойчивого развития, исследования и творчества, инклюзивного общения, эковолонтерства. В программу дисциплины включены вопросы о профессиональной этике воспитателя, его имидже (внешность, использование вербальных и невербальных средств общения, личностные качества, профессионализм, др.). Студенты работают над проектами различной социально-воспитательной направленности. Учебная дисциплина «Профессионально-личностное саморазвитие педагога» позволяет углубиться в рассмотрение особенностей личности педагога как субъекта образования XXI в., механизмов самосовершенствования его коммуникативных навыков и умений самопрезентации, саморазвития, профессионального роста и т. д.

Основными формами профессиональной подготовки будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин являются лекции и практи-

ческие занятия. В то же время позволяет актуализировать воспитательный потенциал весь спектр диалоговых форм работы, такие как круглые столы, дебаты, диалоговые площадки, ток-шоу, форум, симпозиум, а также виртуальные экскурсии, проекты, конкурсы. Интересными формами воспитательной работы выступают челленджи на саморазвитие и форсайт-сессии. Челлендж представляет собой испытание, выполнение заданий по преодолению каких-либо препятствий с демонстрацией достигнутых результатов и привлечение других людей к выполнению того же самого. Например, студенты, сначала один, потом все, могут совершенствовать свое поведение, придумывая комплименты и др. Форсайт-сессии предполагают обсуждение вопросов о том, что нужно совместными усилиями сделать уже сейчас для того, чтобы: сократить риски социализации личности в цифровом обществе, завоевать настоящий авторитет у учащихся, сократить количество используемых ими нецензурных выражений, развить эстетические качества личности и др.

В качестве методов используются объяснения и разъяснения, рассказ и беседа, дискуссия, эвристический диалог, эстафета мнений, викторина, кейс-метод, позволяющие рассуждать о смыслах и значениях окружающих явлений, выражать мнения и обмениваться взглядами, формировать личностную позицию. Сторителлинг – это метод, который предполагает использование историй, их придумывание и рассказывание на занятиях, способствует эффективной передаче важных идей о воспитании в сердца и умы будущих педагогов. Интерактивные технологии, технологии групповой работы, развития критического мышления, проблемного, проектного, исследовательского обучения могут применяться для реализации воспитательной функции педагогических дисциплин. В рамках каждой отмеченной выше учебной дисциплины должен быть разработан банк заданий, позволяющих осуществлять воспитательную деятельность со студентами. Примеры заданий для осуществления воспитательной деятельности средствами педагогических дисциплин представлены в таблице.

Таблица

Задания для осуществления воспитательной деятельности средствами педагогических дисциплин

Тема	Направление воспитания	Содержание заданий
Учебная дисциплина «Основы психологии и педагогики (раздел «Основы педагогики»)»		
Педагогика как наука об образовании. Значение образования в современном мире	Гражданское и идеологическое воспитание	1. Завершите предложение «Образование это...» и обоснуйте значимость образования. 2. Определите, какие возможности предоставляет педагогическая наука для развития образования в Республике Беларусь

Тема	Направление воспитания	Содержание заданий
Педагогическая профессия и ее миссия в современном обществе	Трудовое и профессиональное воспитание	1. Завершите предложение «Хороший педагог это...». 2. Подберите цитаты о педагогической профессии
Учебная дисциплина «Педагогика»		
Процесс воспитания, его закономерности и принципы	Духовно-нравственное воспитание	1. Завершите предложение «Воспитание это...». 2. Составьте характеристику понятия «воспитанный человек»
Социальная среда и формирование личности. Семейное воспитание	Семейное воспитание	1. Ответьте на вопрос, почему важно и нужно педагогу взаимодействовать с семьей. 2. Разработайте правила взаимодействия педагога с семьями учащихся
Учебная дисциплина «Педагогические технологии»		
Актуальность и сущность технологизации образовательного процесса	Гражданское и патриотическое воспитание	Приведите примеры использования педагогических технологий в учреждениях образования Республики Беларусь
Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе	Формирование у обучающихся навыков здорового образа жизни	1. Составьте перечень путей сохранения здоровья при использовании ИКТ 2. Определите потенциал ИКТ в здоровьесбережении
Учебная дисциплина «Инновационные практики в образовании»		
Методики развития критического и творческого мышления школьников	Эстетическое воспитание	1. Обоснуйте необходимость развития эстетической культуры учащихся. 2. Разработайте творческие задания для развития эстетической культуры учащихся
Проектная и учебно-исследовательская деятельность школьников	Гражданское и патриотическое воспитание	1. Разработайте проектное задание для учащихся гражданской и патриотической направленности. 2. Разработайте проект по гражданскому и патриотическому воспитанию учащихся. 3. Объясните актуальность для учащихся реализации проектов воспитательной и социальной направленности
Учебная дисциплина «Основы проектной деятельности»		
Планирование проектной деятельности	Духовно-нравственное воспитание	Разработайте правила коллективной работы над проектом
Опыт проектной деятельности в интересах устойчивого развития	Экологическое воспитание	Разработка идеи для Green STEAM-проекта, проектного задания по реализации задач устойчивого развития

Среди ресурсов, используемых на занятиях по педагогическим дисциплинам и посвященных воспитательной тематике, можно выделить материалы Национального образовательного портала, виртуальных энциклопедий, сайтов учреждений образования и др. Студенты сами создают ресурсы на воспитательную тематику, используя различные сервисы инфографики и искусственного интеллекта, платформы LearningApps.org, quizizz.com, joyteka.com/ru и др. Немаловажное значение имеет благоприятная воспитывающая среда, создаваемая преподавателями на основе обращения к общечеловеческим и национальным ценностям, высказываниям великих деятелей науки, образования и культуры. Обобщение и развитие накопленных студентами представлений и идей происходит при написании курсовых работ, тематика которых посвящена социализации, развитию нравственных, лидерских качеств, патриотизма, культуры здорового образа жизни учащихся, особенностям шестого школьного дня, работы с родителями, волонтерству и др.

Таким образом, педагогические дисциплины обладают несомненным воспитательным потенциалом и могут выступать центральным элементом воспитательной среды педагогического университета, значимым средством профессиональной подготовки будущих учителей, позволяя повысить уровень воспитанности студентов, общей и профессиональной культуры. Сформированные взгляды, убеждения, нравственные качества, их социальная и гражданская ответственность, мотивация на постоянное личностное самосовершенствование выступают основой готовности будущих учителей к воспитательной деятельности. Этот процесс требует разработки соответствующего содержания, форм, методов, ресурсов, технологий. В частности, необходимо наполнение каждой изучаемой темы конкретными заданиями, направленными на рассмотрение, обсуждение различных культурных ценностей, формирование ценностных отношений к различным явлениям действительности, в особенности относительно образования. Реализация воспитательного потенциала педагогических дисциплин в профессиональной подготовке будущих учителей в процессе получения ими общего высшего образования требует особого внимания, прямой и косвенной поддержки со стороны преподавателя, его заинтересованности в успешности самовоспитания и самосовершенствования студентов.

Список использованных источников

1. *Адольф, В. А.* Воспитательный потенциал учебных дисциплин в вузе / В. А. Адольф, О. П. Журавлева // Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 74–80.
2. *Пономарев, Р. Е.* Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. Е. Пономарев. – Москва: МАКС Пресс, 2020. – 204 с.
3. Инновационный опыт идеологической, воспитательной и информационной работы в вузе: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 21 апр. 2023 г. / под общ. ред. Г. М. Чаянковой. – Гомель: БелГУТ, 2023. – 250 с.
4. *Казимирская, И. И.* Формирование ценностных установок студентов в процессе изучения педагогических дисциплин / И. И. Казимирская // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2017. – № 2. – С. 6–10.

5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // 36. нармат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 2015. – № 19. – С. 3–41.

6. Патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь: состояние и перспективы развития: науч.-метод. пособие / Л. С. Кожуховская [и др.]. – Минск: Республиканский институт высшей школы, 2022. – 116 с.

7. Никитёнок, Н. А. Формирование педагогической культуры будущих учителей в современных условиях / Н. А. Никитёнок // Педагогическая наука в современном образовательном пространстве: теоретические и практические исследования (к 135-летию выдающегося отечественного педагога А. С. Макаренко): сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 28 апр. 2023 г. / Рос. ун-т транспорта (МИИТ), Рос. открытая акад. транспорта; под общ. ред. Г. В. Бариновой, С. Н. Климова. – Москва, 2023. – С. 233–239.

8. Никитёнок, Н. А. Подготовка будущего педагога к воспитательной работе с учащимися / Н. А. Никитёнок // Воспитание как стратегический национальный приоритет: междунар. науч.-образоват. форум / Уральский государственный педагогический университет; гл. ред. Б. М. Игошев. – Екатеринбург: [б. и.], 2021. – Ч. 4. – С. 174–177.

9. Аширов, Д. В. Воспитание в высшей школе: поиск современной модели / Д. В. Аширов, Л. С. Пастухова, О. Е. Турлакова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 2 (72). – С. 78–94.

(Дата подачи: 19.02.2025 г.)

И. И. Петрашевич

Белорусский государственный университет, Минск

М. И. Гордейчук

Брестский государственный колледж строителей, Брест

I. I. Petrashevich

Belarusian State University, Minsk

M. Hardzeichuk

Brest State College of Builders, Brest

УДК 37.03:377.5(476)

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА СТРОИТЕЛЕЙ

THE PRACTICE OF FORMING STUDENTS' SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS BREST STATE COLLEGE OF BUILDERS

Обоснована необходимость формирования социально-личностных компетенций у учащихся колледжа. Описана программа экспериментальной деятельности по формированию социально-личностных компетенций в процессе преподавания учебных предме-

тов специального цикла, обобщены и представлены основные результаты экспериментальной деятельности по формированию социально-личностных компетенций учащихся в образовательном процессе Брестского государственного колледжа строителей. Выявлен и обоснован потенциал учебных предметов специального цикла в формировании социально-личностных дисциплин.

Ключевые слова: социально-личностные компетенции; учебные предметы специального цикла; формирование; учащиеся колледжа; образовательный процесс.

The necessity of formation of social and personal competencies among college students is substantiated. The program of experimental activities on the formation of social and personal competencies in the process of teaching special-cycle subjects is described, the main results of experimental activities on the formation of social and personal competencies of students in the educational process of the Brest State College of Builders are summarized and presented. The potential of special cycle academic subjects in the formation of social and personal disciplines has been identified and substantiated.

Key words: socio-personal competencies; special cycle academic subjects; education; college students; educational process.

Образование реагирует на все изменения, происходящие в обществе и в мире в целом. Чтобы процесс адаптации образовательного процесса происходил эффективно, учащихся необходимо готовить к жизнедеятельности в быстро меняющихся условиях, учить мыслить и действовать нестандартно, принимать решения не по шаблону. Обществу нужны специалисты, профессионалы, быстро адаптирующиеся к новым условиям.

Формирование социально-личностных компетенций отчасти решает обозначенную проблему, так как они нацелены на формирование мотивационно-ценностной, когнитивной сфер, обеспечивающих вхождение и продуктивную адаптацию человека в современном мире. По мнению Е. М. Сартаковой, социально-личностные компетенции обеспечивает соответствие выпускников требованиям конкурентоспособности на рынке труда и их готовность к профессиональной деятельности [1, с. 3–4]. Значимость и необходимость формирования социально-личностных компетенций не теряет актуальности, так как главные личностные образования, определяющие готовность специалистов к профессиональной деятельности – это сформированность рефлексивных способностей, волевой регуляции, самонализа, умений формирования жизненных стратегий, осознание собственной индивидуальности [2, с. 159].

Наше исследование посвящено проблеме практического формирования социально-личностных компетенций учащихся в образовательном процессе в процессе преподавания учебных предметов специального цикла на примере Брестского государственного колледжа строителей.

В соответствии с Образовательным стандартом Республики Беларусь, по результатам обучения по специальности 3-70 02 54 «Отделочные строительные работы» на уровне профессионально-технического образования специалист должен владеть социально-личностными компетенциями, которые понимаются как способность к социальному взаимодействию, межлич-

ностным коммуникациям, к совершенствованию деятельности и повышению профессионального уровня; умение работать в коллективе; способным; соблюдение норм здорового образа жизни [3, с. 11].

Анализ выделенных нами в результате теоретического исследования компонентов формируемых в условиях образовательного процесса Брестского государственного колледжа строителей социально-личностных компетенций, послужил основанием для выработки программы и подбора методик [2]. Реализации программы на практике предшествовал этап определения уровня сформированности социально-личностных компетенций, с этой целью нами был осуществлён подбор и адаптация диагностического инструментария для определения уровня сформированности компетенций (таблица 1).

Таблица 1

Диагностический инструментарий

Наименование социально-личностных компетенций	Методика	Цель
Ответственность, способность и готовность учиться самостоятельно, способность к рефлексии	Тест Майерс-Бриггс	Комплексное определение общего уровня социализации, места учащегося в коллективе
Уверенность, упорство, доверие, толерантность, культура речи, трудолюбие, лидерство, организованность, инициативность, готовность и способность обучаться самостоятельно, способность к рефлексии, самостоятельность мышления, ответственность	Опросник Р. Кеттелла на выявление психологической совместимости	Диагностика особенностей характера, склонностей, интересов учащегося
Самоконтроль, готовность и способность обучаться самостоятельно, осуществлять рефлексии; уверенность в себе, упорство, доверие	Метод диагностики межличностных отношений Т. Лири	Диагностика представлений учащегося о себе, определение преобладающего типа отношений с окружающими людьми
Трудолюбие, лидерство, организованность, инициативность, самостоятельность мышления, персональная ответственность	Методика Томаса – Килманна	Диагностика стиля управления конфликтом, измерение выраженности пяти основных типов стиля поведения
Способность к рефлексии, самостоятельность мышления, организованность, инициативность, уверенность в себе	Определение типа поведения DISC	Диагностика склонностей к работе в команде
Личная гигиена, соблюдение режима работы и отдыха, отказ от вредных привычек	Опросник-профиль здорового образа жизни	Измерение структуры здорового образа жизни для его оценки
Рациональное питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима работы и отдыха, отказ от вредных привычек	Опросник нарушений здорового поведения	Диагностика склонности к нарушению здорового образа; тяги к алкоголю, курению; к саморазрушительному поведению; к погоне за имиджем во вред здоровью; к пренебрежению самоконтролем

На этапе определения уровня сформированности социально-личностных компетенций (2023/24 уч. г.) нами были продиагностированы 116 учащихся учреждения образования «Брестский государственный колледж» (29 в экспериментальной группе (далее – ЭГ) и 87 – в контрольной (далее – КГ). При проведении диагностики учитывались индивидуальные особенности учащихся, физическое и психическое состояние. Если учащийся отказывался отвечать, был рассеян, психологически зажат, исследование переносилось. Диагностика проводилась индивидуально, результаты подвергались количественной и качественной обработке и позволили сделать вывод о среднем и низком уровнях сформированности социально-личностных компетенций, что является проблемой для дальнейшего успешного построения карьеры и индивидуальной образовательной траектории. Приведём некоторые примеры.

Так, низкий уровень ответственности диагностирован у 14 учащихся (48,3 %) в ЭГ, у 35 (40,2 %) – в КГ, средний уровень – у 12 учащихся (41,4 %) в ЭГ, у 44 (50,6 %) – в КГ. При детальном рассмотрении результатов тестирования по показателю «ответственность» можно констатировать небольшую разницу в количестве учащихся с высоким уровнем сформированности 10,3 % и 9,2 % в ЭГ и КГ (тест Майерс-Бриггс).

Опросник Т. Лири позволил определить такие компоненты социально-личностных компетенций, как самоконтроль, готовность и способность обучаться самостоятельно, способность к рефлексии, уверенность в себе, упорство, доверие. Результаты сформированности выделенных компонентов компетенций показывают более высокий процент обладателей высокого уровня в КГ, в отличие от ЭГ. Например, компонент «упорство» имеет высокий уровень сформированности у 19,5 % учащихся (КГ) и 10,3 % (ЭГ).

Диагностика по методике Томаса – Килманна позволила определить сформированность таких компонентов компетенций, как трудолюбие, лидерство, организованность, инициативность, самостоятельность мышления, персональная ответственность. Сравнительный анализ полученных результатов показал, что уровни сформированности компонентов компетенций совпадают в обеих группах. Например, компонент компетенций «лидерство» имеет высокий уровень сформированности у 20,7 % учащихся ЭГ и 17,2 % – в КГ. Интересен тот факт, что у большинства учащихся преобладает низкий и средний уровни сформированности социально-личностных компетенций, за исключением трудолюбия, что свидетельствует о профессиональной мотивации на освоение новой профессии в системе профессионально-технического образования.

Приведённые результаты выявления уровня сформированности социально-личностных компетенций доказали необходимость работы по их формированию. Нами была разработана программа формирования социально-личностных компетенций и апробирована в процессе преподавания

учебных предметов специального цикла. Содержание программы соответствует учебной программе по учебному предмету «Специальная технология», факультативам «Новые технологии», «Коррупция и её общественная опасность».

Цель разработанной программы состоит в создании условий для их формирования и развития социально-личностных компетенций в процессе преподавания учебных предметов специального цикла.

Задачи программы: освоить учебную программу по штукатурным и малярным работам; формировать профессиональное мышление; способствовать овладению математической терминологией; развивать познавательные интересы, логическое мышление; общие приёмы умственной деятельности.

Программа направлена на организацию образовательного процесса таким образом, чтобы учащиеся вовлекались в процесс самостоятельного поиска и открытия знаний, учились самостоятельно решать задачи проблемного характера в процессе работы с учебным материалом, представленным в занимательной форме, могли взаимодействовать с коллективом, проявлять лидерские качества и отстаивать собственную точку зрения.

Программа включает три блока:

- Блок 1. Мероприятия специально организованной деятельности по учебному предмету «Специальная технология».
- Блок 2. Мероприятия специально организованной деятельности по факультативу «Новые технологии».
- Блок 3. Мероприятия специально организованной деятельности по факультативу «Коррупция и её общественная опасность».

Программа первого блока «Мероприятия специально организованной деятельности по учебному предмету «Специальная технология» включает в себя 38 учебных, проведение которых организуется на основе разнообразных методик и форм организации занятий. График проведения учебных занятий по первому блоку программы и применяемые методики отображены в таблице 2.

Таблица 2

**Мероприятия специально организованной деятельности
по учебному предмету «Специальная технология»**

Месяц	Неделя	Тема занятия	Применяемая методика
Сентябрь	1	Конструктивные элементы зданий	Занятие по технологии «обучение в сотрудничестве»
	2	Штукатурка, виды штукатурок	Логическая цепочка
	3	Инструменты для штукатурных работ	Деловая игра «Снабженец»
	4	Штукатурная станция, состав, принцип работы	Занятие по технологии обучение в сотрудничестве

Месяц	Неде- ля	Тема занятия	Применяемая методика
Октябрь	1	Подготовка поверхности перед оштукатуриванием	Проектирование и презентация интеллект-карт
	2	Слои штукатурного намёта	Метод шести шляп мышления Эдварда Де Боно
	3	Растворы для штукатурных работ	Логическая цепочка
	4	Приготовление раствора вручную	Технология «Дебаты»
Ноябрь	1	Провешивание поверхности	Игра «Идеальный строитель»
	2	Устройство растворных марко и маяков	Мозговой штурм
	3	Технология выполнения штукатурки	Конгресс штукатуров
	4	Углы в штукатурных работах. Отделка углов	Занятие по технологии «обучение в сотрудничестве»
Декабрь	1	Откос. Виды, классификация	Презентация исследовательских проектов
	2	Технология оштукатуривания откосов	Круглый стол
	3	Колонны, виды, назначение	Логическая цепочка
	4	Технология оштукатуривания четырёхгранных колонн	Мозговой штурм
Январь	3	Технология оштукатуривания круглых колонн	Проектирование и презентация интеллект-карт
	4	Технология оштукатуривания колонн с энтазисом	Дискуссия
Февраль	1	Декоративные штукатурки	Мировое кафе
	2	Технология выполнения штукатурки «Сграффито»	Логическая цепочка
	3	Выполнение эскиза «Сграффито» в 3–4 тонах	Семинар-презентация
	4	Специальные штукатурки	Сюжетно-ролевая игра «Декоративные и специальные штукатурки»
Март	1	Гипсокартонные листы. Виды и назначение	Урок-семинар с привлечением компании по выпуску строительных материалов «Кнауф»
	2	Способы крепления гипсокартонного листа к поверхности	Технология «дебаты»
	3	Устройство одноуровневых потолков	Конкурс проектов «Экологическое строительство»
Апрель	1	Дефекты штукатурки	Презентация исследовательских проектов
	2	Ремонт штукатурки	Набор кейс-заданий по теме «Ремонт штукатурки»

Месяц	Неделя	Тема занятия	Применяемая методика
	3	Оштукатуривание в зимний период	Деловая игра «Зимняя стройка»
	4	Общие сведения о малярных работах	Занятие по технологии обучение в сотрудничестве
Май	1	Цветоведение	Игра-мастерская «ДизайнПРО»
	2	Хроматические и ахроматические тона	Мозговой штурм
	3	Инструменты для малярных работ	Деловая игра «Снабженец»
	4	Подготовка бетонных поверхностей	Технология «дебаты»
Июнь	1	Подготовка деревянных поверхностей	Проектирование и презентация интеллект-карт
	2	Подготовка металлических поверхностей	Сюжетно-ролевая игра «Подготовка поверхности»
	3	Грунтование	Мозговой штурм
	4	Шпатлевание	Урок-семинар с привлечением компании по выпуску строительных материалов «Илмакс»

Программа второго блока «Мероприятия специально организованной деятельности по факультативу “Новые технологии”» включают 10 факультативных занятий на основе различных технологий. График проведения учебных занятий по первому блоку программы и применяемые методики отображены в таблице 3.

Таблица 3

**Мероприятия специально организованной деятельности
по учебному предмету «Новые технологии»**

Дата	Номер занятия	Тема занятия	Программное содержание
	1	Введение. Дизайн-проект. Что это такое?	Мозговой штурм
	2	Стеновой керамогранит	Семинар с компанией «Керамин»
	3	3D-обои	Мозговой штурм
	4	«Живая плитка»	Круглый стол
	5	Литокерамика	Технология «дебаты»
	6	Настенная роспись	Деловая игра «Художник»
	7	Тепловые инфракрасные панели	Логическая цепочка
	8	Фрески	Презентация исследовательских проектов
	9	Особенности отделки малоэтажных домов	игра «Архитектор»

Дата	Номер занятия	Тема занятия	Программное содержание
	10	Утепление дома изнутри	Технология «дебаты»

Программа третьего блока «Мероприятия специально организованной деятельности по факультативу “Коррупция и её общественная опасность”» включает в себя десять факультативных занятий с применением таких технологий, как деловая игра, обучение в сотрудничестве, дебаты, мировое кафе, мозговой штурм, семинар, проектирование и презентация исследовательских работ. График проведения учебных занятий по первому блоку программы и применяемые методики отображены в Таблице 4.

Таблица 4

**Мероприятия специально организованной деятельности
по учебному предмету «Коррупция и её общественная опасность»**

Дата	Номер занятия	Тема занятия	Программное содержание
	1	Коррупция: социально-экономические аспекты	Логическая цепочка
	2	Коррупция: правовые аспекты	Технология «дебаты»
	3	Истоки и причины коррупции	Проектирование и презентация интеллект-карт
	4	История борьбы с коррупцией	Метод шести шляп мышления Эдварда Де Боно
	5	Характеристика коррупционных преступлений в Республике Беларусь	Технология «дебаты»
	6	Ответственность за коррупционные преступления	Круглый стол
	7	Организационно-правовые основы противодействия коррупции в Республике Беларусь	Деловая игра
	8	Действенные методы борьбы с коррупцией	Проектирование и презентация интеллект-карт
	9	Международно-правовые основы сотрудничества в области противодействия коррупции	Мировое кафе
	10	Итоговое занятие	Презентация исследовательских проектов

Реализации содержания программы по «Специальной технологии» осуществлялась в непосредственной деятельности учащихся. Для решения задач программы оправдано проведение запланированных мероприятий на специально организованных занятиях и в процессе повседневной учебно-воспитательной деятельности. Учебный материал использовался и во время экскурсий и волонтерской работы для получения максимального ре-

зультата. Учащиеся с удовольствием приступали к осуществлению уборки территорий мемориальных комплексов, помощи людям с ограниченными возможностями, преклонного возраста. Волонтерская деятельность способствовала усвоению ранее изученного материала (например, подготовить и окрасить ограждение участка, оштукатурить участок стены, подправить откос, сбить непрочную штукатурку на цоколе здания и т. д.). Учащиеся осознавали важность здорового образа жизни и на личном примере педагогов обратили внимание, что одышка и усталость не свойственны некурящим и спортивным.

Во время посещения отделов охраны труда предприятий «Строительный трест № 8» и «Полесьежилстрой» (г. Брест) учащимся приведены имевшие место примеры, при которых алкоголь являлся смертельным фактором на строительной площадке. Примеры и определение причин их возникновения заставляют задуматься о применении правил охраны труда на практике.

За период обучения учащиеся приняли участие в работе трёх круглых столов и одной дистанционной площадки, раскрывающих проблему наркомании в подростковой среде. Занятия проходили в неформальной обстановке, детям предлагалось самостоятельно определить командный состав участников, делегировать полномочия, распределить роли. В процессе проведения специально организованных занятий и нерегламентированной деятельности использовались разработанные задания с раздаточным материалом, игровые упражнения, способствующие формированию и развитию социально-личностных компетенций (таблицы 5 и 6).

Таблица 5

План-конспект занятия «Конструктивные элементы зданий»

ТЕМА ЗАНЯТИЯ «КОНСТРУКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЗДАНИЙ»

Технология: обучение в сотрудничестве.

Цели обучающие:

- сформировать представление о конструктивных элементах зданий;
- сформировать знания о назначении каждого отдельного конструктивного элемента и о возможности их комбинирования, связи функциональности зданий с применением каждого вида конструктивных элементов;
- сформировать навык решения нетиповых задач по применению конструктивных элементов для проектирования зданий, удовлетворяющих потребностям заказчика.

Воспитательные:

- создать условия, обеспечивающие воспитание интереса к будущей профессии;
- создать условия, обеспечивающие формирование у учеников навыков самоконтроля.

Развивающие:

- содействовать развитию умений применять полученные знания в нестандартных (типовых) условиях;
- обеспечить условия для развития умений грамотно, чётко, точно выражать мысли;
- обеспечить условия для развития умений работать в команде и на команду.

Оборудование: опорный конспект теоретического материала.

Место проведения занятия: учебный кабинет № 307.

Тип урока: комбинированный.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

- проверка присутствующих учащихся;
- оглашение целей урока.

2. Актуализация опорных знаний. Мотивирование учащихся к изучению нового материала.

Фронтальный опрос учащихся:

- отделочные работы;
- понятия: здание и сооружение, их отличие;
- классификация зданий;
- классификация сооружений.

Мотивирование учащихся на изучение материала достигается путём применения фронтальной беседы об истории развития домостроения «От лачуги к небоскрёбу».

3. Подготовка учащихся к работе на основном этапе урока:

- создание групп учащихся на основании психологической совместимости;
- разъяснение порядка выполнения задания, распределение ролей, получение задания.

Вопросы:

1. Обязательные конструктивные элементы здания.
2. Дополнительные конструктивные элементы здания, их функция.
3. Сочетание конструктивных элементов здания.
4. Основной этап учебного занятия.
5. Презентация результатов учебной деятельности.

Группы презентуют результаты своей работы, аргументируя и дополняя друг друга.

6. Подведение итогов изучения учебного материала. Выставление отметок.

7. Рефлексия.

8. Разъяснение домашнего задания.

Таблица 6

План-конспект занятия «Штукатурка, виды штукатурок»

ТЕМА ЗАНЯТИЯ «ШТУКАТУРКА, ВИДЫ ШТУКАТУРОК»

Технология: логическая цепочка.

Цели обучающие:

- сформировать представление о назначении штукатурки, применении штукатурки;
- сформировать знания о понятии штукатурки, слоях штукатурки, классификации штукатурки, возможностях применения штукатурки;
- сформировать навыки по решению нетиповых задач по подбору штукатурки в зависимости от условий эксплуатации помещения, аргументация выбора.

Воспитательные:

- формирование ответственного отношения к труду;
- формирование активности и самостоятельности в учебно-трудовой деятельности;
- создать условия, обеспечивающие воспитание аккуратности и внимательности при выполнении работ при построении логических цепочек.

Развивающие:

- способствовать развитию технологического мышления;
- обеспечить условия для овладения учащимися алгоритмом решения проблемных и исследовательских задач.

Оборудование: листы А3.

Место проведения занятия: учебный кабинет № 307.

Ход занятия:

Тип урока: комбинированный.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

- проверка присутствующих учащихся;
- оглашение целей урока.

2. Актуализация опорных знаний. Мотивирование учащихся к изучению нового материала.

Фронтальный опрос учащихся:

- конструктивные элементы зданий;
- решение задачи, ящик штукатурка.

Мотивирование учащихся на изучение нового материала достигается путём использования фотоподборки «неоштукатуренная стена – оштукатуренная».

3. Подготовка учащихся к работе на основном этапе урока:

- разъяснение порядка изложения нового материала.

4. Основной этап учебного занятия.

- построение логической схемы (каркаса) новой темы в виде таблицы;
- дополнение логической схемы информацией, изложенной в опорном конспекте;
- в результате должен получиться схематический, логический конспект занятия;
- оценивается полнота информации, лаконичность, достоверность.

6. Подведение итогов изучения учебного материала. Выставление отметок.

7. Рефлексия.

8. Разъяснение домашнего задания.

В ходе занятий сочетались такие методы обучения, как демонстрация, пояснение, также игры, элементы игровых технологий, упражнения и др. Взаимосвязь различных методов обусловлена, на наш взгляд, возможностью достижения максимального результата в их сочетании. Программа разработана с учётом возрастных психологических особенностей детей подросткового возраста, предусматривает реализацию дифференцированного подхода в обучении, постепенное усложнение предлагаемых заданий, возможность повторения заданий в других условиях.

Вариативность, простота, отсутствие необходимости использования сложных вспомогательных средств, пособий, возможность интегрирования методов и приёмов в любую образовательную область и вид деятельности позволяют эффективно внедрять данную программу в образовательный процесс учреждений профессионально-технического образования. В процессе реализации программы учреждение образования находилось в сотрудничестве с организациями заказчиками кадров и субъектами профилактики, различные мероприятия программы интегрировались и дополняли друг друга. Положительная динамика формирования и развития компетенций прослеживалась в ходе реализации программы, у учащихся наблюдалась заинтересованность к классному и внеклассному процессу.

Оценка эффективности реализации программы формирования и развития социально-личностных компетенций учащихся в процессе преподавания учебного предмета «Специальная технология», факультативов «Новые технологии», «Коррупция и её общественная опасность» в учреждении

образования «Брестский государственный колледж строителей» была осуществлена посредством того же диагностического инструментария и по тем же показателям, что и при определении исходного уровня сформированности социально-личностных компетенций.

Так, диагностика на основе теста Майерс-Бриггс была нацелена на выявление уровня сформированности социально-личностных компетенций, проводилась в учреждении образования «Брестский государственный колледж строителей» 25–26 октября 2023 г. Полученные данные свидетельствуют о качественном изменении уровня сформированности компетенций. Изменение уровня сформированности компетенции «Самоконтроль» отображает переход 10,4 % учащихся со среднего уровня на высокий, однако движения от низкого к среднему не произошло.

Диагностика результатов апробации программы по Опроснику Т. Лири проводилась в учреждении образования «Брестский государственный колледж строителей» 1–3 ноября 2023 г. Полученные данные свидетельствуют о положительном качественном изменении уровня сформированности социально-личностных компетенций, отражают тенденцию увеличенного качественного прироста в экспериментальной группе относительно контрольных, что является аргументом в пользу положительного влияния программы эксперимента.

Диагностика результатов по методике Томаса-Килмана проводилась в учреждении образования «Брестский государственный колледж строителей» 8–10 ноября 2023 г. Результаты свидетельствуют о положительном качественном изменении уровня сформированности социально-личностных компетенций у учащихся, отражают явную тенденцию увеличенного качественного прироста в группе, работавшей по программе, что является аргументом в пользу положительного влияния программы.

В период реализации Программы по формированию социально-личностных компетенций между КГ и ЭГ была выявлена ярко выраженная разница в желании осваивать учебный материал на основе новых, ранее неизвестных форм, методов и технологий. Наибольший отклик у экспериментальной группы нашли круглые столы, дебаты, семинары с приглашёнными гостями и ролевые игры.

Таким образом, анализ полученных результатов показал рост показателей проявления социально-личностных компетенций, более высокий качественный рост произошёл именно в ЭГ. Чтобы убедиться в верности полученных данных мы сопоставили пересекающиеся показатели социально-личностных компетенций, полученных путём разных диагностик, данное сопоставление проиллюстрировало 3 % отклонения в результатах, что позволяет судить о высокой валидности выбранных методик диагностики и, в совокупности, позволяет сделать вывод об эффективности применённых методик, форм и технологий организации учебного занятия.

Список использованных источников

1. *Сартакова, Е. М.* Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сартакова Елена Михайловна; ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – Екатеринбург, 2009. – 27 с.

2. *Петрашевич, И. И.* Формирование социально-личностных компетенций учащихся в образовательном процессе брестского государственного колледжа строителей: теоретический аспект проблемы / И. И. Петрашевич, М. И. Гордейчук // Научные труды РИВШ: в 4 ч. / РИВШ. – Минск, 2024. – Вып. 24: Исторические и психолого-педагогические науки. – Ч. 4. – С. 158–167.

3. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Специальность 3-70 02 54 Отделочные строительные работы, утв. Пост. № 167 от 10.08.2021 г. – Минск: РИПО, 2021. – 17 с.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

В. Н. Пунчик

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. N. Punchyk

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.048.2+001.8

ИННОВИРОВАНИЕ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ

RESEARCH PEDAGOGICAL METHODS' INNOVATION BASED ON THE NEURAL NETWORKS

Статья посвящена проблеме расширения и трансформации методов педагогического исследования на основе применения нейронных сетей. Автор обосновывает, что применение нейронных сетей в научном исследовании должно не подменять традиционные методы, а расширять возможности исследователя, повышая объемы обрабатываемой учеными информации и позволяя прогнозировать изменения в образовательных процессах. Автор приводит систему дополнения методов педагогического исследования нейросетевыми методами, на примере метода нейропарсинга раскрывает логику нормативно одобренного предписания по регламентированному использованию метода, оценивает соотношение методологических и этических принципов, обеспечивающих научную достоверность и возможные риски.

Ключевые слова: методы педагогического исследования; трансформация методов; нейронные сети; научное исследование; нейропарсинг; методологические принципы; этические принципы; научная достоверность; риски.

The article addresses the issue of expanding and transforming pedagogical research methods through the application of neural networks. The author argues that the use of neural networks in scientific research should not replace traditional methods but rather expand the researcher's capabilities by increasing the volume of information processed and enabling the

prediction of changes in educational processes. The author proposes a system for supplementing pedagogical research methods with neural network-based approaches, using the neuroparsing method as an example to illustrate the logic of normatively approved guidelines for the regulated use of such methods. The article also evaluates the balance between methodological and ethical principles that ensure scientific reliability and the potential risks involved.

Key words: pedagogical research methods; transformation of methods; neural networks; scientific research; neuroparsing; methodological principles; ethical principles; scientific reliability; risks.

Современные реалии демонстрируют неуклонный рост применения технологий искусственного интеллекта и нейросетевых алгоритмов в различных сферах жизни, включая сферу образования. Управление процессами цифровой трансформации образования под влиянием нейросетей активно обсуждается в работах ученых и практиков, однако значимым является не только обновление содержания образовательных технологий, но и расширение методологических основ научно-педагогической деятельности в современных исследованиях. Одним из актуальных вызовов традиционной научной деятельности является необходимость адаптации научного инструментария к новым реалиям познания, в распоряжении которого оказываются большие объемы данных, которые не могут быть эффективно освоены традиционными способами. В связи с этим актуальной представляется задача инновирования методов педагогического исследования, под которым в логике культурно-праксеологической концепции И. И. Цыркуна [1] мы понимаем проблемно-ориентированную научно-педагогическую деятельность, направленную на преобразование методологического инструментария, приводящую к повышению эффективности исследовательских процедур и расширению когнитивных возможностей ученого. Использование различных нейросетей в данном контексте может существенно повысить точность выявления скрытых закономерностей и обеспечить более масштабируемый и систематизированный подход к анализу образовательных феноменов, исследуемых в педагогике. При этом важно подчеркнуть, что внедрение подобных методов возможно в том случае, если оно не подменяет традиционный экспертный анализ, а, напротив, расширяет возможности исследователя, позволяя проводить более глубокую и комплексную обработку данных.

Анализ современной научной литературы свидетельствует о растущей интеграции нейросетевых технологий в гуманитарные и социальные науки. Так, в области лингвистики активно используются модели автоматической семантической обработки текстов, позволяющие выявлять лексико-семантические закономерности в больших корпусах данных. В экономике и социологии нейросети применяются для прогнозирования тенденций на основе исторических данных. В педагогике же их использование ограничивается преимущественно адаптивными образовательными системами и интеллектуальными платформами, тогда как потенциал анализа научных

знаний остаётся недостаточно раскрытым. Исследования последних лет подтверждают возрастающий интерес к нейросетевым технологиям в различных сферах науки. В частности, Е. П. Марков [2] классифицирует типовые научные задачи, решаемые искусственными нейронными сетями, и рассматривает их эволюцию. М. А. Аширалиева и Б. Мыратлыев [3] анализируют влияние нейросетевых технологий на изучение научных проблем и предлагают рекомендации по их внедрению в исследовательскую деятельность. В. С. Шмыгарева [4] рассматривает процесс обучения нейросетей, выделяя ключевые методы активации и настройки алгоритмов. Е. С. Яцкевич и соавторы [5] обсуждают влияние нейросетей на научную рациональность и принятие решений в исследованиях, включая вопросы объективности и этики. М. В. Храмова и др. [6] проводят наукометрический анализ исследований по нейронауке в образовании, раскрывая взаимосвязь между когнитивной наукой, педагогикой и нейропсихологией.

Развитие нейросетевых технологий делает возможным не только структурный, но и концептуальный анализ научных текстов. В частности, современные трансформер-модели, такие как GPT, DeepSeek, BERT и др., а также их специализированные модификации, позволяют сопоставлять различные определения терминов и прослеживать динамику их смыслового наполнения в научных публикациях. Это даёт основание рассматривать нейросетевые технологии как средство не только анализа, но и прогнозирования трансформационных процессов в педагогическом знании. Современная педагогическая наука, сохраняя преемственность с традиционными исследовательскими подходами, сталкивается с необходимостью методологической адаптации к цифровой трансформации образования. Традиционная триада методов педагогического исследования – теоретические, эмпирические и методы операционализации результатов – требует расширения за счет интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ), что обусловлено ростом объема гетерогенных данных, сложностью образовательных систем и потребностью в предиктивной аналитике.

Большинство отечественных и российских педагогов-исследователей разделяют методы педагогического исследования на теоретические, эмпирические и методы операционализации и интерпретации результатов. Теоретические методы используются для анализа, интерпретации и систематизации научных данных, что позволяет выявлять закономерности, прогнозировать тенденции и структурировать научные факты. К ним относятся теоретический анализ, сравнительный анализ, моделирование, прогнозирование, концептуализация. Эти методы включают изучение трудов классиков педагогики, историко-педагогических источников, современных исследований, анализ справочной и периодической литературы, в том числе расположенной в сети Интернет. Эмпирические методы направлены на сбор, накопление и обработку данных о педагогической практике, к ним традиционно относятся педагогический эксперимент, наблюдение, изучение педагогиче-

ской документации, изучение продуктов деятельности обучающихся, опрос (анкетирование, беседа, интервью), оценивание (тестирование, самооценка, экспертная оценка), изучение передового педагогического опыта. Эти методы позволяют получать достоверные данные о функционировании образовательных систем и апробации инновационных педагогических методик. Методы операционализации и интерпретации результатов обеспечивают обработку собранных данных, позволяя выявлять количественные и качественные зависимости между различными аспектами педагогической деятельности. В эту группу включаются методы регистрации, ранжирования, шкалирования, корреляционного анализа и другие математические и статистические методы, обеспечивающие структурированное представление и анализ педагогических данных.

В логике развития науки методы педагогического исследования, являющиеся традиционными, постепенно дополняются методами, направленными на конкретизацию и развитие существующих. С развитием отечественной педагогической науки и практики в первой половине XXI в. в лоне научной школы педагогического моделирования методы педагогического исследования были дополнены методами: знаковая ретроспекция (И. И. Цыркун), «виртуальная» экспертиза (И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик), структурный (метасемантический) анализ дефиниций (В. Н. Пунчик), педагогическая диагностика (Е. Н. Артемёнок), изучение инновационного педагогического опыта (Л. А. Козинец). В настоящее время возникла ситуация необходимости нормативно одобряемого включения в методы педагогического исследования методов деятельности ученого, связанных с возможностями применения технологий искусственного интеллекта для анализа и обработки педагогических данных, которые уже возникли и применяются в научной деятельности [6]. На основании проведенного анализа научных публикаций, опыта экспертизы и исследований автора в области терминологического анализа педагогической науки ([7–9] и др.), а также с учетом опыта применения нейросетевых алгоритмов в педагогических дисциплинах и трансдисциплинарных исследованиях видится необходимость следующего дополнения методов педагогического исследования нейросетевыми методами.

Теоретические методы, направленные на выявление закономерностей и генерацию знаний: *нейропарсинг*, предполагающий обработку больших массивов текстов (научные публикации, исторические источники, нормативные документы) с использованием NLP-моделей (BERT, GPT и пр.) для выявления латентных связей между педагогическими концепциями; *генеративно-гипотетическое нейро моделирование*, где трансформерные архитектуры (T5, BART) создают альтернативные теоретические конструкции, подлежащие верификации исследователем.

Эмпирические методы, обеспечивающие сбор данных о педагогической практике, дополняются методами: *цифровой педагогический трекинг* –

автоматизированная фиксация поведенческих паттернов субъектов образования через анализ лог-файлов, аудиовизуальных записей и метаданных цифровых платформ с применением сверточных нейросетей и рекуррентных архитектур; *виртуальная нейроэкспертиза*, реализуемая через нейросетевые системы, обученные на массивах экспертных решений (оценка качества учебных материалов, анализ инновационного опыта); *генеративный нейроэксперимент*, основанный на динамической адаптации сценариев обучения алгоритмами глубокого обучения с подкреплением, что позволяет тестировать гипотезы в условиях неопределенности.

Методы операционализации и интерпретации обогащаются за счет методов: *нейроинтерпретации качественных данных*, где нейросетевые модели (RoBERTa, DistilBERT) осуществляют семантический анализ открытых ответов, эссе и рефлексивных дневников, выявляя когнитивные и эмоциональные паттерны; *прогностической нейроаналитики*, использующей ансамбли деревьев решений (XGBoost, CatBoost) и методы глубинного обучения для моделирования образовательных траекторий; *нейрокластеризации*, сочетающей алгоритмы уменьшения размерности с методами машинного обучения, например, для выделения неочевидных типологий обучающихся и педагогов.

Разработка методологии каждого из методов требует четко определенного алгоритма его применения в педагогических исследованиях. Это необходимо для обеспечения воспроизводимости результатов, стандартизации процедур анализа и интеграции метода в существующие исследовательские практики. В качестве примера регламентированного предписания использования нейросетевого метода педагогического исследования приведем метод нейропарсинга. На рис. 1 представлена модель развертывания метода нейропарсинга, которая отражает возможности искусственного интеллекта и изоморфна уровневой модели свертываемости текста [10, с. 80] при анализе педагогических данных.

На первом этапе формулируются исследовательские вопросы в соответствии с основной целью исследования, определяется область применения нейропарсинга. Важно установить, какие педагогические явления или концепты подлежат анализу, какие гипотезы необходимо проверить и какие данные требуется структурировать. Далее, согласно процедурам модели, идет формирование исследовательского корпуса (научные публикации, учебные программы, методические разработки, результаты тестирований, иные ресурсы). На этом этапе проводится предварительная обработка данных, включая удаление лишней информации, унификацию форматов и приведение текстов к анализируемому виду. На этапе автоматизации применяется нейросетевая модель, которая выделяет ключевые педагогические концепты и структурирует их по смысловым категориям. После выделения ключевых терминов формируется семантическая сеть или другая фреймовая структура, понятная исследователю, которая отражает связи между выделенными

концептами. На этапе верификации проводится «ручная» проверка корректности выделенных терминов и их взаимосвязей. Для этого используются экспертные оценки, сопоставление с существующими теоретическими моделями и гипотезами. Интерпретация результатов включает анализ полученных структур и выявление новых методологических направлений. И только после этого полученные таким образом данные могут использоваться для создания дидактических, методических и иных произведений.



Рис. 1. Модель развертывания метода нейропарсинга

Для обеспечения надежности и точности применения нейросетевых методов в педагогических исследованиях необходимо соблюдать ряд регламентных требований. Во-первых, важна объективность и воспроизводимость, что обеспечивается использованием единых алгоритмов обработки данных и возможностью повторного анализа, результаты которого могут быть предоставлены научному сообществу. Во-вторых, корректность интерпретации полученных данных требует верификации через экспертную оценку и сопоставление с результатами предыдущих исследований. В-третьих, соблюдение этических стандартов является обязательным, включая защиту конфиденциальности информации и корректную обработку данных. Наконец, метод должен обладать адаптивностью, позволяющей применять его в различных педагогических исследованиях, включая сравнительный анализ образовательных систем.

Для минимизации риска галлюцинаций при использовании нейросетевых методов педагогического исследования следует применять: *контрольные выборки и верификацию данных* – сравнение автоматизированных результатов с ранее проверенными корпусами педагогических текстов; *гибридный анализ* – комбинирование машинных алгоритмов с экспертной оценкой; *дообучение нейросетей* – обновление моделей с учетом выявленных ошибок и корректировка весов параметров; *фильтрацию данных* – предварительную обработку входной информации для устранения возможных источников искажений; *итеративность* – пошаговую корректировку промптов на основе полученных результатов.

Легитимация нейросетевых методов в педагогической науке требует соблюдения ряда методологических и этических принципов, обеспечивающих как научную достоверность, так и соответствие нормам образовательной практики.

Во-первых, применение нейросетей должно быть строго подчинено целям исследования, выступая не заменой, а логическим расширением традиционного методологического аппарата. Например, если нейросеть используется для анализа учебных текстов, её роль ограничивается обработкой больших массивов данных, тогда как формулировка выводов о дидактических закономерностях остаётся прерогативой исследователя. Такой подход исключает риски фетишизации технологий и сохраняет антропоцентричность педагогики как науки о человеке.

Во-вторых, прозрачность архитектуры нейросетевых моделей и состава обучающих выборок выступает ключевым условием воспроизводимости результатов. Исследователь обязан указывать не только тип алгоритма (например, трансформерная модель BERT), но и параметры его обучения – размер датасета, способы аугментации данных, метрики валидации. Это позволяет научному сообществу критически оценить, насколько выборка репрезентирует изучаемый педагогический феномен. Так, при анализе мотивации учащихся данные, собранные исключительно в элитных школах, могут привести к смещению выводов, что требует явного декларирования в методологическом разделе.

В-третьих, реализация принципа «человек-в-цикле» предполагает, что нейросеть функционирует в рамках диалоговой системы, где окончательные интерпретационные решения принимает учёный. Например, даже если алгоритм кластеризации выделил три группы студентов по стилю обучения, исследователь должен проверить, соответствуют ли эти кластеры психолого-педагогическим теориям, и скорректировать их при необходимости. Этот критерий особенно важен в контексте «чёрного ящика» нейросетей, когда внутренняя логика алгоритма остаётся неочевидной.

В-четвёртых, соблюдение норм образовательной политики и этики данных подразумевает как правовые, так и моральные аспекты. Анонимизация персональных данных учащихся и педагогов, участвующих в исследовании,

должна осуществляться на этапе предобработки информации, например, путём замены идентифицирующих признаков синтетическими метками. Информированное согласие участников требуется не только при сборе первичных данных (анкетирование, интервью), но и при использовании цифрового следа – активности в LMS-системах, записях видеоконференций. Эти меры согласуются с требованиями о персональных данных и принятыми этическими кодексами научных ассоциаций.

Таким образом, интеграция нейросетевых методов в педагогические исследования возможна лишь при условии соблюдения исследователями принципа *методологической дисциплинированности*. Это требует переосмысления не только инструментария, но и эпистемологических оснований педагогики в аспекте распределения ответственности, где нейросети выступают как «соисследователи», расширяющие когнитивные возможности учёного, но не замещающие его роль как интерпретатора исследуемых процессов. Интеграция предложенных методов (нейропарсинг, генеративно-гипотетическое нейромоделирование, цифровой педагогический трекинг, виртуальная нейроэкспертиза, генеративный нейроэксперимент, нейроинтерпретация качественных данных, прогностическая нейроаналитика, нейрокластеризация), а также дальнейшее исследование нейросетевых методов педагогического исследования является не просто актуальной задачей, но и закономерным этапом инновирования методологии современной педагогической науки.

Список использованных источников

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 325 с.
2. Марков, Е. П. Искусственные нейронные сети как инструмент решения научных задач / Е. П. Марков // Радионавигация и время: труды СЗРЦ концерна ВКО «Алмаз-Антей». – 2022. – № 9(17). – С. 68–75.
3. Аширалиева, М. А. Искусственный интеллект в современной науке / М. А. Аширалиева, Б. Мыратлыев // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63). – С. 869–872.
4. Шмыгарева, В. С. Разработка и обучение нейросетей / В. С. Шмыгарева // Молодой ученый. – 2022. – № 24(419). – С. 79–87.
5. Яцкевич, Е. С. Проблематика использования нейронных сетей в научной рациональности / Е. С. Яцкевич, Н. В. Кушнир, А. Г. Мурлин [и др.] // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2024. – № 200. – С. 373–387.
6. Храмова, М. В. Современные тренды развития нейронаучных исследований в образовании / М. В. Храмова, А. Е. Храмов, А. А. Федоров // Вопросы образования. – 2023. – № 4. – С. 275–316.
7. Пунчик, В. Н. Терминологический редизайн педагогики в условиях цифровой трансформации / В. Н. Пунчик // Научные труды Республиканского института высшей школы: Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 4 ч. – 2024. – Вып. 24. – Ч. 4. – С. 167–175.
8. Пунчик, В. Н. Метасемантическое описание понятий как метод педагогического исследования / В. Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 11. – С. 45–51.

9. Пунчик, В. Н. Метасемантический анализ как комплексный метод педагогического исследования / В. Н. Пунчик // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Вып. 4. – Ч. 1 – Москва: АСОУ, 2019. – С. 245–253.

10. Пунчик, В. Н. Атлас педагогического моделирования / В. Н. Пунчик. – Минск: РИВШ, 2023. – 116 с.

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

Н. В. Самусева, Н. А. Никитёнок

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

N. V. Samuseva, N. A. Nikitsionak

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING

В статье рассматриваются возможности учебной дисциплины «Педагогика» для формирования социально-личностной компетентности у будущих учителей учебного предмета «Физическая культура и здоровье». Отражены цели и задачи, содержание данной учебной дисциплины, показаны применяемые для формирования социально-личностных компетенций студентов формы, методы, средства, технологии. Представлены задания, выступающие основным инструментом формирования социально-личностных компетенций будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: социально-личностные компетенции; учебная дисциплина «Педагогика»; будущие учителя; учебный предмет «Физическая культура и здоровье».

The article considers the possibilities of the educational discipline “Pedagogy” for the formation of social and personal competence among future teachers of the subject “Physical Culture and Health”. The goals and objectives, the content of this academic discipline are reflected, the forms, methods, means, technologies used to form the socio-personal competencies of students are shown. Tasks are presented that act as the main tool for the formation of socio-personal competencies of future physical education teachers.

Key words: social and personal competencies; the discipline “Pedagogy”; future teachers; the subject “Physical culture and health”.

Современная система высшего образования направлена на подготовку специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями и умениями, но и развитой социально-личностной компетентностью. Это особенно актуально для будущих учителей физической культуры, поскольку их профессиональная деятельность предполагает, кроме преподавания учебного материала, активное взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами и спортивным сообществом.

Современный учитель учебного предмета «Физическая культура и здоровье» должен уметь разъяснить теоретический материал, заинтересовать учащихся, найти к каждому индивидуальный подход, организовать групповую и командную работу на уроке. Он также осуществляет и воспитательную деятельность, формирует ценностное отношение учащихся к здоровому образу жизни, умение противостоять вредным привычкам, помогает им осознать ответственность за собственное здоровье, убеждает в пользе физической активности для его сохранения. Учитель физической культуры организует разнообразную спортивную деятельность во внеучебное время, мероприятия «шестого школьного дня». Вместе с тем занимается он и диагностической работой, выявляя индивидуальные возможности школьников, разрабатывая соответствующие упражнения, а также может способствовать внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. Успешность физического воспитания подрастающего поколения требует эффективной подготовки будущих учителей учебного предмета «Физическая культура и здоровье», высокого уровня сформированности их педагогической культуры, профессионализма, компетенций.

Проблема формирования профессиональных и личностных компетенций у студентов – будущих специалистов представляет особую актуальность в психолого-педагогических исследованиях белорусских ученых и ученых зарубежья. В Беларуси значительный вклад в изучение данной проблемы внесли такие исследователи, как А. И. Жук, О. Л. Жук, А. Т. Щастный, Н. Ю. Коневалова, И. В. Городецкая, С. А. Кабанова, В. В. Кугач, Н. В. Кухарев, В. С. Решетников, Н. Н. Кошель и др. Так, А. И. Жук и О. Л. Жук занимались вопросами педагогической подготовки студентов на основе компетентностного подхода, раскрывая компоненты вариативной педагогической подготовки и обосновывая пути и условия её реализации [1; 2]. А. Т. Щастный, Н. Ю. Коневалова, И. В. Городецкая, С. А. Кабанова исследовали формирование профессиональной компетентности студентов, подчёркивая необходимость реализации компетентностного подхода в образовательном процессе медицинских вузов [12]. Н. В. Кухарев рассматривал вопросы развития и диагностики профессиональной компетентности педагогов в системе последипломного образования [3].

В России проблема внедрения компетентностного подхода и формирования соответствующих компетенций в профессиональной подготовке учителей изучалась в трудах Н. А. Лызь, Л. М. Митиной, М. В. Самсоно-

вой и др. Так, Н. А. Лызь, Т. В. Эксакусто исследовали психологические аспекты формирования социально-психологической компетентности руководителей, что имеет прямое отношение к развитию соответствующих компетенций у студентов [4]. Л. М. Митина занималась изучением социально-психологических и коммуникативных аспектов компетентности учителя, что способствует пониманию механизмов формирования этих качеств у будущих педагогов [5]. М. В. Самсонова изучала проблему развития социальной компетенции личности, предлагая подходы к её формированию в образовательном процессе [7].

Анализ представленных исследований позволил выделить широкий спектр качеств, характеризующих социально-личностную компетентность будущего специалиста, необходимую для успешной профессиональной деятельности: коммуникативные навыки, эмпатию, стрессоустойчивость, способность к саморегуляции и самосовершенствованию, умение работать в коллективе, а также формирование нравственных ценностей и профессиональной этики. Развитие этих качеств у будущих учителей физической культуры способствует созданию комфортной образовательной среды, повышению мотивации учащихся к занятиям спортом и укреплению их психофизического здоровья [8; 10].

Социально-личностные компетенции представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых студентам для успешного взаимодействия в социальной и профессиональной среде. Эти компетенции обеспечивают эффективное общение, адаптацию в коллективе, профессиональную ответственность и готовность к саморазвитию.

Можно выделить следующие ключевые социально-личностные компетенции у студентов:

- **коммуникативная**, которая включает умение ясно и доступно выражать свои мысли в устной и письменной форме; способность слушать и понимать собеседника; навыки конструктивного разрешения конфликтов; умение адаптировать стиль общения в зависимости от ситуации и возраста обучающихся. Эта компетенция важна, поскольку учитель физической культуры активно взаимодействует с учениками, коллегами, родителями и администрацией образовательного учреждения;

- **эмоциональная** связана с осознанием, управлением и выражением эмоций и включает развитие эмоционального интеллекта (умение распознавать эмоции – свои и окружающих); способность к эмоциональной саморегуляции; эмпатия и умение поддерживать позитивный эмоциональный фон в коллективе. Высокий уровень эмоциональной компетентности помогает будущему учителю физической культуры справляться со стрессами, избегать профессионального выгорания и поддерживать мотивацию учащихся;

- **социальная адаптивность** как компетенция позволяет студенту успешно интегрироваться в различные социальные группы, взаимодействовать в коллективе и находить общий язык с разными категориями людей.

Включает: гибкость поведения и способность адаптироваться к изменяющимся условиям; терпимость к различным точкам зрения; способность конструктивно реагировать на критику и работать над собой. Для учителя физической культуры эта компетенция особенно важна, так как он работает с учащимися разного возраста, уровня подготовки и социального статуса;

- **лидерские качества** как составляющие компетентности должны помогать будущему учителю вдохновлять и мотивировать учащихся, организовывать коллективную деятельность. К основным элементам лидерской компетентности можно отнести способность принимать решения и брать на себя ответственность; навыки управления групповой динамикой; умение стимулировать интерес и вовлеченность учащихся в процесс обучения. Учитель физической культуры часто выступает в роли наставника, ведущего за собой детей и подростков, организуя соревнования, спортивные мероприятия и совместные проекты;

- **организационная** включает умения планирования, тайм-менеджмента и координации работы. Их ключевые элементы: умение грамотно распределять обязанности и организовывать совместную деятельность; способность к рациональному использованию ресурсов (временных, физических, материальных); развитие дисциплины и ответственности. Эта компетенция особенно важна для учителя физической культуры, который должен организовывать учебный процесс, соревнования и внеурочные мероприятия;

- **этико-правовая** тесно связана с осознанием норм морали, профессиональной этики и правовой ответственности. Включает знание педагогической этики и принципов толерантного общения; осознание прав и обязанностей учителя и учеников; способность действовать в рамках профессиональных и правовых норм. Соблюдение этических принципов необходимо для предотвращения конфликтных ситуаций в образовательной среде;

- **готовность к саморазвитию и рефлексии**, предполагающая умение анализировать свою работу, выявлять ошибки и работать над их исправлением. Данная компетенция включает: способность к самокритике и саморефлексии; стремление к постоянному обучению и развитию профессиональных качеств; готовность к восприятию нового опыта и внедрению инноваций в педагогический процесс. Учитель физической культуры должен быть примером для своих учеников, демонстрируя стремление к самосовершенствованию.

Формирование социально-личностных компетенций у студентов является важнейшей задачей общепедагогической подготовки, поскольку именно эти компетенции обеспечивают будущим учителям успешную профессиональную деятельность. Дисциплина «Педагогика» играет ключевую роль в развитии у студентов навыков общения, самоорганизации, рефлексии, лидерства и адаптации к различным социальным ситуациям.

Содержание учебного материала учебной дисциплины «Педагогика» для специальностей 6-05-1012-01 Физическая культура, 6-05-1012-04 Организация и управление физической культурой, спортом и туризмом включает три раздела: «Основы педагогики и современное образование», «Дидактика», «Теория и практика воспитания в современной школе» [6].

В разделе «*Основы педагогики и современное образование*» при изучении тем «Развитие педагогических идей и воспитательных практик в истории педагогики и их влияние на модернизацию современного образования», «Педагогическая профессия и ее миссия в современном обществе», «Основы управления в учреждении образования» кратко дается характеристика универсальных навыков будущего педагога: компетенции целеполагания; принятия нестандартных решений; способности к критическому, креативному мышлению; навыков продуктивной коммуникации и сотрудничества; умения самостоятельно учиться в течение жизни; эмоционального интеллекта; лидерских качеств и навыков управления временем, отмечается непрерывный характер развития компетенций педагога в процессе профессиональной деятельности и самообразования.

В практической части дисциплины студенты активно используют методы проблемного обучения (проведение микроисследований, деловая игра «Я – лидер»), эвристический, исследовательский, аналитико-синтетический, методы проектов, контроля и самоконтроля (самодиагностика и рефлексивное обучение) и др. [9; 11].

В разделе «*Дидактика*» выделены темы «Процесс обучения как целостная система», «Психолого-педагогические основы процесса обучения», «Методы обучения» и др., на которых можно формировать у студентов элементы социально-личностных компетенций. Например, при проведении практического занятия «Психолого-педагогические основы процесса обучения» мини-группы студентов работают над компетентностными заданиями, составляют психологический паспорт современного школьника (по жеребьевке: младший школьник, подросток, старшеклассник) с соответствующей презентацией.

Приведем пример компетентностных заданий, используемых для формирования социально-личностных компетенций, характеризующих различные аспекты деятельности учителя [10; 11]:

1. Воспитывать человека – это непосредственно воздействовать на него или создавать благоприятные условия для его развития? Может ли этот процесс направлять сам учащийся? Если да, то каким образом?

2. Может ли в неблагополучном социуме вырасти хороший человек, живущий вопреки правилам, обычаям, нравам своей среды? Если среда благоприятна, – это достаточная гарантия, что вырастет хороший человек? Что, по вашему мнению, влияет на человека сильнее: социализация (стихийное влияние внешней среды) или воспитание (целенаправленное педагогиче-

ское воздействие)? Должен ли и каким образом педагог реагировать на отрицательные аспекты окружающей среды?

3. Составьте рейтинг пяти наиболее распространенных ошибок семейного воспитания. Какой стиль воспитания, на ваш взгляд, является наиболее опасным?

4. Вы готовитесь к проведению этической беседы в 7-м классе «Кибербуллинг и его последствия». Спроектируйте ее цель и задачи.

5. Предложите варианты использования ИКТ в работе учителя физической культуры и здоровья (к конкретной теме урока на выбор).

Раздел *«Теория и практика воспитания в современной школе»* изучает следующие темы: «Содержание воспитания в современной школе», «Социальная среда и формирование личности», «Эффективные технологии воспитания», в каждой из которых часть теории и практики отводится для формирования социально-личностных компетенций в деятельности педагога.

На практических занятиях интерес у студентов вызывают такие формы работы, как круглые столы по обсуждению актуальных проблем каждого возраста; «часы педагогических подсказок»; диспуты, где происходит обмен мнениями, и каждый из студентов может задать любой вопрос по педагогическим ситуациям, возникающим в школе, профилактике вредных привычек у школьников, организации и проведению различных мероприятий и проведению уроков, с учетом возрастных особенностей детей и др.

Эффективными, на наш взгляд, являются и такие воспитательные мероприятия, как фотовитрина «Мы на первой педагогической практике», селфи-журнал «Мой вклад в воспитание 7 “А” класса», коллажное представление «Миссия педагога XXI века». Значительный интерес для студентов представляет «Конференция в группе», в программу которой также входят интересные высказывания великих людей о педагогике, о важности обучения и воспитания на компетентностной основе.

Таким образом, изучение учебной дисциплины «Педагогика» позволяет сформировать социально-личностную компетентность будущих учителей физической культуры, дополняющую базовую профессиональную компетенцию (БПК-2 – применять педагогические знания для проектирования образовательного процесса, решения задач профессиональной образовательной деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся и педагогической ситуацией, подготовить будущих педагогов к осуществлению учебной и воспитательной деятельности), совершенствовать у студентов навыки социального взаимодействия, лидерские качества и ответственность.

Список использованных источников

1. Жук, А. И. Педагогическое образование в Республике Беларусь: государственная поддержка, тенденции, перспективы / А. И. Жук // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 22–29.

2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Кухарев, Н. В. Эффективность обучения и воспитания: наблюдение, опыт, размышления / Н. В. Кухарев. – Минск: Изд-во БГУ, 1979. – 215 с.
4. Лызь, Н. А. Психология управления личностными ресурсами: конспект лекций / Н. А. Лызь, Т. В. Эксакусто. – Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2021. – 158 с.
5. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
6. Об утверждении образовательных стандартов общего высшего образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 01.08.2023 № 219 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22340489p> (дата обращения: 13.10.2024).
7. Самсонова, М. В. Совершенствование образовательного процесса вуза, основанного на компетентностном подходе / М. В. Самсонова. – Москва: Инфра-М, 2022. – 136 с.
8. Самусева, Н. В. Здоровый образ жизни в системе профессионально-личностного совершенствования будущих специалистов / Н. В. Самусева // Физическая культура и спорт в системе высшего образования: материалы V междунар. науч.-методич. конференции, 15 марта 2017 г., в 2 т. / редкол.: Н.А. Красулина [и др.]. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2017. – Т. 1: Организация, проблемы и методические основы учебного процесса на кафедрах физического воспитания в вузах. – С. 233–237.
9. Самусева, Н. В. Социальное здоровье в становлении будущего учителя / Н. В. Самусева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и педагогические науки: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18. В 3 ч. – Ч. 3. – С. 281–287.
10. Самусева, Н. В. Диалоговый подход к изучению педагогических дисциплин / Н. В. Самусева // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: новые требования к содержанию и результатам: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21 нояб. 2018 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под науч. ред. А. В. Пожняк. – Минск: БГПУ, 2019. – С. 65–68.
11. Самусева, Н. В. Применение информационно-образовательных ресурсов в процессе изучения педагогических дисциплин / Н. В. Самусева, Н. А. Никитёнок // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических и наук: материалы XIII междунар. науч.-практ. конференции / под ред. канд. пед. наук., доц. А. В. Немчинова. – Москва: Изд-во «Перо»; Вольск: Тип ВВИМО, 2019. – № 13 – Ч. 9. Актуальные проблемы психологии и педагогики (Н–С). – С. 115–121.
12. Инновационные составляющие модернизации образовательного процесса / А. Т. Щастный, В. С. Глушанко, Н. Ю. Коневалова, М. В. Алфёрова // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2019. – № 18 (2). – С. 110–115.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

В. П. Скок

Академия образования, Минск

V. P. Skok

Academy of Education, Minsk

УДК 378.147.227

КРОССЕНС КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ РАЗВИТИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИСТОРИКОВ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

CROSSENSE AS AN INTERACTIVE RECEPTION DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF HISTORY BASIC COMPETENCIES

В статье представлена основная характеристика интерактивного приема обучения – кроссенс. Раскрывается сущность и методические аспекты его составления и использования в образовательном процессе высшей школы при подготовке будущих учителей истории.

Ключевые слова: кроссенс; прием; интерактивное обучение; историческое образование.

The article presents the main characteristic of the interactive training reception – crosssense. The essence and methodological aspects of its composition and use in the educational process of higher education in the training of future teachers of history are revealed.

Key words: crosssense; reception; interactive training; historical education.

В соответствии с образовательным стандартом общего высшего образования по специальности 6-05-0113-01 Историческое образование, предусматривающим по окончании образовательной программы получение профессиональной квалификации «Преподаватель», выпускник бакалавриата должен обладать в том числе и базовыми компетенциями. В перечне последних – проектирование процесса обучения и воспитания, осуществление отбора их содержания, форм, методов и средств, а также применение их в образовательном процессе с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся, занимают ключевые позиции [1, с. 22]. Следовательно, повышению уровня предметно-методической, методологической, а также психолого-педагогической подготовки бакалавров должно быть уделено пристальное внимание в рамках образовательного процесса высшей школы.

Сегодня уже невозможно увлечь студентов/учеников своим предметом, не применяя интерактивное обучение либо информационные образовательные технологии. Ведь современное поколение «Z» – это прежде всего «цифровое поколение» молодых людей, которые с детства были подвержены воздействию Интернета, социальных сетей и мобильных систем, не говоря уже о «поколении Альфа», которые не представляют своей жизни без со-

временных технологий. Современному молодому поколению присуще так называемое клиповое мышление, им легче воспринимать новое через короткие формы и яркие образы. При этом стоит признать, что виртуальное общение у них заменило собой прямую естественную коммуникацию «лицом к лицу» и как следствие – коммуникативные способности последних развиты слабо.

Фактически медиаресурсы становятся не только наиболее доступным, но и основным источником информации для обучающихся. Поэтому сегодня роль педагога не ограничивается только преподаванием своего предмета. В настоящее время педагогический работник помимо прочего должен выступать умелым модератором, опытным тьютором и эффективным ментором. Речь идет о преподавателе/учителе своего рода «навигаторе», который должен помочь обучающемуся не просто ориентироваться в потоке разнообразной информации, но и научить соблюдать, а также транслировать правила медиабезопасности и этические нормы общения в информационном пространстве с учетом особенностей поликультурной среды, способствуя формированию индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

В Образовательных стандартах общего среднего образования в качестве наиболее действенных при осуществлении образовательного процесса упоминаются образовательные и информационные технологии, включающие практически значимую для учащихся деятельность, связанную с выбором учебных действий, самостоятельным выполнением различных видов работ на основе как заданных алгоритмов, так и собственно проектируемых способов выполнения учебных и практикоориентированных заданий, коллективных и индивидуальных проектов [2, с. 47]. В то же время Образовательные стандарты общего высшего образования среди основных требований к организации процесса обучения и воспитания по программам бакалавриата помимо прочего закрепляют и ключевой функционал преподавателя, среди которого – научно-методическая работа и владение современными образовательными технологиями, в том числе информационными, необходимыми для организации образовательного процесса [1, с. 26].

В связи с этим педагогами и методистами все чаще в своей деятельности применяются интерактивные методы и приемы обучения, которые можно использовать для развития навыков коммуникации, критического мышления, *познавательного интереса и креативности обучающихся* в условиях непрерывного совершенствования содержательной базы предметов как школьного, так и вузовского курсов. С другой стороны, интерактивное обучение способствует формированию навыков успешного общения, ибо характеризуется высокой интенсивностью коммуникации, обменом деятельностью, позволяя обучающимся самостоятельно добывать знания, а также целенаправленно рефлексировать как свои действия, так и взаимодействие. В этих условиях в образовательном процессе как средней, так и высшей

школы все чаще стал использоваться интерактивный приём обучения кроссенс.

Слово «кроссенс» (от *англ.* cross sense) переводится как «перекрестный смысл» или «пересечение смыслов», реже – «крестосмыслица». Прием представляет собой ассоциативную головоломку, созданную по аналогии с кроссвордом, но соединяющую в себе еще и элементы головоломки, ребуса и загадки. Графически кроссенс оформлен в виде таблицы из трех столбцов и трех строк. Однако, в отличие от кроссворда, где все клеточки пусты, все 9 ячеек таблицы кроссенса уже изначально могут быть заполнены картинками, рисунками, фотографиями, формулами или просто надписями. При этом центральная картинка, объединяя по смыслу все оставшиеся восемь, выступает ключевой точкой или тематической зарисовкой для остальных ячеек.

Однако независимо от формы представления учебного материала, прежде всего задачей решающего кроссенс будет его структурно-логический анализ и выделение в нем дидактических единиц содержания. Далее, в зависимости от типа учебного занятия, ассоциативные связи должны быть представлены в определенной форме.

Разработчиками данного приема принято считать ученого, доктора технических наук, художника и философа В. Н. Бусленко и писателя, популяризатора науки и педагога, математика С. Н. Федина. Впервые в 2002 г. в научно-популярном журнале «Наука и жизнь» появилась их публикация, где кроссенс был представлен как «головоломка нового поколения, соединяющая в себе лучшие качества сразу нескольких интеллектуальных развлечений» [3].

С течением времени кроссенс стал использоваться в практике отечественной системы образования. Теоретический анализ литературы по теме позволяет говорить о том, что как термин кроссенс получил неоднозначную трактовку. Сегодня педагогами и методистами он интерпретируется в качестве метода, технологии и даже интеллектуальной игры. Однако существует часть исследователей, которые трактуют кроссенс как прием. Именно этой точки зрения придерживается и автор публикации. Не претендуя на бесспорность, вместе с тем хочется высказать ряд рекомендательных суждений относительно упоминаемого термина. Каноническое ядро знаний в области дидактики представлено в том числе и педагогическим методом и приемом обучения [4]. При этом «метод обучения», выступая ядерным понятием, имеет приядерную зону, связанную с понятиями ядра, в данном случае в виде «приема». Следовательно, кроссенс целесообразно рассматривать как прием, т. е. элемент, составную часть или отдельный шаг интерактивного метода обучения.

Возможны различные способы чтения кроссенса. Разберем подробнее три наиболее используемые способы чтения на примере кроссенсов, разработанных студентами исторического факультета учреждения образования

«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – БГПУ) под руководством автора публикации в рамках образовательного процесса по учебной дисциплине «Методика преподавания истории» в течение 2021–2023 гг. Проблематика нижеприведенных кроссенов соответствует учебным программам по учебному предмету «Всемирная история» для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования.

Рассмотрим I-й способ чтения кроссенса. Начинаем его читать с левой верхней картинке, а далее, следуя по одному квадрату, продвигаемся вперед по часовой стрелке, завершая центральным сектором (рис. 1).

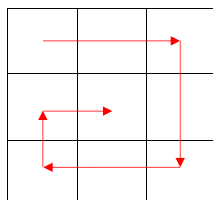


Рис. 1. Схема чтения кроссенса (1-й способ)

Первым способом предлагается читать кроссенси «Греко-персидские войны 500–449 гг. до н. э.» (рис. 2), составленный в рамках изучения темы «Греко-персидские войны и расцвет Афин» по учебному предмету «Всемирная история» для учащихся V классов. Кроссенси рекомендуется использовать на этапе проверки знаний либо закреплении/обобщении изученного материала. В этом задании велика роль субъективного восприятия образов и изображений. Возможны иные варианты ассоциативных связей, при условии, что ученик обоснует свою версию ответа.



Рис. 2. Кроссенси «Греко-персидские войны 500–449 гг. до н. э.» [5, с. 210]

При чтении кроссенса связь между изображениями может быть не только распознана, но и объяснена, а события проанализированы. В любом случае нижеобозначенные исторические события, представленные в образно-наглядной форме, должны распознаваться и переводиться учащимися в вербально-логическую информацию для их последующей характеристики и анализа [5, с. 210–211]:

1. В 522 г. до н. э. Дарий I становится персидским царём.
2. После укрепления своей власти и экономического подъёма империи в 500 г. до н. э. принимает решение напасть на Грецию.
3. Персидские послы приходят к спартанцам требовать покорности, но те отказываются и убивают их.
4. В ответ Дарий I нападает на греческие полисы. Греки, обороняясь, в 490 г. до н. э. дают сражение при Марафоне. В дальнейшем война принимает позиционный характер.
5. Крупная битва происходит только в 480 г. до н. э. на море при Саламине.
6. Крупнейшим сражением 480 г. до н. э. стала битва в Фермопильском ущелье.
7. Последнее крупное сражение произошло в 479 г. до н. э. при Платеях, где персидская армия потерпела сокрушительное поражение.
8. Греко-персидские войны завершились победой греческих полисов и изменениями на политической карте мира.

Портрет «отца истории» Геродота был помещен в середину как критерий, объединяющий все представленные ранее составляющие, так как именно им впервые был описан ход греко-персидских войн.

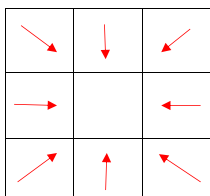


Рис. 3. Схема чтения кроссенса (2-й способ)

Обратимся ко второму способу чтения кроссенса. Работу с данным приемом можно начинать с любой узнаваемой картинки. В этом случае центральное изображение по смыслу будет связано со всеми иллюстрациями остальных квадратов (рис. 3).

Вторым способом предлагается читать кроссенс «Князя Древнерусского государства» (рис. 4), рекомендуемый использовать в ходе изучения темы «Образование Древнерусского государства и его первые правители» в рамках учебной программы по учебному предмету «Всемирная история» в VI классе. Кроссенс может быть введен в структуру учебного занятия на этапе постановки проблемной ситуации либо творческого домашнего задания. Нельзя отменять роль субъективного восприятия образов и изображений. В этом случае учащийся приводит аргументы в пользу собственных установленных ассоциативных связей и обосновывает свою версию ответа.



Рис. 4. Кроссенс «Князья Древнерусского государства»

При использовании второго способа работы с кроссенсом учащиеся называют имена князей с любой узнаваемой картинки. Желательно, чтобы изображения были не только распознаны, но между ними установлена и ассоциативная связь: 1. князь Рюрик → 2. князь Олег → 3. князь Игорь → 4. княгиня Ольга → 5. князь Святослав → 6. князь Владимир Святославович («Красное солнышко») → 7. князь Ярослав («Мудрый») → 8. князь Владимир Мономах. Ассоциативные связи между соседними изображениями можно найти не только в очерёдности правления, но и в степени родства и особенностях исторических личностей, именах, привычках и др. В центральной части размещен собирательный образ русских князей главного действующего персонажа российской приключенческой комедийной франшизы «Три богатыря» – князь Киевский (Владимир).

При работе с использованием третьего способа чтения кроссенса ассоциативные связи устанавливаются по центральному кресту между квадратами 2–5, 6–5, 8–5 и 4–5 от верхнего левого угла по часовой стрелке через один (рис. 5).

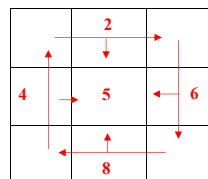


Рис. 5. Схема чтения кроссенса (3-й способ)

Третьим способом предлагается читать кроссенс «Основные события Великой Отечественной Войны» (рис. 6), который может быть использован по учебному предмету «Всемирная история», в ходе изучения главы «Вторая мировая война. Великая Отечественная война советского народа» в IX классе, темы «Вторая мировая война и ее последствия» в XI классе, а также в рамках модуля «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)». Данный кроссенс будет способствовать как установлению причинно-следственных связей, так и развитию умения анализировать и аргументировать. Следовательно, нельзя отменять роль субъективного восприятия образов и изображений.



Рис. 6. Кроссенс «Основные события Великой Отечественной войны»

При чтении данного кроссенса с использованием 3-го способа учащиеся устанавливают следующие ассоциативные связи:

1. 22 июня 1941 г. Германия нападает на Советский Союз. Первый удар приходится на Брестскую крепость.

2. В это же время немецким командованием принято решение захватить Ленинград с целью отрезать советскую армию от многочисленных путей снабжения города.

3. Немецкие подразделения быстро продвигаются вглубь страны и оказываются на подступах к Москве. Начинается оборона столицы СССР.

4. После побед под Москвой перевес оказывается на стороне Красной Армии. Началом коренного перелома становится Сталинградская битва, завершившаяся 2 февраля 1943 г. полным разгромом противника. В результа-

те операции «Кольцо» Красная Армия перехватила у немецких войск стратегическую инициативу.

5. Успехи под Сталинградом поставили армии противников в необходимость дать решающее сражение. Самое крупное танковое сражение произошло под Прохоровкой 12 июля 1943 г.

6. Победы Красной Армии на Курской дуге в июле-августе 1943 г. все дальше вытесняли оккупантов с территории СССР. Стала разрабатываться операция по освобождению БССР, которая вошла в историю под кодовым названием – «Багратион» (июнь–август 1944 г.).

7. В ходе этой крупномасштабной операции 3 июля 1944 г. была освобождена столица БССР – город Минск.

8. Спустя 1418 дней знамя Победы было поднято над зданием Рейхстага в Берлине.

9. Завершилась Великая Отечественная Война Парадом Победы, который прошел 24 июня 1945 г. на Красной площади в Москве.

Следует резюмировать, что интерактивный прием кроссенс может быть использован на различных этапах учебного занятия: при формулировке темы и цели урока; в качестве постановки проблемной ситуации; проверке домашнего задания; изучении нового материала; закреплении и обобщении изученного материала; подведении итогов работы на уроке; рефлексии. Вышеописанный прием будет эффективен в рамках различных форм организации работы на занятиях – индивидуальной, парной, групповой, коллективной. Отдельного упоминания заслуживает использование кроссенса в качестве творческого домашнего задания, когда ученик самостоятельно находит визуальный материал для отражения собственного видения тех или иных ассоциативных связей по предложенной проблематике.

Опыт использования данного приема в образовательном процессе по историческим предметам / дисциплинам исторического профиля показывает, что для обучающихся II ступени общего среднего образования рекомендуется использование / составление кроссенсов первого уровня понимания, где характерно буквальное восприятие изображения в рамках обозначенной тематики. Для обучающихся III ступени общего среднего образования уместно предложить работу с кроссенсом второго уровня, где отображение изучаемой проблематики трактуется символически. Однако здесь можно столкнуться с проблемой интерпретации символических изображений, которые понятны их авторам-составителям, но остаются загадочны для восприятия обучающихся. В этом случае возможно дополнительное предъявление краткого описания образа-символа. Кроссенсы третьего уровня – метапредметные, которые требуют от учащихся не только знаний конкретных предметов, но и способности интегрировать информацию из разных областей.

Относительно высшей школы отметим, что будущие учителя истории должны не только применять готовые кроссенсы в образовательном про-

цессе, но и дифференцировать их с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся. Периодическое составление обучающимися своих кроссенов способствует развитию критического мышления, воображения, креативности, повышает мотивацию к изучению истории и инициативность.

Сегодня подготовка будущего педагога-историка фактически немыслима без методов интерактивного обучения. Для преподавателя высшего учебного заведения разработка и применение в ходе образовательного процесса кроссенов – это не просто один из способов разнообразить методику обучения историческим дисциплинам, но и возможность познакомить будущих учителей предметников с возможностями и особенностями современных образовательных технологий в рамках организации образовательного процесса по истории.

Кроме того, интерактивный прием кроссенс как в средней, так и в высшей школе в рамках исторического образования может быть использован не только при изучении учебных предметов и дисциплин, но и во внеурочной и внешкольной работе, в ходе идеологической и воспитательной деятельности. Например, летом 2022 г. научно-исследовательские наработки и методические разработки в рамках проблематики интерактивного обучения историческим дисциплинам, полученные в течение реализации совместного научно-исследовательского проекта исторического факультета БГПУ и Федерации профсоюзов Беларуси (далее – ФПБ) «Легендарный «Багратион»: неизвестные страницы» были представлены в концепт-презентации интерактивной площадки «Дорогами операции «Багратион»» во время мероприятий, посвященных Дню Независимости Республики Беларусь у подножия памятника **«Курган Славы Советской Армии – освободительницы Беларуси»**. Презентация интерактивной площадки в течение всего дня проходила под руководством автора статьи, при участии представителей профессорско-преподавательского состава и студентов-активистов исторического факультета БГПУ и под личным контролем Председателя ФПБ М. С. Орды.

Знакомство с интерактивной площадкой проходило в два этапа. Если на первом этапе студенты знакомили посетителей с краткой информационной справкой о блестящей Белорусской стратегической наступательной операции, предлагая вниманию интересные и малоизвестные исторические факты, достойно представляя и свои картографические умения. Демонстрация заключительного этапа наступательной операции «Багратион» сделала возможным применение студентами интерактивного приёма «кроссенс» (рис. 7), в нашем случае с использованием мобильных телефонов. На данном этапе посетителям площадки пришлось использовать не только зрительную память и логическое мышление, но и свои творческие способности, чтобы прочесть кроссенс «Дорогами операции “Багратион”», восстановив отдельные эпизоды поистине уникального военного действия.



Рис. 7. Кроссенс «Дорогами операции «Багратион»»

При работе с данным кроссенсом ассоциативные связи предложено было искать с учетом его первого способа чтения:

1. 3 июля 1944 г. – освобождение г. Минска.
2. 5–31 июля 1944 г. – Шяуляйская операция.
3. 13 июля 1944 г. – освобождение г. Вильнюса.
4. 16 июля 1944 г. – освобождение г. Гродно.
5. 5–27 июля 1944 г. – Белостокская наступательная операция.
6. 28 июля 1944 г. – освобождение г. Бреста.
7. август 1944 г. – начало освобождения г. Варшава.
8. 29 августа 1944 г. – завершилась Белорусская стратегическая наступательная операция «Багратион».

Центральным изображением кроссенса был выбран мемориальный знак в честь операции «Багратион», установленный в июне 2014 г. у деревни Раковичи Светлогорского района.

Таким образом, использование интерактивного приема кроссенс способствует переходу обучающихся на более высокий уровень познавательной деятельности, нестандартному овладению содержанием предметного материала, развитию наблюдательности и образного восприятия, совершенствованию навыков коммуникации, критического мышления, имплементации творческого начала в обучении и воспитании в независимости от уровня их подготовленности.

Использование кроссенса в ходе образовательного процесса в высшей школе способствует формированию профессиональных компетенций, позволяющих не просто эффективно реализовывать обучающую, воспитательную и развивающую деятельность, но и организовывать целостный об-

разовательный процесс с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций.

Выступая 27 августа 2024 г. на Республиканском педагогическом совете, Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко отметил, что «люди, работающие в сфере образования, должны быть безупречны». Глава государства обратил внимание, что сейчас в школы приходят дети новой технологической эпохи – те, кто с пеленок держит в руках гаджет. «Вы еще вчера должны были подумать, с какими методиками... будете входить в класс к таким ученикам», – заметил Президент [6]. Что лишний раз подтверждает золотые слова о том, что учитель лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным образованием и воспитанием.

Список использованных источников

1. Образовательный стандарт по специальности 6-05-0113-01 Историческое образование: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 2 августа 2023 г. № 225 // www.bspu.by: официальный сайт ВУЗа. – URL: <https://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/6-05-0113-01%20Историческое%20образование%282%29.pdf> (дата обращения: 04.01.2025).
2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 04.01.2025).
3. Бусленко, В. Н. Кроссенс – игра для эрудитов / В. Н. Бусленко, С. Н. Федин // Наука и жизнь. – 2002. – № 12. – URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/5105/#:~:text=КРОССЕНС%20-%20ИГРА%20ДЛЯ%20ЭРУДИТОВ> (дата обращения: 04.01.2025).
4. Систематика терминологического аппарата педагогики условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.
5. Скок, В. П. Применение интерактивного приема обучения «кроссенс» на уроках истории / В. П. Скок, А. А. Щеглова // Беларусь и Европа: историко-культурное наследие и современность: материалы II Междунар. науч.-практ. онлайн-конференции, Минск, 1 апр. 2021 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А. В. Торхова [и др.]; В. П. Скок (отв. ред.). – Минск, 2021. – С. 209–213.
6. Участие в Республиканском педагогическом совете // Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. – URL: <https://president.gov.by/ru/events/ucastie-v-respublikanskom-pedagogiceskom-sovete> (дата обращения: 04.01.2025).

(Дата подачи: 07.02.2025 г.)

О. В. Соколовская, М. А. Одинцова

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

O. V. Sokolovskaya, M. A. Adzintsova

Academy of Public Administration under the aegis of the President
of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 378.147.018:004

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE DISTANCE LEARNING SYSTEM MOODLE IN THE CONTROL OF THE LEVEL OF THE FORMATION OF READING SKILLS

В данной статье рассматриваются возможности системы дистанционного обучения Moodle при организации и проведении контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в целом и контроля уровня сформированности навыков чтения, в частности; представлен разработанный авторами статьи комплекс контрольных заданий для выявления уровня сформированности навыков глубины понимания иноязычного текста с использованием системы дистанционного обучения Moodle.

Ключевые слова: СДО Moodle; виды речевой деятельности; контроль навыков чтения; тестовые задания; компетенции.

This article considers the possibilities of Moodle distance learning system in organizing and controlling the level of the formation of foreign language communicative competence of students in general and the control of the level of the formation of reading skills, in particular. It presents a set of tasks developed by the authors of the article to identify the level of the formation of skills of the depth of foreign language text understanding using Moodle distance learning system.

Key words: LMS Moodle; types of speech activity; control of reading skills; test tasks; and competences.

Формирование у будущего специалиста определенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции – одна из главных задач обучения иностранному языку в вузе. Для этого наряду с совершенствованием методов обучения необходимо модернизировать систему контроля качества иноязычной подготовки студентов как важного фактора, способствующего успешности образовательного процесса. Не случайно многие ученые в нашей стране и за рубежом посвятили свои работы данной проблеме: Н. Е. Бабанский, А. Ю. Горчев, А. В. Коньшева, А. П. Клименко, Л. В. Ловягин, Е. П. Пассов, О. Г. Поляков, И. А. Рапорт, А. П. Старков, Е. Л. Товма.

Чтобы эффективно управлять процессом обучения иностранному языку, необходим научно обоснованный подход к организации контроля, обе-

спечивающий обратную связь, на основании которого преподаватель может вносить изменения в учебный процесс.

В учебной деятельности с помощью контроля проверяется эффективность ее функционирования и, следовательно, контроль должен соответствовать таким принципам, как индивидуальность, систематичность, регулярность, разнообразие форм, всесторонность, объективность, дифференцированность подходов, единство требований [1, с. 337–338]. Как показывает практика, данные принципы могут успешно реализовываться при помощи использования инновационных и коммуникационных технологий, компьютерных технологий.

Применение данных технологий находится в центре внимания кафедры языковой коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь, о чем свидетельствует тематика круглого стола, посвященная проблемам и перспективам создания и внедрения электронных образовательных ресурсов нового поколения в рамках второго международного межвузовского научно-практического семинара «Иностранный язык в профессиональной деятельности управленческих кадров: инновационные подходы в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в современных условиях», проходившего 29 января 2025 г.

Компьютерный контроль уровня иноязычной подготовки студентов широко используется в учебном процессе разных вузов, так как он многофункционален, а также обладает рядом специфических особенностей, характерных для конкретно созданной программы. Ключевыми достоинствами такого контроля являются: 1) лёгкий процесс создания баз с вопросами и заданиями; 2) возможность создания разного уровня сложности вопросов, упражнений и заданий; 3) возможность сообщить студенту результат выполненного теста или задания после каждого вопроса или по окончании всего задания или теста; 4) возможность устанавливать временные рамки на выполнение задания; 5) автоматизация контроля результатов как для отдельного студента, так и для группы в целом [2, с. 162].

Организация и проведение тестового контроля с использованием системы дистанционного обучения (СДО) Moodle имеет свои особенности, о которых следует упомянуть.

На начальном этапе или этапе организации преподавателем разрабатываются и составляются электронные тесты, предназначенные для проверки уровня владения как самим предметом, так и конкретной темой курса. По мнению К. В. Чуриной и Е. К. Зиминой, тест является методом проверки знаний, умений, навыков, индивидуальных особенностей и личностного развития индивида [3].

Основным преимуществом при работе в среде Moodle является наличие широких технических и инструментальных возможностей для создания и редактирования курса. Можно добавлять, удалять, корректировать, перемещать, обновлять ресурсы, блоки, создавать комплекс тестовых вопросов,

использовать различные виды тестов и т. п. Кроме того, проведение теста осуществляется в равных для всех испытуемых условиях, а результаты сразу же оцениваются в баллах.

За последние годы в Академии управления при Президенте Республики Беларусь созданы все условия для активного применения системы дистанционного обучения Moodle. Кафедрой языковой коммуникации используются различные инструменты, позволяющие контролировать все виды речевой деятельности по окончании освоения каждой темы, предусмотренной учебной программой, в компьютерном классе или аудитории. Поскольку наибольшая эффективность контроля достигается тщательностью подготовки тестов, на стадии планирования мы, исходя из состава аудитории, определяем цель, специфику работы, выбираем наиболее эффективные элементы курса, обеспечиваем многовариантность контроля.

Результаты обратной связи, полученные кафедрой языковой коммуникации в ходе анализа удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг, который ежегодно проводится в Академии управления в рамках системы менеджмента качества, свидетельствуют о высокой оценке со стороны обучающихся. Тем самым косвенно подтверждается эффективность использования СДО Moodle при организации и проведении контроля уровня иноязычной подготовки студентов в целом и контроля уровня сформированности навыков чтения, в частности.

Современные методисты в области обучения иностранным языкам рассматривают чтение как базовое умение и определяющий вид речевой деятельности. Хотя чтение считается самостоятельным, с помощью читаемого текста можно обучать и другим видам: говорению, аудированию, письму. Кроме того, общая графическая система языка тесно связывает чтение и письмо, а это означает, что контроль этих видов речевой деятельности необходимо проводить во взаимосвязи.

Преподаватели иностранных языков должны решить важную задачу, а именно выработать методы контроля чтения, соответствующие современным требованиям. По нашему мнению, контроль понимания прочитанного следует осуществлять на базе специально отобранных текстов с учетом их аутентичности, профессиональной направленности, возможности формирования положительной мотивации обучающихся. На кафедре языковой коммуникации мы используем тексты на основе тем, предусмотренных учебной программой по дисциплинам «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык». Работая с текстом, читающий должен обладать знанием самого языка и средствами его употребления, что важно иметь в виду при организации контроля чтения.

Объектом контроля, как правило, выступает то, что является целью обучения видам речевой деятельности (в чтении это извлечение информации из текста). Учитывая это, при составлении контрольного задания мы ориентируемся на тот вид чтения, который подлежит контролю, при этом избегаем

одновременной проверки несколько видов чтения на материале одного текста, так как это не действенно.

Оценка уровня сформированности навыков глубины понимания иноязычного текста должна осуществляться по результатам выполнения заданий отдельно по видам, поскольку в научных работах прямо указывается на то, что разные виды чтения служат для достижения разных целей: *изучающее* (проникновение в смысл текста при помощи его анализа), *ознакомительное* (извлечение основной информации), *просмотровое* (получение общей информации о содержании текста), *поисковое* (извлечение конкретной информации). Следовательно, для проверки понимания текста исследователями обоснованно предлагается использовать разные упражнения для различных видов чтения [4, с. 245].

Однако, проанализировав публикации, касающиеся вопроса проверки уровня сформированности навыков по определенным видам чтения, и обобщив практический опыт коллег, мы заметили следующее противоречие. Так, некоторые считают, что, поскольку чтение является рецептивным видом речевой деятельности, то его нельзя проверять через продуктивные виды речевой деятельности, то есть с помощью говорения или письма. По нашему мнению, чтение – это основной фундамент и стимул для продуктивных видов речевой деятельности.

Учитывая все вышесказанное, при создании методологической базы для организации и проведения контроля навыков чтения, мы выбрали следующие задания и упражнения: *языковые упражнения* для контроля усвоения языкового материала (терминов, лексических единиц); *условно-коммуникативные задания* для контроля извлечения информации (главной, второстепенной); *коммуникативные задания* для контроля умений анализировать информацию и делать выводы (аннотирование, реферирование, написание эссе).

Так как качество подготовки обучающихся проверяется по степени усвоения требуемого учебного материала в соответствии с определенными темами и разделами учебной программы, для проверки навыков чтения были подобраны пять текстов по теме «Health Issues», предназначенные для студентов первого курса специальности «Иностранный язык». Для изучающего чтения были отобраны тексты объемом 2000–2500 печатных знаков (“How Long Will People Live in the Future” и “Vaccinations”), а для ознакомительного – 2000–4200 печатных знаков (“Mediterranean Diet Against Heart Disease”, “The Pandemic and the Pharmaceutical World” и “Folk Medicine”).

Перед прочтением текстов, используемых для контроля изучающего чтения, предлагается выполнение языковых упражнений на усвоение новых терминов и лексических единиц. Данные упражнения представлены на платформе Quizlet, а на платформе Moodle мы помещаем ссылку на Quizlet. Обучающиеся идут по ссылке и выполняют следующие задания: карточки; в рубрике «Подбор» нужно соотнести английское слово с его переводом;

в рубрике «Заучивание» нужно выбрать правильную опцию или напечатать слово на иностранном языке; в рубрику «Тест» включены такие задания, как верно/неверно, выбор правильной опции и проверка правописания слова. Проверка ответов происходит автоматически, что даёт возможность обучающемуся оценить свои знания и прогресс, а преподавателю облегчает процесс проверки и определения индивидуальной траектории обучения.

При составлении модуля-теста на основе текстов “How Long Will People Live in the Future” и “Vaccinations” было подготовлено 17 вопросов, по которым максимум можно набрать 30 баллов. Некоторые вопросы включают в себя несколько пунктов. Нами был подготовлен набор тестовых вопросов с одним правильным ответом, с выбором верно/неверно, вопросы на сопоставление и вложенные ответы (cloze test). Результаты тестов показывают правильные ответы после сохранённого ответа на каждый вопрос. В разработанных тестах высокий балл означает высокий уровень понимания чтения и низкий балл, соответственно, означает низкий уровень понимания. Студенты, набравшие 29–30 баллов, получают оценку «отлично» и т. д. Вопросы вводятся вручную преподавателем через интерфейс в Moodle и могут импортироваться в различных форматах. Тест направлен на выявление навыков изучающего чтения как объекта контроля. Контрольное тестовое задание рассчитано на 15 минут.

При составлении данного теста учитывались такие методические требования, как определение цели, задач тестирования, содержание теста с опорой на изученный материал, его апробация.

Как показывает практический опыт работы, для проверки навыков чтения с помощью СДО Moodle наиболее действенным является не только такой инструмент, как «тест», который помогает контролировать и развивать рецептивные виды речевой деятельности, но и такие инструменты как «задание», «форум» и «чат», которые подготавливают обучающихся к овладению продуктивными видами речевой деятельности. Например, с помощью инструмента «задание» обучающиеся выполняют различного содержания условно-коммуникативные и коммуникативные задания: ответить на вопрос, составить план, резюме, написать эссе, деловое письмо и др. А для контроля понимания текстов “Mediterranean Diet Against Heart Disease”, “The Pandemic and the Pharmaceutical World” и “Folk Medicine” были созданы форумы и чаты, где обучающиеся высказывают свое мнение и демонстрируют свой собственный пример. Это подтверждает факт того, что с помощью таких инструментов СДО Moodle, как «задание», «форум» и «чат», можно развивать продуктивные виды речевой деятельности.

В конце темы «Health Issues» создан элемент «Обратная связь» для того, чтобы узнать мнение обучающихся по поводу пройденных текстов и необходимости обновления материалов. Элемент представлен под названием Texts Feedback и включает следующие вопросы: *Are the texts useful/informative/up-to-date? и What other issues would you like to discuss on the topic?*

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что эффективный контроль – это важная составляющая современного обучения и один из основных инструментов системы управления качеством образования.

Подводя итоги, важно отметить, что благодаря инновационному подходу к осуществлению контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов с использованием многовариантной системы дистанционного обучения Moodle обеспечивается регулярный и объективный контроль усвоения студентами учебного материала, что позволяет достичь желаемых результатов и повысить уровень образования в целом. Поэтому данную систему целесообразно применять при обучении иностранным языкам для контроля всех видов речевой деятельности. На основе анализа литературных источников и собственного практического опыта работы мы можем подтвердить эффективность использования СДО Moodle для контроля уровня сформированности навыков чтения как одного из видов речевой деятельности, поскольку такая организация процесса контроля имеет ряд достоинств, о чем было сказано выше.

Список использованных источников

1. *Сластенин, В. А.* Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
2. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – Москва, 2003. – 304 с.
3. *Чурина К. В.* Тестирование как форма контроля результатов обучения / К. В. Чурина, Е. К. Зимина // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1214–1217. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/18283> (дата обращения: 10.01 2025).
4. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
5. ЭУМК «Иностранный язык» (ГУП) // СДО Академии управления. – URL: <https://moodle.pac.by/moodle/course/view.php?id=1792> (дата обращения: 17.11.2024).

(Дата подачи: 23.02.2025 г.)

Е. А. Стрижнева

Белорусский государственный университет культуры и искусств,
Минск

E. A. Strizhneva

Belarusian State University of Culture and Arts, Minsk

УДК 001.891:021-057.875

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCIES

Библиотеки учреждений высшего образования рассматриваются как центры доступа к актуальным и достоверным информационным ресурсам. Проанализированы компонентная структура, подходы к оценке сформированности научно-исследовательских компетенций студентов. Обоснованы критерии, показатели и уровни рассматриваемых компетенций. Предложен набор инструментов для оценки сформированности уровня компетенций, включающий анкетирование, тестирование, наблюдение, коллективные и индивидуальные беседы.

Ключевые слова: научно-исследовательские компетенции; студенты; библиотеки; учреждения высшего образования; оценка.

Libraries of higher education institutions are considered as centers of access to relevant and reliable information resources. The component structure and approaches to assessing the development of students' research competencies are analyzed. The criteria, indicators, and levels of the competencies under consideration are substantiated. A set of tools for assessing the development of the level of competencies is proposed.

Key words: research competencies; students; libraries; higher education institutions; assessment.

Участие студентов в научно-исследовательской работе (НИР), развитие их исследовательских качеств и способностей являются важными образовательными задачами. Ориентация в электронных информационных ресурсах, поиск достоверной информации, умения работать с большим объемом данных и оценивать их полноту актуализируют векторы деятельности учреждений образования. В данной связи необходимо отметить возрастающую роль библиотек учреждений высшего образования (УВО), которые обладают большим потенциалом в приобщении к науке. Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г., среди задач, стоящих перед высшим образованием, называются: «продолжить формирование инновационной инфраструктуры университетской науки, повысить результативность научно-исследовательской деятельности в УВО; создать условия для привлечения молодежи к научно-инновационной деятельности и преподавательской работе» [1, с. 16]. Это обуславливает пересмотр роли университетских библиотек в приобщении к научно-исследовательскому

поиску студентов. Библиотека как центр доступа к актуальным и достоверным информационным ресурсам имеет возможность оказывать комплексное информационное сопровождение всех этапов научно-исследовательской деятельности студентов, представлять широкий спектр информационных ресурсов и услуг, внедрять новые практики работы со студентами.

Целенаправленное формирование научно-исследовательских компетенций студентов (НИКС) позволяет более активно вовлекать молодёжь в различные виды интеллектуальной деятельности, вырабатывает умение эффективно реализовывать научно-исследовательскую, творческую работу, позволяет выпускнику стать перспективным исследователем и компетентным специалистом.

Значительное количество научных работ рассматривает структуру научно-исследовательских компетенций студентов, выделяя их компоненты. Такой подход позволяет более детально и объективно оценить компетенции, определить сильные и слабые стороны развития. Так, авторы О. С. Андреева, О. А. Селиванова, И. В. Васильева выделяют знаниевый, ценностный и практический [2], М. Д. Гочияева, Ф. Ш. Хапаева – мотивационный, информационный, познавательный, коммуникативный, рефлексивный, личный компоненты [3]. Также находим такое сочетание компонентов, как мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностный [4], мотивационный, когнитивный, технологический [5].

В рамках нашего исследования мы выделяем следующие компоненты научно-исследовательских компетенций студентов: когнитивный, деятельностный, мотивационный, рефлексивный [6].

В основе оценки сформированности научно-исследовательских компетенций студентов (НИКС) лежат различные подходы. Так, коллектив авторов (А. Н. Данилов, А. А. Овчинников, М. Б. Гитман, В. Ю. Столбов), приводит «методы оценивания с использованием кривых научения и особенностей формирования компетенций выпускника вуза» [7, с. 1]. Исследователи приводят примеры кривых научения среднестатистического студента при формировании различных компетенций, а также предлагают «методику перехода от традиционных кривых научения к зависимости оценки уровня сформированности компетенции от трудоемкости учебной дисциплины и оценки в баллах, полученной студентом» [7].

В научных публикациях отдельное внимание отводится оцениванию компетенций посредством условно-формального количественного выражения в баллах. Так, О. В. Григораш утверждает, что «оценивание компетенций должно осуществляться с учетом оценок по изучаемым дисциплинам и результатов работы (действий), по которым можно определить степень владения компетенциями» [8, с. 3]. Основу объективного оценивания компетенций, по мнению автора, составляют учебная и профессиональная деятельность студентов. К показателям учебной активности относятся оценки, полученные по изучаемым дисциплинам, при защите курсовых работ,

по практике [8]. В статье В. В. Братищенко предлагается измерять сформированность компетенций студентов по данным текущей успеваемости [9].

Использование различных диагностических методик, таких как анкетирование, тестирование и опросы также может являться способом оценки научно-исследовательских компетенций студентов и определения вариантов их развития [10].

Адекватная оценка процесса формирования компетенций является основой эффективности обучения. Поскольку понятие «компетенция» представляет собой сложную и многогранную категорию научных поисков, представленную зачастую в неоднозначно понимаемой формулировке, её диагностика не имеет общепринятых единых подходов. Предполагаем, что вопросы оценивания уровня сформированности научно-исследовательских компетенций студентов связаны с корректностью определения критериев, показателей и уровней сформированности.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка чего-нибудь; мерило [11, с. 355]. Критерии сформированности НИКС, по нашему мнению, представляют качественные параметры, которые позволяют проводить мониторинг эффективности педагогического процесса по формированию научно-исследовательских компетенций, характеризуются способностью к диагностике выделенных компонентов: когнитивный, деятельностный, мотивационный, рефлексивный. Критерии выражаются показателями. Придерживаемся мнения, что показатель – это обобщенные параметры, с помощью которых выявляется степень выраженности того, что необходимо сформировать, уровень соответствия процесса/результата по отношению к заданному эталону.

Знаниевая составляющая компетенции выражена когнитивным компонентом, критерием оценивания которого выступает наличие у студента специальных знаний в области научно-исследовательской деятельности. Показателями данного критерия мы предлагаем рассматривать:

- знание теоретических аспектов поиска научной информации в каталогах и базах данных библиотеки, сети Интернет, системах открытой науки;
- знание стандартов, регламентирующих библиографическое описание источников, цитат/ссылок;
- знание этапов переработки информации при составлении аннотаций/рефератов, выделении ключевых слов;
- знание организационных основ композиции научного текста: композиции текста и алгоритмов его анализа, структуры и оформления научной статьи;
- знание культурных и этических основ научно-исследовательской деятельности: культуры научной речи/дискурса, этики.

Теоретические знания студентов тесно связаны с их практической готовностью использования, поскольку в деятельности проявляется творческое многообразие и раскрывается потенциал студента. Критерий, который со-

относится с деятельностным компонентом, – это степень владения умениями при проведении научно-исследовательской работы. Его показателями являются:

- умение работать с источниками научной информации, формулировать поисковые запросы, ориентироваться в больших объемах информации, определять достоверность, полноту и качество информации (аналитико-поисковые умения);
- умение оформлять цитаты/ссылки, библиографический список использованных источников (библиографические умения);
- умение составлять аннотации/рефераты, определять ключевые слова (аналитико-синтетические умения);
- владение стратегиями поиска научной информации;
- владение способами оформления библиографических списков, списков использованных источников.

Следующим важным компонентом является – мотивационный. Его критерий выражается в готовности к проведению исследований и познавательной активности. Состав показателей данного критерия следующий:

- устойчивый интерес к научно-познавательной деятельности, проведение исследований;
- наличие мотивов, побуждающих к проведению НИР.

Рефлексивный компонент компетенции предполагает выявление студентами сильных и слабых сторон своей научной работы, способность к эффективному анализу и оценке данной деятельности, а также четкое понимание содержания исследовательского процесса. Критерий, позволяющий оценить уровень рефлексии, – процесс интеллектуального осмысления продуктивности научной деятельности (рефлексия). Показатели:

- способность к самоанализу и самооценке научно-исследовательской деятельности на основе рефлексии;
- способность к осознаваемой мыслительной деятельности, связанной с личностными мотивами (планирование, прогнозирование и т. д.).

Выделенные нами критерии и показатели создают основу для целостного оценивания уровня сформированности НИКС в единстве ее компонентов. Предлагаемая компонентная структура формирования НИКС охватывает такие, необходимые аспекты личности исследователя, как: *знаю* (когнитивный компонент), *умею* (деятельностный), *готов* (мотивационный), *осознаю* (рефлексивный).

Согласно толковому словарю, термин «уровень» – это «ступень, достигнутая в развитии чего-нибудь, качественное состояние, степень этого развития» [11, с. 912]. В педагогических исследованиях находим, в основном, трех- [12–14] и четырехуровневые [15–17] градации сформированности компетенций. Среди трехуровневых, в основном, выделяются низкий, средний и высокий уровни. Однако, встречаются, например: продуктивный, адаптивный, критический [14] и др. В исследовании Ю. Н. Галковской – нуле-

вой (отсутствующий), низкий (репродуктивный), средний (продуктивный) и высокий (инициативно-эвристический) уровни сформированности компетенции [15]. В работе Е. Э. Политевич находим также четыре уровня: недостаточный, интуитивно-репродуктивный, профессионально-рефлексивный, инициативно-прогностический [16]. О. В. Лопатина [17] выделяет пассивно-репродуктивный, активно-поисковый, интенсивно-креативный, аналитико-рефлексивный уровни сформированности исследовательской компетенции студентов. Встречаются и более детальные градации уровней. Например, О. Г. Чугайнова, изучая формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования, выделила следующие интегральные уровни: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий, не сформирован [18].

На основании анализа научных работ в нашем исследовании, касающемся формирования научно-исследовательских компетенций в условиях библиотек УВО, применяем четыре уровня:

- нулевой (отсутствующий) – знания и умения отсутствуют либо бессистемны;
- низкий (недостаточный) – фрагментарные знания и умения;
- средний (допустимый) – достаточные знания и умения;
- высокий (оптимальный) – глубокие знания и умения.

Продвижение студента на более высокий уровень будет являться индикатором эффективности проводимой работы. Необходимо отметить, что в процессе перехода с уровня на уровень степень сформированности научно-исследовательских компетенций студентов возрастает.

Для оценивания уровня НИКС, сформированной в условиях библиотек УВО, предлагаем использовать такой инструментарий, как анкетирование, тестирование, наблюдение, коллективные и индивидуальные беседы и т. д. В работе А. Н. Гамаюновой находим также следующие способы проверки сформированности компонентов компетенции: экспертная оценка, контент-анализ продуктов творческой деятельности студентов, самооценка [19].

Анкетный опрос, по нашему мнению, является одним из важнейших методом сбора необходимой информации. Среди преимуществ анкетирования можно выделить отсутствие личного контакта с респондентом, быстроту полученной информации. Тестирование позволяет сэкономить время на сбор ответов, однако имеет существенный недостаток – присутствие элемента случайности. Данный аспект выражается в том, что на простой вопрос, студент может не ответить и дать правильный ответ на более сложный вопрос. Причиной этого может быть как случайная ошибка в первом вопросе, так и угадывание ответа во втором [20, с. 248]. Оценить обстановку и поведение участников процесса формирования НИКС позволит метод наблюдения. Коллективные и индивидуальные беседы предполагают словесное общение по определенной теме, в ходе которых можно выявить детальные вопросы.

Библиотека учреждения высшего образования, являясь достоверным навигатором в многообразном массиве источников информации, позволяет сформировать умения и знания у студентов, необходимые для поиска, переработки и использования научной информации. Оценить уровень сформированности таких компетенций позволяют научно-обоснованные:

- критерии и показатели уровня сформированности;
- набор контрольно-оценочных инструментов (анкеты, тесты, наблюдение и др.);
- программно-технические средства обработки результатов (подсчёт статистических данных, графическое представление и др.) и т. д.

Необходимо отметить, что среди изученных нами работ по формированию компетенций студентов, подходы к оценке уровня сформированности разрозненны. Оценка уровня сформированности НИКС в условиях библиотек УВО до настоящего времени комплексно не изучена, что обуславливает дальнейшую разработку вопроса. Таким образом, в процессе анализа различных подходов к оценке научно-исследовательских компетенций студентов были выявлены их ключевые характеристики и предложен собственный алгоритм оценки.

Список использованных источников

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Национальный правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683> (дата обращения: 05.02.2025).
2. Андреева, О. С. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки / О. С. Андреева, О. А. Селиванова, И. В. Васильева // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 37–58.
3. Гочияева, М. Д. Структура и содержание исследовательской компетенции обучающихся / М. Д. Гочияева, Ф. Ш. Хапаева // Вестник науки и образования. – 2018. – № 14 (50). – С. 71–73.
4. Формирование научно-исследовательских компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса / В. М. Лопаткин, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова, О. А. Бокова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – С. 248–250.
5. Шкерина, Т. А. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шкерина Татьяна Александровна; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 23 с.
6. Стрижнева, Е. А. Методические аспекты формирования научно-исследовательских компетенций студентов в условиях библиотек учреждений высшего образования / Е. А. Стрижнева // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2024. – № 3. – С. 96–103.
7. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза / А. Н. Данилов, А. А. Овчинников, М. Б. Гитман, В. Ю. Столбов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15324> (дата обращения: 15.01.2025).

8. Григориаш, О. Г. Современные подходы к оценке сформированности компетенций студентов технических вузов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 10. – С. 106–110.

9. Братищенко В. В. Измерение сформированности компетенций студентов по данным текущей успеваемости / В. В. Братищенко // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Вып. 23, № 3. – С. 69–78.

10. Курдюкова, Е. А. Готовность к научно-исследовательской работе бакалавров по направлению техносферной безопасности / Е. А. Курдюкова // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2022. – Vol. – 12-2, № 75. – С. 205–210.

11. Сковрцов, Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слов и выражений / Л. И. Сковрцов. – Москва: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство “Мир и Образование”», 2009. – 1104 с.

12. Соколовская, И. Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соколовская Ирина Николаевна; Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2008. – 23 с.

13. Комарова, Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последилового образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Комарова Юлия Александровна; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – 49 с.

14. Левицкая, И. А. Формирование социокультурной компетенции студентов (на материале технического университета): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Левицкая Ирина Александровна; Кузбас. гос. пед. акад. – Новокузнецк, 2011. – 24 с.

15. Галковская, Ю. Н. Формирование профессионально ориентированной правовой компетенции библиотекаря-библиографа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Галковская Юлия Николаевна; Белорус. гос. ун-т к-ры и искусств. – Минск, 2014. – 26 с.

16. Политевич, Е. Э. Формирование информационной культуры учащихся колледжа технического профиля в условиях библиотеки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Политевич Елена Эдуардовна; Белорус. гос. ун-т к-ры и искусств. – Минск, 2017. – 24 с.

17. Лопатина, О. В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопатина Ольга Владимировна; Казанский нац. исслед. тех. ун-т им. А. Н. Туполева. – Казань, 2012. – 24 с.

18. Чугайнова, О. Г. Формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чугайнова Оксана Геннадьевна; Сургут. гос. пед. ун-т. – Сургут, 2008. – 25 с.

19. Гамаюнова, А. Н. Критерии и показатели уровня сформированности компетенции здоровьесбережения у будущих дефектологов / А. Н. Гамаюнова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 5. – С. 63–64.

20. Желнин, М. Э. Преимущества и недостатки тестирования в сравнении с другими методами контроля знаний / М. Э. Желнин, В. А. Кудинов, Е. С. Белоус // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №1 (21). – С. 244–248. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimushchestva-i-nedostatki-testirovaniya-v-sravnenii-s-drugimi-metodami-kontrolya-znaniy> (дата обращения: 20.01.2025).

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Л. Н. Тимашкова

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

А. А. Санько

Белорусский государственный технологический университет,
г. Минск

L. N. Timashkova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

A. Sanko

Belarusian State Technological University, Minsk

УДК 37.016:[811.111:17.022.1]-057.875:6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF TECHNOLOGICAL SPECIALTIES

В статье раскрываются сущность и структура профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов. Представлены модель и условия формирования данного феномена в процессе изучения иностранного языка. Раскрывается поэтапный процесс реализации условий формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов технологических специальностей.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации; ценности-знания; ценности-качества; ценности-отношения.

The article reveals the essence and structure of professional and value orientations of technology students. A model is presented and the conditions for the formation of this phenomenon in the process of learning a foreign language are revealed. The step-by-step process of implementing the conditions for the formation of professional and value orientations of technology students is revealed.

Key words: professional-value orientations; values-knowledge; values-qualities; values-relationships.

Протагор выдвинул тезис: «Человек есть мера всех вещей». Новый смыслопоисковый инструмент педагогической деятельности позволил нам преобразовать этот тезис: «*Нравственность человека – мера всех вещей*». Формирование «ценностей», «ценностных ориентаций», «профессионально-ценностных ориентаций» является предметом изучения многих ученых. Задача образования состоит в том, чтобы открыть человеку мир ценностей, ввести его в пространство культуры, где «живут» ценности.

В педагогической науке ведутся исследования профессионально-ценностных ориентаций обучающихся (Н. А. Асташова, Е. В. Бондаревская, К. В. Гавриловец, Е. Л. Руднева, В. А. Сластенин, Л. Н. Тимашкова и др.). Основными критериями нравственности человека могут являться его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации. Нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали общества выступают как собственные взгляды, мотивы и убеждения, как принятые и ставшие привычными формы поведения.

Ценностные ориентации фиксируют внутреннюю предрасположенность, устремления личности на когнитивном (рациональном), аффективном (эмоциональном) и конативном (поведенческом) уровнях [4, с. 392].

Профессиональные ценностные ориентации мы рассматриваем как целостно-личностное образование, отражающее сформированную систему знаний и ценностное отношение к профессии, готовность реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с ценностями, значимыми для личности и общества.

Исходя из этого, в структуре *профессионально-ценностных ориентаций студента-технолога* мы выделяем следующие компоненты: когнитивный (ценности-знания), эмоционально-личностный (ценности-качества), рефлексивно-деятельностный (ценности-отношения).

Когнитивный компонент профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов включает владение информацией о содержании и сущности профессии и профессиональных ценностей, а также личностную направленность профессионально-ценностных ориентаций.

Эмоционально-личностный компонент профессионально-ценностных ориентаций студентов характеризует совокупность качеств, динамику эмоций и чувств будущих технологов по отношению к профессии.

Рефлексивно-деятельностный компонент профессионально-ценностных ориентаций студента технологического университета отражает практический, действенный, регулятивный характер профессиональных ориентаций личности.

Ценности-знания – теоретико-методологические знания, представленные в виде теорий развития личности, закономерностей и принципов построения и функционирования профессиональной деятельности. Владение технологом определенными знаниями создает условия для творчества, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, решать технологические задачи на уровне современной теории и технологии.

Ценности-качества – связанные между собой индивидуальные, коммуникативные, деятельностно-профессиональные и поведенческие качества личности. Ценности-качества отражаются в специальных способностях личности: способности программировать свою деятельность, предвидеть ее результат, соотносить свои цели и действия с целями и действиями других.

Ценности-отношения – личностно-профессиональная позиция как совокупность отношения субъектов, отношения к себе и собственной профессиональной деятельности.

По степени сформированности ценностных ориентаций личности можно сделать вывод о стадии развития личности, именно данный факт обуславливает то, что в психологической науке ценностные ориентации принято считать одним из важных компонентов структуры личности.

Формирование у студентов технологических специальностей ценностного отношения к профессиональной деятельности и как самооценности – это длительный процесс, предполагающий целенаправленную работу на протяжении всего обучения в университете по определенным направлениям. Анализ современной практики подготовки инженеров-технологов позволил выделить важнейшие из них: теоретическая и практическая подготовка, введение в обучение тренингов, игр, интерактивных методов.

Теоретическая подготовка включает: изучение специальной и научно-технической литературы; реализацию в обучении компетентного, аксиологического, коммуникативно-деятельностного подходов; формирование научных школ; организацию выставок; самообразование; микроисследования.

Практическая подготовка включает: использование потенциала практических занятий; прохождение общинженерной, учебной и производственной практики; научно-исследовательскую работу студентов.

Введение в обучение тренингов, игр, интерактивных методов: использование элементов тренинга (тренинг по профессиональной востребованности, адаптационные тренинги, тренинги-семинары), использование обучающих игр, дискуссии, обсуждение проблемных ситуаций (займи позицию, шкала мнений, дерево решений), «анализ казусов»).

Внеучебная деятельность включает: организацию дискуссионных клубов, интернет-конференции, дни открытых дверей и т. д.

В ходе проведения эмпирического исследования были созданы контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальной группе были реализованы педагогические условия по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов, представленные в модели.

Модель формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов технологических специальностей в процессе изучения иностранного языка раскрывает сущность, внутреннюю структуру и логику процесса в единстве всех ее элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости (рис. 1).

Модель формирования ценностных ориентаций студентов-технологов сконструирована с учетом аксиологического, личностно-ориентированного, индивидуально-деятельностного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного и поликультурного подходов и позволяет посредством создания педагогических условий и последовательной реализации когни-

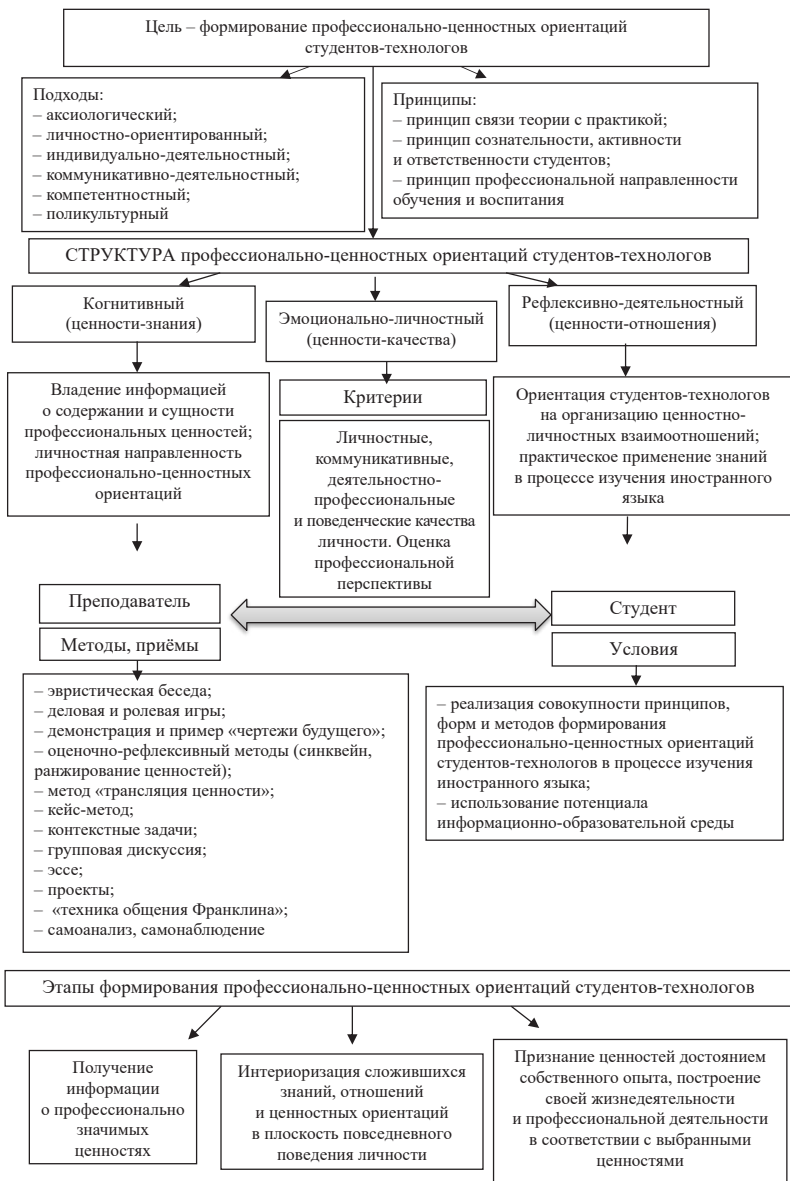


Рис. 1. Модель формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов технологических специальностей

тивно-гносеологического, эмоционально-личностного и рефлексивно-деятельностного этапов обеспечить положительную динамику в формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов.

Аксиологический подход базируется на понимании социальной природы ценностей, рефлексии смысложизненных вопросов с позиций позитивно-созидательных ценностей, влиянии качественного выбора ценностей на формирование ценностных ориентиров личности, на развитие её духовного, нравственного и творческого начал, на ценностные результаты во всех сферах жизнедеятельности [5, с. 98].

Осуществление *личностно-ориентированного подхода* к формированию инновационно-образовательной среды в технологическом вузе заключается в целенаправленном вовлечении в процесс профессионального становления потенциальных возможностей студента как субъекта, личности, индивидуальности; во внедрении гуманистической парадигмы образовательного процесса в технологическом университете.

Индивидуально-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится студент (его мотивы, цели, психологический тип) [1, с. 75].

Коммуникативно-деятельностный подход подразумевает не просто усвоение знаний, но и овладение определенными видами профессиональной деятельности – познавательной, ценностно-ориентировочной, преобразовательной, коммуникативной и эстетической – в единстве.

Компетентностный подход в контексте изучения иностранного языка основан на формировании компетентности будущего технолога, отражающей его знания, умения, навыки, профессионально важные качества и ценностные ориентации [3, с. 22].

Поликультурный подход мы рассматриваем как направленность содержания образования и воспитания на формирование у студентов готовности к осознанному выбору культурных ценностей и продуктивной деятельности в условиях культурного многообразия общества.

Для формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих технологов мы определили следующие *педагогические условия*: 1) реализация принципов, форм и методов организации ценностно-ориентированной деятельности студентов; 2) использование потенциала информационно образовательной среды технологического университета.

Первое условие реализовалось через совокупность дидактических принципов: сознательности, активности и ответственности студентов, профессиональной направленности. Данное условие предполагало органичное вплетение инновационных методов и приемов при изучении иностранных языков: эвристическая беседа; проекты авторских школ («Школа инжиниринга ИДОЛ (School of Engineering IDOL)», «Школа этикета (Etiquette School)», «IT-школа: Орёл» (IT school: Ravon)), «Школа дизайна Дизайнмонд (Design School: Designmond)»); демонстрация и пример «чертежи буду-

щего», «Цифровая мастерская: продвинутые навыки для цифровой эры», оценочно-рефлексивный методы (синквейн, ранжирование ценностей); метод «трансляция ценности», критико-рефлексивное обсуждение вопросов: «Человек лишь там чего-то добивается, где он сам верит в свои силы», «Программист – это тот, кто создает будущее. Инженер – это тот, кто строит его»; «Работа программиста и инженера – это поиск лучших решений, перемещение границ технического прогресса и изменение мира вокруг нас»; «Самая трудная профессия – быть человеком»; «Инженер – человек; способный взять теорию и приделать к ней колеса»; «Профессионал – это человек, с удовольствием делающий то, что не получается у других»; дискуссия в микрогруппах; кейс-метод; контекстные задачи; групповая дискуссия; эссе на основе анализа видеофрагментов; проектная деятельность; «Техника Франклина»; самоанализ, самонаблюдение.

Вторым условием формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов стало использование потенциала информационной образовательной среды университета.

Образовательную среду вуза мы рассматриваем как *информационно-образовательное пространство*, ориентированное на формирование и развитие личности посредством её целенаправленного включения и в инновационную деятельность. Создание информационно-образовательной среды в БГТУ предполагает: использование мультимедийных ресурсов, электронных учебно-методических комплексов, портфолио, предметных баз данных, тестовых заданий, дидактических игр; применение технологий проблемного, проектного, эвристического обучения, активных методов обучения [2].

Уровни сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов определялись на основе выделенных показателей. Диагностические параметры и процедуры измерения показателей перечислены ниже.

Когнитивный компонент (ценности-знания): информационные ценности (тест «Информационная грамотность и информационная культура» Л. Л. Босовой), профессиональные знания, теоретико-методологические знания (профессиональные тесты «Информационные технологии в профессиональной деятельности» Е. А. Коробейниковой), языковые знания (английский) (тест на определение уровня владения английским языком EF Test, Lingva International).

Эмоционально-личностный компонент (ценности-качества): эмпатия (опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко), интеллигентность (честность, искренность) (опросник «Выявление честности и открытости личности»), потребность в саморазвитии (Методика М. Рокич «Ценностные ориентации»).

Рефлексивно-деятельностный компонент (ценности-отношения): креативность (тест креативности Дж. Гилфорда), критическое мышление (тест критического мышления Дж. Кинчера), коммуникативная рефлексия

(опросник А. В. Карпова, тест «Коммунакативная рефлексия»), навыки командной работы (ценностный опросник Ш. Шварца).

Результаты диагностики уровней сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов (до и после эксперимента) представлены на рисунках 2, 3.

Диагностика сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов (до эксперимента)



Рис. 2. Результаты диагностики уровней сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов (до эксперимента)

Диагностика сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов (после эксперимента)



Рис. 3. Результаты диагностики уровней сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов-технологов (после эксперимента)

Проведенное исследование подтвердило предположение об эффективности методики формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов технологических специальностей.

Студенты осознали значимость: ценностей-знаний, ценностей-качеств, ценностей-отношений, языковых, информационных ценностей (нравственные смыслы информации, этическую ответственность за ее распространение; осознание цифровой культуры как профессиографической характеристики личности технолога).

Были усовершенствованы: навыки командной работы, креативного мышления, коммуникативные и рефлексивные умения, студенты проявляли активность в принятии творческих решений, выработке коллективных векторов цели, что свидетельствует о командном единстве, развитии корпоративной культуры, управленческой грамотности. Повысился уровень развития ценностно-личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению на иностранном языке, построенному на эмпатийности и честности (в том числе и интеллектуальной). Студентами осозналась первичность ценностей-качеств и нравственных начал при работе в коллективе, а потом и профессиональных навыков, которые формируются, приобретаются. Пришло осознание того, что приоритет нужно отдавать не искусственному интеллекту, а духовно-нравственным началам, заложенным при создании этого интеллекта, поскольку на нравственных ценностях строится жизнь. Если высоконравственные люди создадут искусственный интеллект, то мы более быстрыми темпами создадим гармоничное сообщество людей высокой человеческой и профессиональной культуры.

С развитием ценностных качеств углублялось и профессиональное самосознание будущих технологов. Студентами осозналось, что выбранная ими профессия является залогом не только материально обеспеченной жизни, но и объектом перспективного личностно-профессионального роста, потребности в саморазвитии, самосозидании, самоизменении, самосовершенствовании.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие *выводы*:

1. Целенаправленная систематическая работа, проводимая со студентами-технологами в процессе учебной и внеучебной деятельности в университете формируют профессионально-ценностные ориентации.

2. *Профессионально-ценностные ориентации студента-технолога* – это целостно-личностное образование, отражающее сформированные систему знаний и ценностное отношение к профессии, готовность реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с ценностями, значимыми для личности и общества.

3. *Условиями*, обеспечивающими оптимизацию процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций, являются: использование потенциала информационно-образовательной среды технологического университета; реализация совокупности форм и методов формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в процессе изучения иностранного языка.

4. Профессиональное образование является частью целостного процесса формирования человека. В результате исследования с развитием ценностных качеств углубляется и профессиональное самосознание студентов, принятие позиции – в профессии инженера-технолога важно быть не только выдающимся специалистом, владеющим теоретико-методологическими знаниями, но и *личностью* достойной, заинтересованной в результатах труда, личностью со сформированными *ценностями-знаниями, ценностями-качествами и ценностями-отношениями* – инженером-интеллектуалом.

Список использованных источников

1. Зейгарник, Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – Москва: Моск. гос. ун-т, 1980. – 157 с.
2. Информационно-образовательная среда вуза средство реализации информационного подхода в образовании / Г. С. Камерилова [и др.] // Вестн. Минин. ун-та. – 2015. – № 4. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/108> (дата обращения: 01.02.2024).
3. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 7. – С. 20–26.
4. Тимашкова, Л. Н. Образовательная среда вуза как пространство самореализации ценностей-знаний, ценностей-качеств и ценностей-отношений будущих педагогов / Л. Н. Тимашкова // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 29–30 марта 2022 г. / Рос. ун-т дружбы народов; под ред. С. И. Кудинова, С. С. Кудинова. – Москва, 2022. – С. 388–394.
5. Философия как учение о человеке: учеб. пособие для вузов / Ю. В. Петров [и др.]; под ред. Ю. В. Петрова. – Томск: Томс. гос. ун-т, 1995. – 208 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Н. И. Филимонова

Барановичский государственный университет, Барановичи

N. Filimonova

Baranovich State University, Baranovich

УДК 796.01

ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

INFLUENCE OF INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION ACTIVITIES ON THE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS

Исследование посвящено актуальной проблеме, связанной с укреплением здоровья, повышением уровня функциональной и физической подготовленности студенческой молодежи в процессе самостоятельных занятий физической культурой. Автор статьи

представляет результаты исследования, характеризующие уровень физической подготовленности студентов первого курса. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют, что процесс осуществления самостоятельной двигательной деятельности должен носить не стихийный, а направленный характер с учётом индивидуальных особенностей и потребностей студентов.

Ключевые слова: самостоятельные занятия; физическая культура; мотивация; двигательная активность; физическая подготовленность; студенты.

The study is devoted to an urgent problem related to health promotion, increasing the level of functional and physical fitness of student youth in the process of independent physical education. The author of the article presents the results of a study characterizing the level of physical fitness of first-year students. The results of the experiment show that the process of carrying out independent motor activity should be neutral, directed, taking into account the characteristics of the nature and mood of the students.

Keywords: independent studies; physical culture; motivation; motor activity; physical fitness; students.

Формирование основ здорового образа жизни, укрепление здоровья населения является приоритетным направлением государственной политики Республики Беларусь. В настоящее время проблема сохранения здоровья студенческой молодёжи приобретает всё большую актуальность.

С каждым годом все больше внимания уделяется усовершенствованию процесса физического воспитания в учреждениях высшего образования. При этом возникает необходимость в создании условий, способствующих укреплению физического и психического здоровья студентов средствами физической культуры и спорта, формированию физической культуры личности с учётом мотивации, индивидуальных особенностей обучающихся.

Для решения данной проблемы необходимо выяснить роль самих обучающихся в сохранении и укреплении своего здоровья, выявить их осознанную потребность в занятиях физической культурой, определить направления эффективной двигательной деятельности. Оптимальная двигательная активность человека способствует созданию прочной базы функциональных возможностей организма, что позволяет принимать адекватные решения в неожиданных, иногда экстремальных ситуациях, требующих срочной мобилизации функциональных резервов организма [1].

По данным проведенных медицинских исследований в Барановичском государственном университете установлено, что наиболее многочисленной из пяти групп по медицинским критериям является основная медицинская группа – 74 %. К подготовительной группе относится 13 % студентов. Численность специальной медицинской группы составила 10 % обучающихся, количество обучающихся в группе лечебной физической культуры – 2 %, полностью освобожденных от занятий физической культурой – 1 %.

В сложившихся обстоятельствах важной задачей является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения здоровья, самоподготовки к будущей профессиональной

деятельности. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить здоровьесберегающие ориентации и навыки здорового стиля жизни в молодом возрасте, зависит благополучие человека на всем протяжении его жизнедеятельности. Мощным фактором развития личности является самовоспитание.

Многочисленные исследования убедительно демонстрируют высокий потенциал самостоятельной двигательной активности в расширении и увеличении резервов здоровья и физических возможностей организма человека.

Самостоятельная деятельность является важной составляющей целостной системы профессиональной подготовки студентов в ее предметном и социокультурном аспектах. Образование является важным компонентом жизнедеятельности человека, который должен стать не только определяющим в профессиональной подготовке будущих специалистов, но и базой для дальнейшего самосовершенствования, формирования необходимых компетенций, позволяющих реализовываться в ситуации непредсказуемо меняющегося будущего [2]. Современное образование предполагает развитие у студентов способности к самосовершенствованию, самообразованию, самосозиданию – восприятию новых идей, выработке умений и навыков самостоятельного анализа и использования новой информации [2].

Самостоятельная работа, определяется нами как целенаправленная, мотивированная деятельность, структурированная на основе знаний, умений, совокупности действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение планируемого результата.

В контексте физкультурно-спортивной деятельности, самостоятельная работа рассматривается как динамическая, саморазвивающаяся система действий, направленная на освоение ценностей физической культуры. Правильно организованная двигательная активность обучающихся по учебной дисциплине «Физическая культура» способствует индивидуализации физического, психического, социального, духовного и профессионального здоровья, повышению уровня физической подготовленности [2].

С целью повышения эффективности самостоятельных занятий физическими упражнениями должны быть решены следующие задачи.

1. Формировать мотивационный, информационный и деятельностный аспекты физической культуры личности.
2. Включать обучающихся как активных субъектов деятельности в процесс формирования содержания самостоятельных занятий.
3. Осваивать содержание учебного материала в рамках тем, выносимых на самостоятельное изучение.
4. Обучать студентов методике самоконтроля и анализа его, а также коррекции содержания самостоятельных занятий физическими упражнениями.
5. Использовать материал, полученный в ходе самостоятельных занятий, при написании докладов, научных сообщений, статей, презентаций,

для эффективной подготовки к сдаче зачета по дисциплине «Физическая культура».

6. Оказывать методическую поддержку обучающимся.

7. Поддерживать атмосферу состязательности в процессе проведения соревнований по физической подготовке [2].

Для достижения цели исследования – изучения влияния самостоятельных занятий физической культурой на уровень физической подготовленности студентов – был проведен педагогический эксперимент, реализованный на базе Барановичского государственного университета. Объектом исследования стали студентки 1 курса факультета педагогики и психологии. Выборка испытуемых составила 60 человек.

На констатирующем этапе исследования (сентябрь 2023 г.) в результате анкетирования нами были выявлены основные мотивы, побуждающие студентов к активной самостоятельной деятельности и определён исходный уровень сформированных знаний.

Данные анкетного опроса позволили констатировать, тот факт, что все респонденты имеют устойчивую мотивацию, необходимую для дополнительных самостоятельных занятий физическими упражнениями. Ведущими мотивами студенток к активной деятельности являются:

1. Гармонично развитое телосложение.

2. Укрепление и сохранение здоровья.

3. Получение эмоционального удовольствия, снижение уровня стресса и напряжения.

Исходные данные теоретического блока анкеты указали на недостаточный уровень сформированных знаний по вопросам осуществления самостоятельной двигательной деятельности. Так, низкий уровень теоретических знаний зафиксирован у 30 % респондентов, 58 % студенток показали средний уровень подготовленности, у 12 % обучающихся установлен высокий уровень сформированных знаний.

Результаты уровня физической подготовленности обучающихся получили с помощью метода тестирования, который включал контрольные упражнения: наклон вперед из положения сидя; поднимание туловища из положения лежа на спине; челночный бег 4 × 9; прыжок в длину с места; бег 1100 м (таблица 1).

Таблица 1

Средние показатели физической подготовленности студенток до эксперимента

Контрольные упражнения	Наклон вперед из положения сидя (см)	Поднимание туловища из положения лежа на спине (раз)	Челночный бег 4 × 9 м (с)	Прыжок в длину с места (см)	Бег 1100 м (мин.)
средние показатели	12	38	11,2	173	5,55
средний балл	6	5	6	7	6

На констатирующем этапе эксперимента результаты контрольных упражнений варьируются от 5 до 7 баллов, что свидетельствует об удовлетворительном уровне физической подготовленности студенток.

Обозначенная проблема определяет необходимость формирования ключевых знаний, умений и навыков осуществления физического воспитания, ориентированного на индивидуальную, самостоятельную, организованную двигательную деятельность студентов.

Для решения проблемы на формирующем этапе исследования (октябрь 2023 г. – апрель 2024 г.) студентам педагогических специальностей была предложена учебно-методическая разработка, подготовленная преподавателями кафедры психологии и физического воспитания Барановичского государственного университета. На протяжении формирующего этапа исследования студентки систематически занимались дополнительной самостоятельной деятельностью, предложенной в содержании методической разработки.

В практическом руководстве представлен: теоретический и практический материал для изучения; задания для самостоятельного выполнения; дневник самоконтроля студента.

Теоретический часть практического руководства содержит сведения: о показаниях и противопоказаниях к выполнению физических упражнений; объеме двигательной активности студентов; объективных и субъективных показателей; определении физического развития; методике проведения функциональных проб и оценке функционального состояния; основах профессионально-прикладной физической подготовки и производственной физической культуры. Представленная информация способствует формированию у студентов специальных знаний, необходимых для укрепления здоровья, профилактики заболеваний, активного и творческого долголетия занимающихся.

Практическая часть разработки содержит задания для самостоятельного выполнения:

- составление комплексов упражнений утренней гигиенической гимнастики, комплексов упражнений корригирующей направленности, комплексов упражнений основной части учебно-тренировочных занятий одной из современных оздоровительных методик;
- подготовка игровых карточек для проведения подвижных игр и эстафет;
- задания, связанные с заполнением таблиц: «Данные и оценка физического развития и функционального состояния организма»; «Субъективные и объективные показатели самоконтроля».

Для подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности необходимо учитывать требования, предъявляемые к будущим специалистам разных профессий и модифицировать процесс физического воспитания в соответствии с выбранной специальностью. Использо-

ние основных физических упражнений, соответствующих особенностям избранной профессиональной деятельности, позволяет развивать конкретные для каждой из профессиональных групп качества. Так, студентам предлагается выполнить задания, связанные с выявлением основных психофизических качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности, и определением средств физической культуры для их формирования.

Современные исследования свидетельствуют о благоприятном воздействии занятий физическими упражнениями в процессе профессиональной деятельности, в котором физическая культура представлена главным образом производственной гимнастикой. С этой целью обучающимся предлагается задание по разработке комплексов производственной гимнастики, разработанной по предложенной преподавателем профессии.

Необходимым условием сохранения здоровья студенческой молодежи является оптимальная двигательная активность. Для выполнения данной задачи студентам предлагается заполнить таблицу с указанием конкретных видов двигательной активности и выполненных объемов в недельном цикле.

Для самостоятельного выполнения обучающимся предложены комплексы физических упражнений, таблицы для заполнения с регистрацией данных и оценки физического развития и функционального состояния организма занимающихся.

Дневник самоконтроля предполагает заполнение студентами индивидуальной карты, регистрацию данных физического развития и функционального состояния организма, фиксацию субъективных показателей самоконтроля. Результаты самоконтроля фиксируются студентом самостоятельно. Систематические записи в дневнике позволяют с высокой степенью объективности судить о физическом состоянии и физическом развитии.

Для проверки эффективности внедрения учебно-методических разработок на контрольном этапе эксперимента (май 2024 г.) повторно проведено тестирование испытуемых. Установлено, что результаты теоретического блока значительно увеличились: низкий уровень теоретических знаний имеют 6 % респондентов, 49 % студенток показали средний результат, 45 % обучающихся имеют высокий уровень сформированных знаний.

Результаты уровня физической подготовленности обучающихся на контрольном этапе тестирования отражены в таблице 2.

Следовательно, средние результаты в контрольных упражнениях наклон вперед из положения сидя увеличился на 5 см, в поднимании туловища из положения лежа на спине на 6 раз. В челночном беге результат увеличился на 0,5 с, в прыжке в длину с места на 7 см, в бег на 1100 м на 15 с.

Сравнительный анализ результатов контрольных тестов до и после эксперимента указал на положительную динамику уровня физической подготовленности студенток, что подтверждено баллами от 7 до 9.

Таблица 2

Средние показатели физической подготовленности студенток после эксперимента

Контрольные упражнения	Наклон вперед из положения сидя (см)	Поднимание туловища из положения лежа на спине (раз)	Челночный бег 4 × 9 м (с)	Прыжок в длину с места (см)	Бег 1100 м (мин.)
средние показатели	17	44	10,7	180	5,40
средний балл	9	9	8	8	7

Самостоятельная работа по физической культуре является важным компонентом образовательного процесса по физическому воспитанию, определяющим способность личности самостоятельно решать задачи, возникающие в будущей профессиональной деятельности. Отметим, что важно направить студента на индивидуальную образовательную деятельность и физическое самосовершенствование с учетом его профессиональной сферы.

Кардинальная перестройка двигательной активности на основе принципов сознательности и активности, постепенности и систематичности, доступности и индивидуализации позволила значительно повысить резервы физического здоровья студенческой молодежи. В первую очередь существенно увеличился двигательный потенциал студентов. Наиболее выраженные положительные адаптационные сдвиги были отмечены в уровне проявления силовых и скоростно-силовых способностей и гибкости. Значительные позитивные изменения претерпели показатели, отражающие аэробные возможности организма занимающихся.

В процессе реализации предложенной учебно-методической разработки у студентов существенно расширились и углубились знания о здоровом образе жизни, сформировались умения и навыки самостоятельной организации двигательной деятельности, конкретизировалась мотивация к физическому совершенствованию и самосовершенствованию, повысился уровень физической подготовленности.

Список использованных источников

1. *Перевозников, А. С.* Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов / А. С. Перевозников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 1. – С. 59–61.
2. *Катренко, М. В.* Самостоятельная работа по физической культуре в системе профессиональной подготовки / М. В. Катренко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. – № 5. – С. 64–66.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Т. М. Фильченкова

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. M. Filchenkova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WHEN ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS USING BLENDED LEARNING TECHNOLOGY

Статья посвящена актуальной проблеме управления качеством высшего образования с использованием технологии смешанного обучения в учебном процессе учреждения высшего образования. Автор представил систему процессов системы менеджмента качества учреждения высшего образования Республики Беларусь. Изучены основные возможности преподавателей в учебном процессе, организованном по технологии смешанного обучения. Представлены результаты исследования основного принципа системы менеджмента качества «вовлечение персонала» на примере учреждения высшего образования и работы преподавателей.

Ключевые слова: повышение квалификации; преподаватель; система менеджмента качества; смешанное обучение; учебный процесс; учреждение высшего образования.

The article is devoted to the current problem of quality management of higher education using blended learning technology in the educational process of a higher education institution. The author presented the system of processes of the quality management system of a higher education institution of the Republic of Belarus. The main capabilities of teachers in the educational process organized using blended learning technology are studied. The results of the study of the main principle of the quality management system "Personnel involvement" are presented using the example of a higher education institution and the work of teachers.

Key words: advanced training; teacher; quality management system; blended learning; educational process; higher education institution.

Система менеджмента качества позволяет различным организациям достигать конкурентоспособности. Соблюдение принципов системы менеджмента качества, которые отражены в стандартах, делает возможным решение задачи повышения уровня удовлетворенности потребителей, а это залог успеха и развития любой организации. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко 17 января 2025 г. подписал Указ № 31, которым 2025–2029 гг. объявлены пятилеткой качества. В этот период будут воплощаться всесторонние преобразования, направленные на достижение высоких стандартов качества жизни, рост благосостояния общества, повышение

эффективности экономики и управленческой деятельности, оптимизация производственных процессов, улучшение характеристик товаров (работ, услуг) [1]. Глава государства отметил, что сфере белорусского образования должны быть обеспечены доступность и высокие стандарты образования.

Вопросы управления качеством изучались с давних времен. Значимый вклад в развитие науки о качестве внесли такие ученые, как В. В. Бойцов, М. Вебер, В. И. Вернадский, А. К. Гастев, А. В. Гличев, Э. Деминг, Дж. Джурам, И. П. Ильин, К. Исикава, Ф. Тейлор, А. Файоль, А. Фейгенбаум, Г. Форд, А. Шухарт, Г. Эммерсон и др.

Основополагающими принципами системы менеджмента качества, на которых строится управление организацией, являются следующие [2]:

- 1-й принцип – «ориентация на потребителя»,
- 2-й принцип – «лидерство»,
- 3-й принцип – «вовлечение персонала»,
- 4-й принцип – «процессный подход»,
- 5-й принцип – «постоянное улучшение»,
- 6-й принцип – «принятие решений на основе фактических данных»,
- 7-й принцип – «взаимовыгодные отношения с поставщиками».

В системе менеджмента качества выделяют процессный подход, который можно представить графическим изображением (рис. 1).

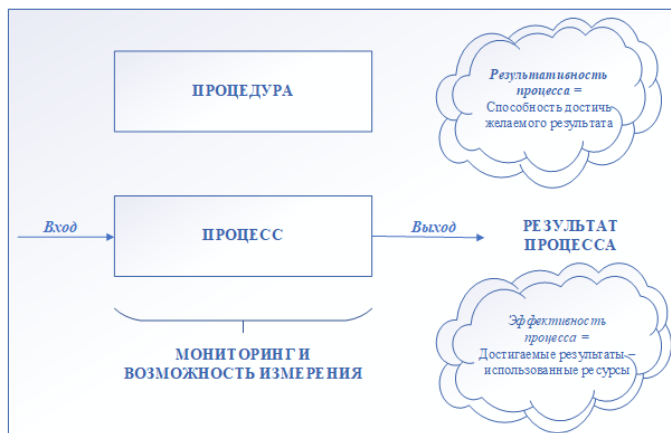


Рис. 1. Схематическое представление процессного подхода в системе менеджмента качества

Постоянное улучшение деятельности организации предполагает использование методики с применением цикла Э. Деминга «Plan (планируй) – Do (делай) – Check (проверяй) – Act (действуй)» (PDCA) ко всем процессам организации (руководящие, обеспечивающие, основные, поддерживающие) в рамках системы менеджмента качества.

В структуре учреждения высшего образования можно выделить четыре уровня управления (рис. 2).



Рис. 2. Структура учреждения высшего образования по уровням

Принятые управленческие решения и их качество влияют непосредственно на образовательный процесс, конкурентоспособность и перспективы развития учреждения высшего образования. Уровень качества высшего образования с использованием современных и инновационных технологий обучения обеспечивается на третьем уровне управления учреждением высшего образования, т. е. на кафедре. Результативность деятельности кафедры учреждения высшего образования оценивается по средствам системы показателей, состоящей из оценки уровня организации учебной, методической и научной работы. Как видно из рис. 2, показатели деятельности кафедры состоят из показателей работы преподавателей кафедры учреждения высшего образования.

С учетом специфики деятельности учреждений высшего образования от общей схемы процессного подхода в системе менеджмента качества, которая представлена на рис. 1, перейдем к рассмотрению частного случая системы процессов системы менеджмента качества учреждения высшего образования Республики Беларусь (рис. 3).

Критерием результативности процесса подготовки будущих молодых специалистов по очной форме обучения является соответствие уровня подготовки выпускаемых специалистов требованиям, установленным образовательным стандартом.

Ответственность за реализацию образовательной программы специальности возлагается на декана факультета. Управление качеством учебной

деятельности специальности осуществляется выпускающей кафедрой. Владелец процесса подготовки специалистов является проректор по учебной работе.

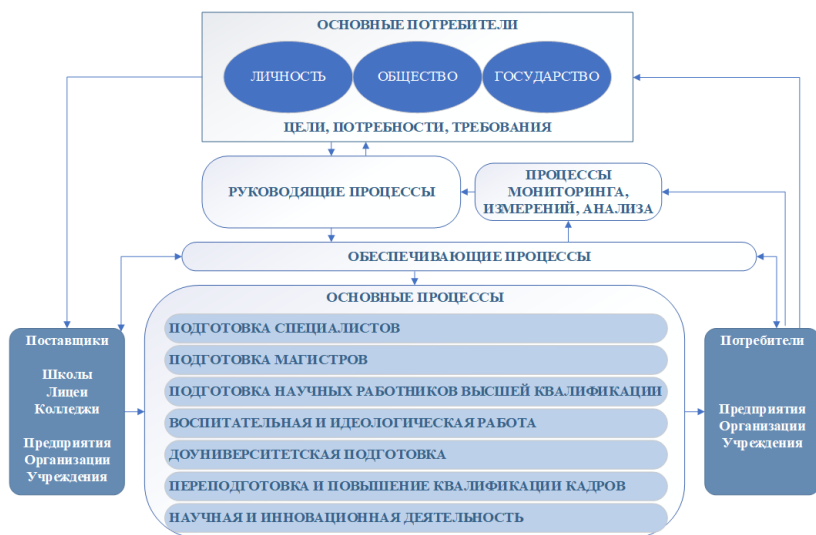


Рис. 3. Система процессов системы менеджмента качества учреждения высшего образования Республики Беларусь

В настоящее время система высшего образования в Республике Беларусь функционирует с применением технологии смешанного обучения. В нормативной правовой базе о высшем образовании Республики Беларусь нет термина «смешанное обучение». В открытом доступе в репозиториях учреждений высшего образования Республики Беларусь размещены публикации преподавателей, посвященные вопросам практического применения смешанного обучения при преподавании различных учебных дисциплин студентам разных курсов и специальностей. На рис. 4 показана структура смешанного обучения.

В условиях цифровой трансформации достоинствами смешанного обучения в учреждениях высшего образования являются стимулирование самостоятельной работы студентов, повышение уровня мотивации обучающихся, стремящихся развивать цифровую коммуникацию для будущей профессиональной деятельности [3].

В кандидатской диссертации Н. В. Ломоносовой [4] особое место уделено исследованию роли электронных образовательных ресурсов по учебным дисциплинам (ЭОРы) при организации смешанного обучения. Автор отмечает, что применение ЭОРов приводит к повышению качества высшего об-

разования, не только в контексте конкретной учебной дисциплины, но и на уровне целых учебных модулей учебных дисциплин. Преподаватели кафедры высшей математики учреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» в [5] поделились своим опытом применения ЭОРа по учебной дисциплине «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», который позволил управлять скоростью и глубиной изучения материала, обеспечить более высокий уровень персонализации обучения, повысить эффективность усвоения учебного материала путем организации самоконтроля при изучении учебной дисциплины. ЭОРы удобно дополнять, обновлять, вносить корректировки для изменения скорости и глубины изучения учебного материала.



Рис. 4. Структура смешанного обучения

Значимым преимуществом смешанного обучения является то, что при этом виде обучения сочетается очное в аудитории обучение с интерактивными возможностями сети Интернет в электронных образовательных ресурсах [6]. На практике преподаватели учреждений высшего образования отмечают эффективность применения одной из наиболее распространенной модели смешанного обучения – модели «перевернутый класс» [7]. Электронная составляющая смешанного обучения реализуется при помощи системы управления учебным процессом (Learning Management System) [8]. Преподавателю в этой системе удобно управлять учебным процессом с любого электронного устройства (персональный компьютер, ноутбук, планшет, мобильный телефон), а также размещать учебные материалы, проводить тестирования и обсуждения в синхронном режиме в любое согласованное со студентами время. В свою очередь для эффективного мониторинга работы преподавателя в цифровой образовательной среде с целью повышения ка-

чества есть инструмент изучения цифровых следов (информации о самих пользователях, файлах, записях о деятельности, о сообщениях, об оценках) преподавателей [9].

Важным направлением деятельности учреждения высшего образования в управлении качеством является задача управления качеством деятельности преподавателя. Для обеспечения качества высшего образования необходимо постоянное развитие преподавателя в трех ролях: ученого, воспитателя и педагога. На рис. 5 представлена схема основных видов методической работы преподавателя в учреждении высшего образования.



Рис. 5. Основные виды методической работы преподавателя учреждения высшего образования

К задачам методической работы преподавателя можно отнести следующие:

- организация качественного методического обеспечения;
- сопровождение реализуемых образовательных программ;
- создание условий для профессионального и личностного саморазвития преподавателя;

- повышение научного уровня преподавателя;
- внедрение в учебный процесс учреждения высшего образования инновационных технологий и форм управления образовательным процессом.

В нормативных документах в обязанности преподавателя учреждения высшего образования входит применение современных методов обучения и образовательных технологий, применение педагогически обоснованных и обеспечивающих высокое качество образования форм, методов обучения и воспитания [10]. Развитие системы высшего образования основывается на использовании и развитии различных образовательных технологий особенно дистанционных образовательных технологий и электронного обучения [11].

Технология смешанного обучения для организации учебного процесса в учреждении высшего образования позволяет преподавателям пользоваться возможностями, представленными на рис. 6.

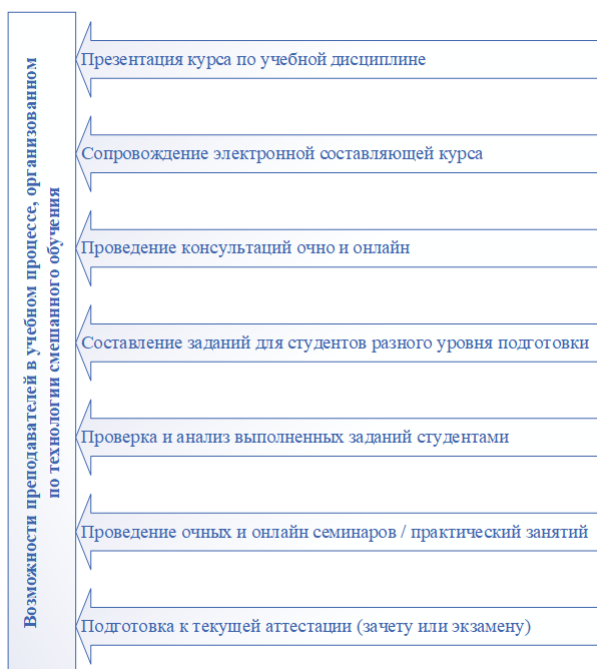


Рис. 6. Возможности преподавателей в учебном процессе, организованном по технологии смешанного обучения

Преподаватели учреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» имеют большой опыт применения смешанного обучения, так как они участвуют в экспериментальных проектах:

- «Апробация смешанной модели обучения по ИТ-специальностям в рамках трансформации БГУИР в «Цифровой университет»» (2020–2024 гг.);

- «Апробация адаптивной модели использования ИКТ в образовательной деятельности учреждения высшего образования» (начался с 2024/2025 учебного года).

Кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики учреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» О. Н. Малышева в своих публикациях об опыте применения смешанного обучения на практике отметила, что начала использовать динамическое оценивание на экзамене или зачете, которое состоит из следующих составляющих:

- письменный ответ;
- устный комментарий ответа;
- работа в семестре на аудиторных занятиях и самостоятельно в системе электронного обучения.

Базовым принципом системы менеджмента качества является вовлеченность персонала в процесс управления. В учреждениях высшего образования на основе стандарта СТБ ISO 9001-2015 разрабатывается руководство по качеству учреждения высшего образования, в котором отмечено, что каждый сотрудник университета несет ответственность за реализацию целей в области качества и выполнение требований системы менеджмента качества в рамках своих должностных обязанностей.

Преподаватель является одним из ведущих субъектов управления и гарантов качества образовательного процесса в учреждении высшего образования. От профессионализма преподавателя зависит эффективное формирование образовательной среды. При использовании в учебном процессе технологии смешанного обучения студент становится активным участником образовательного процесса в учреждении высшего образования. Таким образом, для обеспечения качества высшего образования необходимо обеспечивать внутри учреждения высшего образования вовлечения преподавателей в управление и приобретение ими компетентности. На рис. 7 представлен схематически процесс обеспечения внутри учреждения высшего образования вовлечения преподавателей в управление и приобретение ими компетентности, состоящий из четырех этапов: анализ, планирование, внедрение и оценка.

Анализируя роль преподавателей в деятельности учреждения высшего образования можно сделать заключение, что от профессионализма и вовлеченности в учебный процесс зависит напрямую качество высшего образования в целом. В программном документе Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» в Статье 11 «Оценка качества» изложены три критерия образовательной деятельности [12]:

- первым критерием выступает качество персонала, которое определяется квалификацией преподавателей и научных работников учреждения высшего образования;
- вторым – качество образовательного процесса в учреждении высшего образования;
- третьим – качество инфраструктуры учреждений высшего образования.

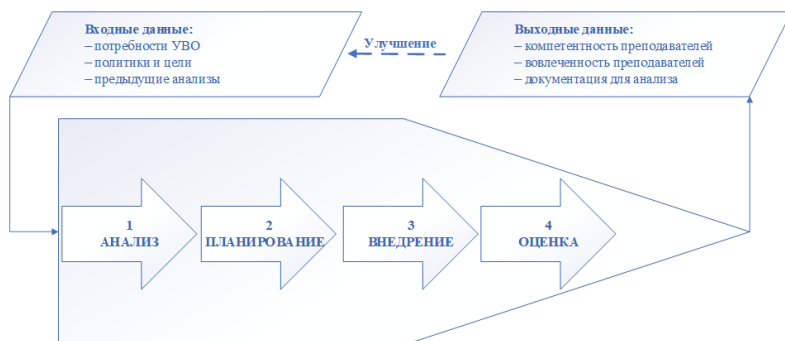


Рис. 7. Процесс обеспечения внутри учреждения высшего образования вовлечения преподавателей в управление и приобретение ими компетентности

В результате реализации принципа системы менеджмента качества «вовлечение персонала» повышается ответственность преподавателей, увеличивается интеллектуальный капитал путем регулярного повышения квалификации, оптимизируются процессы в учреждении высшего образования и повышается их результативность и эффективность.

В заключении можно сделать вывод, что в системе менеджмента качества учреждения высшего образования необходимо решать важную задачу по управлению качеством деятельности преподавателя, так как только постоянное развитие преподавателя в условиях цифровой трансформации и при организации учебного процесса с использованием технологии смешанного обучения обеспечит высокий уровень качества высшего образования.

Список использованных источников

- 1 Александр Лукашенко подписал Указ, которым 2025–2029 годы объявлены пятилеткой качества. – URL: <https://president.gov.by/ru/events/aleksandr-lukashenko-podpisal-ukaz-kotorym-2025-2029-gody-ob-avleny-patiletkoj-kacestva> (дата обращения: 01.02.2025).
2. Наливайко, Г. М. Менеджмент качества: учебное пособие / Г. М. Наливайко, И. Н. Фурс. – Минск: РИВШ, 2018.
3. Курбацкий, В. Н. Цифровая трансформация в процессе преподавания и обучения / В. Н. Курбацкий // Управление информационными ресурсами: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, 22 мар. 2023 г. – Минск: АУПРБ, 2023. – С. 93–94.

4. Ломоносова, Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ломоносова Наталья Владимировна; ФГБОУ ВО «Москов. пед. гос. ун-т». – Москва, 2018. – 191 с.

5. Князюк, Н. В. Опыт применения электронного образовательного ресурса «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» на кафедре высшей математики БГУИР / Н. В. Князюк, Т. С. Степанова // Инженерное образование в цифровом обществе: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 14 мар. 2024 г.: в 2 ч. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники; редкол.: Е. Н. Шнейдеров [и др.]. – Минск, 2024. – Ч. 2. – С. 30–31.

6. Баркова, Е. А. Анализ результатов применения модели смешанного обучения при преподавании цикла дисциплин «Математика» в БГУИР / Е. А. Баркова, Л. П. Князева // Научные и методические аспекты математической подготовки в университетах технического профиля: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 18 апр. 2024 г. / Министерство транспорта и коммуникаций Республики Беларусь, Белорусский государственный университет транспорта; под общ. ред. Ю. И. Кулаженко. – Гомель, 2024. – С. 54–57.

7. Малышева, О. Н. Цифровые технологии в реализации модели смешанного обучения высшей математике студентов БГУИР / О. Н. Малышева // Вычислительные методы, модели и образовательные технологии: сборник материалов XIII республиканской научно-практической конференции, Брест, 24 окт. 2024 г. / Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина; под ред. Д. В. Грицука. – Брест, 2024. – С. 48–50.

8. Система мониторинга показателей образовательного процесса для образовательных платформ на базе Moodle LMS / Е. Н. Шнейдеров [и др.] // BIG DATA и анализ высокого уровня = BIG DATA and Advanced Analytics: сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 мая 2023 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники; редкол.: В. А. Богуш [и др.]. – Минск, 2023. – Ч. 2. – С. 188–194.

9. Пунчик, В. Н. Менеджмент цифровых следов как фактор управления качеством педагогического образования / В. Н. Пунчик // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 19 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Д. Г. Медведев (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2022. – С. 213–219.

10. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683> (дата обращения: 01.02.2025).

11. Минич, О. А. Педагогическая подготовка к осуществлению электронного обучения в цифровой среде: теоретико-методический аспект / О. А. Минич. – Новосибирск: Изд. ООО «СибАК», 2023.

12. Декларация Организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 9 окт. 1998 г.). – URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/other/declaration_1998?ysclid=m729dhofik496710136 (дата обращения: 01.02.2025).

(Дата подачи: 20.02.2025 г.)

М. П. Чех

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
Могилев

M. Chekh

Mogilev State A. A. Kuleshov University, Mogilev

УДК 37.01

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ETHNOCULTURAL IDENTITY AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

В статье рассматривается понятие «этнокультурная идентичность» с позиции многогранности данного феномена. Проведен глубокий анализ понятия и структуры этнокультурной идентичности.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность; отождествление, структура этнокультурной идентичности; конструирование этнокультурной идентичности.

The article considers the concept of "ethnocultural identity" from the standpoint of the versatility of this phenomenon. A deep analysis of the concept and structure of ethnocultural identity was carried out.

Key words: ethnocultural identity; identification; the structure of ethnocultural identity; the construction of ethnocultural identity.

В современном мире, с одной стороны, происходят процессы создания глобальных структур, размывания культур и этносов, с другой – процессы, запускающие этнозащитные механизмы. С усилением одной тенденции активизируется другая, являясь ответом на глобализационные вызовы. Эти противоречия – значимый фактор, детерминирующий актуальность вопросов этнокультурной идентичности, что требует осмысления феноменологии данного понятия, являющегося в силу своей многомерности предметом рассмотрения различных отраслей научного знания и нуждающегося в разноаспектном анализе.

На сегодняшний день понятие «этнокультурная идентичность» получило разнообразную интерпретацию. Некоторые исследователи синонимизируют этнокультурную идентичность с такими понятиями, как: «национальная идентичность», «национальное самосознание», «этническая идентичность», «гражданская идентичность». Так, например, М. К. Попова считает этнокультурную и гражданско-правовую идентичности компонентами национального самосознания [1, с. 2]; Е. В. Листвина утверждает, что этнокультурная идентичность – основа осознания себя гражданином государства; А. Г. Асмолов говорит о гражданской идентичности в рамках принадлежности к сообществу граждан на основе культуры [2, с. 2]; И. Ю. Киселев, А. Г. Смирнова приравнивают гражданскую и националь-

ную идентичности [3, с. 68]; А. Г. Здравомыслов видит суть национального самосознания в сопоставлении и сравнении своей национально-этнической группы со значимыми другими [3, с. 69]; по мнению Л. Г. Ионина, оформление национальной идентичности происходит в политической, культурной или мифологической форме, причем последняя – подлинная национальная идентичность, на которую надстраиваются культурная и политическая [3, с. 68]; основа этнической идентичности, по С. М. Шараповой, – принятие единства исходя из генетико-кровного и территориального родства, основа культурной – осознание принадлежности по культурным параметрам группы [1, с. 2].

В этой связи, исходя из вышесказанного, нам представляется значимым рассмотрение понятия «этнокультурная идентичность» с позиции различных научных направлений.

Обращаясь к исследованиям этнокультурной идентичности в области философии, следует отметить, что здесь прослеживается тенденция рассмотрения данного феномена как социально обусловленного эмоционально окрашенного результата личностной отождествленности с этнической общностью через принятие ее культуры.

Так, например, Г. Г. Шпет определяет этнокультурную идентичность как переживание тождества с этнической общностью. Схожего мнения придерживается А. М. Монаков. Этот автор расширяет понятие, считая этнокультурную идентификацию самоотождествлением с другими, внутренним усвоением социальных статусов и ролей, переживанием степени совпадения [1, с. 2].

По мнению Д. Рисмана, маркеры этнокультурной идентичности – язык, обычаи, культурные особенности, сходные черты характера, место проживания, внешность и историческое прошлое [4, с. 144]. Вслед за ним Н. И. Курбанов выделяет ее сущностные признаки: оппозиция «они» и «мы», семиотические системы, мировоззренческие картины, аксиологический аппарат, приемы взаимодействия со средой, способы трансляции опыта. Автор предполагает, что рассматриваемое явление – историческая реальность, оформленная на народном опыте и его бытии. Ю. А. Шубин утверждает, что обычаи, ритуалы, мифологии, язык, религии заставляют эмоционально переживать данные процессы [5, с. 44].

Противоположного мнения придерживается А. И. Евдокимов. Он рассматривает этнокультурную идентичность как феномен сознания, детерминированный не только психологическими, но и социально-политическими факторами, согласующими ценности и нормы индивида относительно «своей» этнической культуры [6, с. 2]. А. А. Комарова утверждает, что суть этнокультурной идентичности – личностная социализация под влиянием в том числе государственной политики и общественных условий. Е. А. Гришина говорит о тождественности на основе «типических социокультурных измерений», ценностных символов и атрибутов (государство, страна,

Родина), которые приобретают содержание в социокультурном контексте. Е. М. Арутюнова вводит понятие государственно-гражданской идентичности – личностно-группового самоотождествления в границах страны через общие интересы и «образ мы» – представления об истории, территории, языке, положении страны в мире. С. В. Рыжова отмечает, что значимая для субъекта этническая идентичность – база восприятия этнонациональной идеологии, апеллирующей к культурным и религиозным ценностям и мифам [2, с. 3–5].

В свою очередь исследователь О. В. Курбачёва смещает акцент рассмотрения сущности данного понятия на активную позицию человека-этнофора, являющегося в процессе этнокультурной самокатегоризации субъектом, определяющим свою этнокультурную идентичность [7 с. 68]. Сходных позиций придерживается С. И. Великовский, рассматривающий этнокультурную идентичность как практическое условие трансляции этнохудожественного опыта поколений, «полагающего смыслы» через отношения культурно-исторического родства [8, с. 149]. Вместе с тем, например, Н. Р. Красовская говорит о том, что индивид способен стать пассивным потребителем ценностей, так как этнокультурная идентичность формируется национальной культурной элитой через средства коммуникации и информации. По ее утверждению, основа формирования данного типа идентичности – кризисы идентичности и рост этнического самосознания. Именно этнокультурная идентичность придает устойчивый этнический статус, являясь способом, при помощи которого индивида невозможно «исключить» из этноса [9, с. 78].

Постулируя тезис о том, что «идентичность этническая трансформации не подлежит», С. П. Хантингтон и О. Розеншток-Хюсси признают, что усвоение «своего» языка – практическое получение, хранение и трансляция опыта, что становится своеобразной этнокультурной памятью [8, с. 149]. Подход этих авторов коррелирует в плане содержания и сущностных характеристик с понятием «этнокультурная идентичность», конкретизируя его как диахронно-динамическую категорию.

Особый интерес для нашего исследования представляют подходы А. А. Комаровой, Е. А. Гришиной, С. В. Рыжовой, в работах которых данный тип идентичности рассматривается не просто как отождествление личности со «своей» этногруппой, но как важное условие индивидуального усвоения значимых для государства и общества ценностных символов и атрибутов, так как, по нашему мнению, в современных реалиях оформление определенной этнокультурной идентичности возможно только на основе принятия предлагаемых государством «нормативных» этнокультурных кодов.

Таким образом, в рамках философского знания этнокультурная идентичность рассматривается как социально-психологический феномен, в котором определяется индивидуальное осознание себя единицей определенной эт-

нической группы, и как специфический механизм трансляции опыта поколений.

В юридической науке проблемы этнокультурной идентичности представлены Е. А. Гунаевым, А. Г. Исмаиловым, В. А. Кряжковым, Л. Е. Леонтенковой, М. Б. Напсо и др. Так, М. Б. Напсо, Е. А. Гунаев выдвигают идею о признании права на этническую идентичность как механизма по защите стремления сохранить себя как этнокультурную группу. Этническая идентификация, с такой точки зрения, – первичный уровень права на этническую идентичность [10, с. 5–6], реализующийся, по мнению А. Г. Исмаилова, через коллективные и индивидуальные этнические права, причем возможности индивида во многом зависят от прав общности и реальности ее существования. В. А. Кряжков утверждает, что отсутствие права на различия можно считать новой формой дискриминации. Л. Е. Леонтенкова рассматривает этнокультурную идентичность как целостность, состоящую из юридической информации, обычного этнического права, этнического правосознания – комплекса нравственно-правовых установок, ценностей и идеалов желаемого права [11, с. 171–172].

Таким образом, в юриспруденции этнокультурная идентичность, в большей степени, рассматриваются в разрезе таких понятий, как «право определять и указывать свою национальную принадлежность», «право национальной принадлежности» в ряду иных национально-культурных прав.

Психологические аспекты этнокультурной идентичности представлены сложно организованным феноменом, однако акценты смещены в сторону специфической структуры данного явления (Л. М. Дробижеева, И. В. Малыгина, В. Н. Павленко, Р. Л. Рождественская, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и др.).

И. В. Малыгина представляет этнокультурную идентичность как феномен, заключающийся в необходимости сохранения субъектности народов и обусловленный влечением к минимизированию расщепления синкретичности мира через включение в культурно-символическое поле [12, с. 223].

По определению Т. Г. Стефаненко, этническая идентичность – следствие осознания себя частью этноса, степень отождествления с ним и обособления от других. Ученый постулирует когнитивную основу данных процессов, замечая, что их течение эмоционально окрашено [13, с. 130]. На сходных позициях стоит Р. Л. Рождественская. В. Н. Павленко подчеркивает, что в содержании рассматриваемого понятия играет роль не только переживание факта этнического отождествления, но и реальное «проживание» в составе общности.

По мнению Л. М. Дробижеевой, суть этнической принадлежности в индивидуальном самоутверждении и самореализации через «построение системы отношений и действий в этноконтактных ситуациях» [13, с. 131].

В. С. Агеев утверждает, что этнокультурная идентичность строится на аффилиации – стремлении к отождествлению с широкой этнокультурной

группой; открытости – желании межгруппового взаимодействия; референтности – обращении к внешней группе для определения норм и ценностей [4, с. 144].

В педагогической науке авторы исследуют этнокультурную идентичность с позиций рассмотрения механизмов ее формирования. Так, В. Ю. Арестова, А. Б. Афанасьева, Е. Н. Ченкураева в качестве основы формирования этнокультурной компетентности рассматривают этнокультурное образование [14, с. 75–76]. Т. К. Солодухина, Е. С. Бабунова, Г. И. Губа указывает, что этнокультурная идентичность – результат этнокультурного воспитания, целенаправленного взаимодействия поколений, повышающего этническую осведомленность, формирующего национальное самосознание путем усвоения народных ценностей и обеспечивающего интеграцию ребенка в мировой культурный контекст. На сходных позициях стоит Р. Л. Рождественская, утверждающая, что основа этнокультурной идентичности – отождествление ребенка со «своим» социумом и осознание индивидуальности, посредством чего он входит в мир культуры, осваивая приемы ее использования по мере взросления. По мнению автора, создание условий обеспечения единства гражданской и этнической идентичности в личности обучающегося – одна из приоритетных задач образования [15, с. 39–40]. Л. М. Захарова отмечает, что этническая идентичность – овладение нормами, эмоциональной отзывчивостью, познавательной активностью – формируется у обучающегося в процессе освоения культуры. Е. И. Дворникова утверждает, что основа этнокультурной идентичности детей и подростков – этническая социализация – процесс развития и саморазвития личности в ходе усвоения этносоциальных ролей и способов межэтнических отношений в условиях традиционных этнических культур [16, с. 2]. О. В. Колтан замечает, что национальная идентичность – результат интериоризации социальных и культурных детерминант в ценностные ориентации, смыслы и установки обучающихся [17, с. 234].

Анализ исследований обусловил понимание этнокультурной идентичности с педагогических позиций как обеспечивающего преемственность поколений и этническую целостность социально детерминированного когнитивно-эмоционального процесса и результата отождествления себя с этносоциальной группой и осознания общности, этнической и культурной самобытности, принятия этнокультурных кодов через согласование ценностей обучающегося относительно «своей» этнической культуры посредством специально организованных образовательных условий и социализации.

Вместе с тем структура изучаемого феномена требует уточнения, что предполагает выделение основных компонентов этнокультурной идентичности, рассмотрение взаимодействия этих компонентов и соответствующих уровней их сформированности.

Так, исследователями перечисляются такие структурные составляющие этнокультурной идентичности, как: знания о бытовании «других»,

традициях, истории, территории, внешности, стереотипах поведения, национального характера, общем происхождении и позиционирование себя этнокультурной единицей как составляющие когнитивного компонента (М. Баррет) [4, с. 144]; этническая осведомленность – представления об общности, культурных особенностях, истории, обычаях, этническое самосознание – этнокультурные «ярлыки» как части когнитивного компонента (Т. Г. Стефаненко) [13, с. 130]; аффективный компонент – уровень бессознательного в этнической идентичности (Г. У. Солдатова), позитивные аттитюды – желание принадлежать этнокультурной общности, гордости за ее представителей (И. С. Кон, Т. Г. Стефаненко) [13, с. 130–131]; поведенческая составляющая как основа сохранения традиционных жизненных установок через соблюдение обрядности и обычаев (Л. М. Дробизева, Н. И. Курбанов, В. Н. Павленко, С. А. Таглин) [13, с. 131–189]; механизмы собственного принятия в качестве части этнокультурной общности через использование языка, культуры и религии (А. В. Репринцев и И. С. Сухоруков) [4, с. 144]; эмоционально-оценочный компонент как истинное понимание и знание духовно-нравственной культуры, чувствительность и наличие подлинного отношения к своей этнокультурной среде (Р. Бернс, С. Р. Пантелеев, Н. И. Сарджвеладзе, Дж. Тернер, Л. Шнейдер); самопринятие и самоуважение как показатели эмоционального компонента (Э. Шостром); ценностно-ориентировочный компонент – понимание и уважение других культур, толерантность, готовность к взаимодействию с «другими» (В. С. Агеев) [4, с. 144]; рефлексивный компонент как осознание этнокультурного единства, эмоциональный – восприятие и переживание, поведенческий – культурные практики и формы манифестации (И. В. Малыгина) [12, с. 223]; *этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляция, национальный фанатизм* (Г. У. Солдатова) [18, с. 140–142]; совокупность гражданской, этнической, глобальной, макрорегиональной, региональной и локальной идентичностей (А. И. Евдокимов) [6, с. 1–2]; топологическая идентичность младшего школьника с малой родиной, территориально-культурная – идентификация обучающегося среднего школьного возраста со страной проживания, общественно-политическая – идентификация обучающихся старшего школьного возраста и выпускных классов с государством (О. В. Колтан) [17, с. 233–234].

Анализ работ исследователей позволил нам выделить следующие компоненты этнокультурной идентичности: когнитивный – знания о признаках и специфических чертах этногруппы и этнокультуры, лучших ее образцах, развитии этноса и государственности, нормативных способах поведения, осознание себя носителем этнокультуры; эмоционально-оценочный – принятие этнокультурной общности в качестве «своих», гордость за принадлежность к ней и переживание единства, уважение к истории и культуре, «другим», интерес к современным этнокультурным процессам; ценностно-ориентировочный – признание общности ценностью и позитивное от-

ношение к ней, наличие сформированной этнокультурной аксиологической системы, ценностное отношение к государственному суверенитету; деятельностно-практический – позиционирование, презентация и поведение как этнической единицы, использующей этнокультурные коды в повседневной жизни, занимающейся сохранением традиций, готовность участвовать в общественно-политической жизни как гражданина, расширять знания по истории государственности и культурно-историческому наследию, присвоение в качестве культурно-оформленных образцов поведения примеров поступков лучших представителей этнокультуры.

Таким образом, анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день понятие этнокультурной идентичности малоизучено. Вместе с тем современными исследователями подчеркивается комплексность и сложноорганизованность данного феномена. В этой связи нами была сделана попытка дать понятие этнокультурной идентичности с педагогических позиций как процесса и интегрированного качества личности обучающегося, комплексно формирующихся на основе когнитивного, ценностного, эмоционально-оценочного и деятельностного компонентов, что в дальнейшем позволит обогатить педагогическую науку посредством разработки концептуальных примеров конструирования этнокультурной идентичности.

Список использованных источников

1. Морзавченков, Г. А. Критерии этнокультурной идентичности в условиях глобализации / Г. А. Морзавченков // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-etnokulturnoy-identichnosti-v-usloviyah-globalizatsii> (дата обращения: 10.02.2025).
2. Кожанов, И. В. Гражданская и этническая идентичности личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости / И. В. Кожанов // Современные проблемы науки и образования. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2013/3/81.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
3. Николаева, А. А. Гражданская идентичность в структуре социальных идентичностей / А. А. Николаева // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 67–70.
4. Репринцев, А. В. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики / А. В. Репринцев, И. С. Сухоруков // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 7. – С. 142–149.
5. Шубин, Ю. А. Национально-культурная идентичность как проблема современной культурологии / Ю. А. Шубин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. Серия: Теория и история культуры. – 2011. – № 4. – С. 42–47.
6. Евдокимов, А. И. Этнокультурная идентичность: структура и особенности функционирования в региональном социуме / А. И. Евдокимов // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-identichnost-struktura-i-osobennosti-funktsionirovaniya-v-regionalnom-sotsiуме-na-primere-respubliki-hakasiya-1/viewer> (дата обращения: 04.02.2025).
7. Курбачёва, О. В. Метаморфозы этнокультурной идентичности в современной городской среде / О. В. Курбачёва // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. Серия: Социальные исследования. – 2024. – № 2. – С. 67–73.

8. *Шведова, И. В.* Этнокультурная идентичность как реальность социального самопонимания / И. В. Шведова // Обсерватория культуры. – 2018. – № 2. – С. 148–153.
9. *Красовская, Н. Р.* Этнокультурная идентичность / Н. Р. Красовская // Общенациональный научно-политический журнал «Власть». – 2020. – № 3. – С. 75–80.
10. *Напсо, М. Б.* Национальная и этнокультурная идентичность в реалиях постмодерна и метамодерна / М. Б. Напсо // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – № 2. – С. 1–9.
11. *Леонтенкова, Е. А.* Право и этнокультурная идентичность в условиях цифровизации / Е. А. Леонтенкова // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2021. – № 2. – С. 170–176.
12. *Малыгина, И. В.* Методологические дискурсы этнокультурной идентичности: ресурс взаимодополнительности / И. В. Малыгина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 219–224.
13. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология: учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – Москва: Аспект Пресс, 2009. – 205 с.
14. *Арестова, В. Ю.* Категории этнокультурной воспитанности сельских школьников / В. Ю. Арестова // Вестник Чувашского государственного университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2. – С. 75–81.
15. Особенности этнокультурного воспитания учащихся начальной школы / Л. Ю. Ижбулдина, И. М. Синагатуллин, Т. И. Горная / Педагогический журнал. – 2023. – № 1А. – С. 38–44.
16. *Гармаева, Т. В.* Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе / Т. В. Гармаева // Психологические исследования, 2010. – № 10. – С. 1–7.
17. *Колтан, А. В.* Национальная идентичность как социально-педагогическая категория / А. В. Колтан // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18. – Ч. 3. – С. 228–235.
18. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова [и др.]; под. ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – Москва: Смысл, 2008. – 172 с.

(Дата подачи: 24.02.2025 г.)

Чэн Вэнь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

Cheng Wen

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 316.614.032

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTENT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF MUSIC EDUCATION

В статье проанализированы основные аспекты исследований в области цифровизации музыкального образования, среди которых главное место принадлежит вопросам социализации подростков. В результате теоретического анализа научных исследований пришли к выводу, что социализация подростков в условиях цифровизации музыкального образования представляет собой сложную систему, которая носит гибридный, смешанный характер, так как включает в себя как социализацию в офлайн-среде, так и в онлайн-среде. В этой системе были выделены основные понятия, определена их сущность, взаимосвязи, позволяющие наметить ряд задач в осуществлении исследуемого процесса. Такой целостный взгляд на понимание исследуемого процесса позволил определить отдельно содержание основных направлений совершенствования социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования, связанных как с онлайн-средой, так и с офлайн-средой.

Ключевые слова: цифровизация музыкального образования; социализация подростков; онлайн и офлайн-социализация; риски и угрозы цифровой социализации; цифровые ресурсы.

The article analyzes the main aspects of research in the field of digitalization of music education, among which the main place belongs to the issues of socialization of adolescents. As a result of a theoretical analysis of scientific research, we came to the conclusion that the socialization of adolescents in the context of digitalization of music education is a complex system that is hybrid, mixed in nature, as it includes both socialization in an offline environment and in an online environment. In this system, the basic concepts were identified, their essence and relationships were determined, which made it possible to outline a number of tasks in the implementation of the process under study. Such a holistic view of understanding the process under study made it possible to separately determine the content of the main directions for improving the socialization of adolescents in the context of digitalization of general music education, related to both the online and offline environments.

Key words: digitalization of music education; socialization of adolescents; online and offline socialization; risks and threats of digital socialization; digital resources.

Достижения в области цифровых технологий привели к тому, что и в музыкальном образовании появилась необходимость их грамотного внедрения в образовательный процесс с целью достижения более высоких образова-

тельных результатов, среди которых одно из главных мест принадлежит социализации подростков. В научных исследованиях достаточно глубоко представлены вопросы социализации подростков. «Классическое понимание проблем социализации, представленное в трудах таких учёных, как Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, Э. Дюркгейм, И. С. Кон, Ч. Х. Кули, Дж. Г. Мид, А. В. Мудрик, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский и др., связано» [1, с. 59] с «усвоением индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [2, с. 22], «вхождением в социальную среду, приспособлением к ней, освоением определённых ролей и функций» [3, с. 124], «усвоением индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, процессом активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [4, с. 276]. «Успешность социализации определяется сформированностью основных показателей социальной автономии, социальной адаптации и социальной активности. Процесс внедрения цифровых технологий в музыкальное образование является достаточно сложным и противоречивым в силу» [1] того, что происходит в онлайн пространстве, где социализация подростков зачастую приобретает стихийный и неуправляемый характер, что может влиять как положительно, так и отрицательно на формирование показателей социальной автономии, социальной адаптации и социальной активности. Поэтому социализация подростков в условиях цифровизации музыкального образования представляет собой сложную систему, в которой должны быть учтены как особенности онлайн-, так и офлайн-социализации.

Анализ исследований показал, что интерес учёных в основном направлен на цифровизацию образования в целом (Г. А. Бондарева, О. И. Ваганова, А. В. Gladkov, С. Г. Евсюков, В. И. Колыхматов, Е. Ю. Коновалова, Н. П. Петрова, Е. В. Устюжанина и др.), в том числе профессионального образования (Л. М. Андрюхина, А. Г. Бермус, Т. А. Бороненко, Т. Б. Гребенюк, А. М. Мирзаахмедов, Н. О. Садовникова, Б. Е. Стариченко, С. Н. Уткина, В. С. Федотова и др.), что в цифровую эпоху является неизбежным. Значимость для нашего исследования представляют исследования, где нашли отражение онлайн-социализация, киберсоциализация подростков, риски и угрозы цифровой социализации, что представлено в работах Р. М. Айсиной, М. С. Анурьевой, И. А. Болдакова, Н. А. Борисенко, М. А. Головачина, П. Н. Демина, М. О. Двойненко, И. А. Киселевой, К. В. Мироновой, А. А. Нестеровой, Л. Е. Осипенко, В. И. Панова, Н. Б. Стрекаловой, М. С. Чвановой, С. В. Шишковой, Е. В. Щетининой, И. И. Ярыгиной, Цзинь Хань, Юй Ин, Се Шисин, Z. Chen, Цзян Цяолей и др. В них прослеживается позиция авторов, связанная с убеждением в том, что «защита цифрового детства не может игнорировать онлайн-социализацию» [5]. Учеными и практиками предлагается ряд цифровых ресурсов (А. В. Gladkov, Д. А. Добрынина, Н. Ш. Козлова, Е. Ю. Коновалова, К. С. Слепова, Се Юру, Юй Хун,

Инь Руй, Чжао Ханг, Мао Сянхуэй, Хан Ин) и направлений деятельности по повышению компетентности педагогов, учащихся и их родителей, связанной с цифровизацией образовательной среды школы (Т. А. Бороненко, В. С. Федотова, Р. В. Чиркина, Е. М. Шпагина, Е. В. Яковлева). Отдельные работы посвящены развитию цифровых навыков и медиаграмотности (И. А. Писаренко, Л. И. Заиченко, Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова, Дун Сяю, Цзинь Шэньяо). Среди работ выделяются работы по обеспечению информационной безопасности детей и подростков (И. Б. Бовина, Н. В. Дворянчиков, С. В. Будыкин). Обеспокоенность учёных вызывают взаимоотношения подростков цифрового поколения с родителями и осведомлённость родителей о столкновении подростков с рисками в интернете (Е. А. Арнаутова, Е. В. Бахадова, А. Ю. Домбровская, Е. В. Бродовская, В. А. Рудаков, А. В. Синяков, Г. У. Солдатова).

Проблеме социализации подростков в условиях цифровизации музыкального образования в научных исследованиях посвящено незначительное количество работ. Исследования отдельных учёных, таких как Н. И. Буторина, А. А. Коновалова, Ван Яцзин, Хэ Лань, Чжан Хуэйлин, Го Сычунь и др., затрагивают лишь частично представленную проблему, акцентируя внимание в большинстве своём на описании цифровых ресурсов, применяемых в музыкальном образовании. При этом учёные не связывают использование цифровых технологий в музыкальном образовании с использованием их социализирующего потенциала.

Анализ вышеназванных работ позволяет сделать вывод, что осуществление цифровизации музыкального образования должно происходить с учетом:

- общих тенденций цифровизации образования;
- рисков и угроз цифровой социализации;
- особенностей онлайн-социализации подростков;
- проблем музыкального образования в общеобразовательной школе;
- использования цифровых ресурсов, обладающих социализирующим потенциалом.

Важным для нашего исследования является то, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс требует усиления внимания на выполнение целевых установок, связанных с формированием медиаграмотности, способности к критическому и стратегическому мышлению, готовности работать в команде, развитию коммуникативных навыков, усвоением норм правовой этики.

Среди рисков и угроз цифровой социализации исследователи отмечают утрату способности подростков воспринимать большие тексты, психологические травмы от посещения сомнительных сайтов, снижение социальных навыков, проблемы речевого развития, компьютерной зависимости, проявлений агрессии, страхов, снижение умственной активности, клиповость мышления и т. д. «Новые агенты социализации (интернет-сообщества), но-

вые средства удовлетворения потребности в общении и самопрезентации, зачастую пропагандируют ценности общества потребления (жизнь в свое удовольствие, без обязательств), общества без идеалов» [6, с. 292–296]. Педагог музыки, родители и сами учащиеся должны осознавать свою ответственность не только за получение знаний по музыке, но и за способность усваивать и сохранять духовные ценности цифрового общества, преодолевая риски и угрозы.

Социализация подростков в условиях цифровизации музыкального образования представляет собой сложную систему, которая носит гибридный, смешанный характер, так как включает в себя как социализацию в офлайн-, так и в онлайн-среде. Ядро системы принадлежит личности подростка, которая в современной социокультурной ситуации проживает «цифровое детство», обладает характеристиками «цифрового аборигена», активно использующего возможности цифрового общества и подвержена его рискам и угрозам. Большинство учёных отмечает, что социализация подростков переместилась в киберпространство. Стихийность, хаотичность и неконтролируемость социализации в киберпространстве породили снижение воспитательных функций таких социальных институтов, как семья и школа, которые утрачивают свой авторитет. Появились новые агенты социализации онлайн-среды (пользователи сети, сетевые сообщества, анонимные собеседники), которые обычно участвуют во взаимодействии поверхностно и без какого-либо серьёзного воздействия на личность. В Интернете в зоне личного пространства остаются лишь «друзья». Знакомые уступают место «виртуальному», «незнакомому другу», а семья (родители) и профессиональная поддержка (педагоги) остаются «за кадром», так как существуют барьеры, которые мешают родителям и педагогам справляться с вызовами цифрового общества, завоеванию у подростков авторитета (цифровой разрыв, ювения, технофобия и др.).

Социализация подростков в онлайн-среде является важной частью процесса становления личности, адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества. Учёные рассматривают социализацию как киберсоциализацию, цифровую социализацию. Социализация в онлайн-среде дополняет социализацию в офлайн-среде. При этом ни одна из этих сред не способна заменить другую. В свою очередь музыкальное образование подростков несёт отпечаток используемого ими музыкального ресурса, представленного в интернет-сети. Однако необходимо отметить, что «среди музыкальных жанров, предпочитаемых современными подростками, главенствующее место занимает поп-музыка, которая зачастую производится индустриальным способом, распространяется через средства массовой информации (особенно интернет) и стремительно захватывает музыкальное пространство молодежи, став для нее одной из основных внешкольных культур. Часто невысокого качества её образцы являются своеобразным «фаст-фудом» для духовности формирующейся личности, препятствием

к освоению программ по музыке в общеобразовательной школе, содержание которых теряет для школьников свою привлекательность» [7]. Образцы высококачественной музыки, представленной в интернет-сети, которые могут положительно влиять на формирующуюся личность, остаются, в большинстве случаев, не понятыми, не принятыми, а значит и не востребованными. Нежелание многих педагогов музыки учитывать музыкальные предпочтения подростков, использовать их для обогащения содержания уроков музыки, неумение использовать цифровые технологии для внедрения в образовательный процесс лучших образцов классической музыки, шедевров традиционного музыкального искусства приводят к ухудшению качества как музыкального образования подростков, так и их дальнейшей социализации.

Цифровизация музыкального образования подростков предполагает интеграцию цифровых технологий в музыкальное образование. Выбор этих средств зависит от того, насколько цифровые технологии обладают социализирующим потенциалом [8]: возможностью организации важнейших для подростков площадок самопрезентации, освоения различных социальных ролей, экспериментирования с идентичностью и самореализацией, формированием цифровых компетенций, что является основой для успешной социализации подростков. Основными принципами отбора цифровых технологий являются доступность в выборе цифровых технологий, возможность наладить индивидуальную и групповую работу в онлайн и офлайн-средах, управляемость.

Вышесказанное позволяет определить основные направления совершенствования социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования. Так офлайн-социализация строится на просветительской работе с участниками образовательного процесса: родителями по вопросам цифровой социализации подростков, преодолении рисков и ограничений цифровизации общего музыкального образования подростков, повышении квалификации педагогов по вопросам использования цифровых средств в музыкальном образовании, служащих социализации подростков. Онлайн-среда включает подростков в использование цифровых технологий при получении музыкального образования, служит средством удовлетворения их потребностей и интересов.

Педагоги музыки должны чётко осознавать значимость интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, сложность осуществления данного процесса и значимость использования их преимуществ для социализации растущей личности, которая в существующей социокультурной ситуации должна носить управляемый характер. Поэтому появляются у педагогов новые управленческие функции, связанные с созданием позитивного контента и вовлечением в него подростков, развитием навыков критического мышления и культуры коммуникации, управлением проектами с использованием цифровых технологий, созданием благоприятной атмосферы для

общения подростков и выработки коммуникативных навыков и культуры поведения в интернете, использованием цифровых технологий для создания медиапроектов подростками.

Содержание основных направлений совершенствования социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования, связанных с онлайн-средой представляет собой:

- интеграцию доступных, обладающих социализирующим потенциалом цифровых технологий в музыкальное образование (веб-квест, образовательный блог и т. д.);
- реализация медиапроектов на музыкальную тематику с позитивным контентом (школьные онлайн-фестивали и т. д.);
- встречи с социально значимыми представителями сетевого музыкального сообщества;
- онлайн-ситуации развития навыков критического мышления и культуры коммуникации в интернет-пространстве (управляемый контент).

Содержание направлений совершенствования социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования, связанных с онлайн-средой, представляет собой:

- обновление программ по музыке с учетом интересов и потребностей подростков, их музыкальных предпочтений и включением цифровых технологий в образовательный процесс;
- проведение просветительской работы с родителями по вопросам социализации подростков в онлайн-среде средствами музыки;
- повышение квалификации педагогов по вопросам использования цифровых средств и формирования цифровых компетенций подростков;
- командообразование и проектная деятельность (вовлечение подростков в создание медиапроектов на музыкальную тематику с позитивным контентом).

Осуществление в комплексе описанной выше деятельности будет способствовать формированию оснований для совершенствования социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования (ценностей, норм и образцов поведения), адаптации к многоаспектной и насыщенной цифровой среде, защите от информационных перегрузок, компенсации ограниченности когнитивных ресурсов в многозадачной реальности, что обогатит среду для развития основных показателей социализации: социальной автономии, социальной адаптации и социальной активности.

Список использованных источников

1. Чэн Вэнь. Социализация подростков Китая в условиях медиасреды / Чэн Вэнь // Вестник БарГУ. – Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). – 2023. – № 1. – С. 58–64, 111–118.
2. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва: Политиздат, 1967. – 383 с.

3. Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – Ленинград: Лениздат, 1967. – 261 с.
4. Андреева, Г. И. Социальная психология / Г. И. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
5. Цзян Цяолей. Защита цифрового детства не может игнорировать онлайн-социализацию / Цзян Цяолей // Сетевая коммуникация. – 2020 (4). – С. 58–59.
6. Рослякова, С. В. Особенности социализации современных подростков / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова // Baltic Humanitarian Journal. – 2018. – Т. 7. – № 4(25). – С. 292–296.
7. Чэн Вэнь. Условия успешной реализации учебных программ по музыке в школах Китая / Чэн Вэнь // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2023. – № 5. – С. 11–15.
8. Чэн Вэнь. Социализирующий потенциал использования цифровых технологий в музыкальном образовании подростков Китая / Чэн Вэнь // Мастацтва і школа. – 2024. – № 1. – С. 19–23. – (Сер. Педагогіка мастацтва).

(Дата подачи: 24.02.2025 г.)

Чэнь Юй

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

О. Н. Григорьева

Республиканский институт высшей школы, Минск

Chen Yu

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

O. Grigorieva

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 371.13:378.126

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ АКСИОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCES OF AN INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF AXIOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье определена сущность и дана характеристика понятия профессиональной педагогической компетентности. Представлен перечень профессиональных компетенций будущих педагогов, включающий личностно-профессиональные и психолого-педагогические компетенции. Определены характеристики образовательной среды учреждений высшего образования, такие как инновационность, насыщенная

академическая атмосфера, конструктивные отношения между субъектами образовательного процесса, эстетичность. Проблема формирования компетенций будущих педагогов проанализирована в контексте аксиологизации содержательно-методического, пространственно-предметного, социально-интерактивного компонентов образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; профессиональные компетенции; личностно-профессиональные компетенции; психолого-педагогические компетенции; образовательная среда.

The article defines the essence and characterizes the concept of professional pedagogical competence. A list of professional competencies of future teachers is presented, including personal-professional and psychological-pedagogical competencies. The characteristics of the educational environment of higher education institutions are determined, such as innovation, a rich academic atmosphere, constructive relations between subjects of the educational process, and aesthetics. The problem of forming the competencies of future teachers is analyzed in the context of axiologization of the content-methodical, spatial-subject, and social-interactive components of the educational environment.

Key words: professional competence; professional competencies; personal and professional competencies; psychological and pedagogical competencies; educational environment.

Проблема повышения качества образования неразрывно сопряжена с вопросами профессионализма и компетентности педагогов, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся социокультурных условиях, обладающих гражданскими, личностными ценностями, способных к профессиональному росту и совершенствованию на протяжении всей жизни.

В настоящее время в научно-методической литературе авторами подчеркивается значимость образовательной среды в организации многогранных образовательных и социокультурных процессов, имеющих решающее значение для профессионального и личного развития будущего специалиста-профессионала. На современном этапе развития педагогической науки вектор научного поиска (педагогические исследования А. И. Артюхиной, Е. В. Алдошенко, Ю. В. Ананьиной, И. В. Васютенковой, Л. В. Козиловой, Н. В. Захарченко и др.) направлен на решение проблем управления образовательной средой учреждений образования с целью достижения качественных образовательных результатов.

Вместе с тем недостаточно исследована взаимосвязь целенаправленного формирования педагогических компетенций и активизации ресурсов образовательной среды. Решение данной научно-методической проблемы позволит, на наш взгляд, выявить аксиологические ресурсы образовательной среды как детерминанты процесса присвоения личностью обучающегося ценностей профессионально-педагогической деятельности.

В ряде основных документов об образовании Республики Беларусь (Кодекс Республики Беларусь об образовании), Китайской Народной Республики (Закон об образовании, Закон о высшем образовании, Закон о профессиональном образовании Китайской Народной Республики) при определении показателей результативности подготовки современного спе-

циалиста в сфере образования наряду со знаниями, умениями и навыками рассматривается такая интегративная характеристика, как компетентность. Это сложная социально-дидактическая структура личности, основанная на знаниях, опыте, ценностных ориентациях, приобретенных в процессе обучения. Компетентность проявляется в степени использования личностью полученных знаний, умений и поведенческих моделей в изменяющихся ситуациях для решения разнообразных задач, включая те, которые обладают высокой сложностью и неопределенностью. Она предполагает наличие у личности внутренней мотивации, психологической и практической готовности к достижению более высоких результатов в профессиональной деятельности и социальной жизни.

В контексте образовательной практики компетентность и составляющие ее компетенции трактуются современной педагогической наукой как результат усвоения учебного материала, возникающий в ходе интеграции знаний, умений (когнитивных, коммуникативных, проектных), отношений, ценностей (А. А. Хуторской и др.). Многие современные исследователи (А. Л. Бусыгина, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербакова и др.) отмечают интегративный характер компетентности, а также взаимообусловленность всех ее компонентов: содержательного, деятельностного и личностного. Важнейшими составляющими профессиональной компетентности являются технологическая грамотность, профессиональная мобильность, способность к самовыражению и созиданию, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности.

Интерпретируя компетентность как совокупность личностных качеств, в которую входят ценностно-смысловые ориентации, знания, умения, навыки, формируемые опытом деятельности человека, профессор А. В. Хуторской определяет данный феномен как состоявшееся личностное качество, предусматривающее владение соответствующей компетенцией и включающее отношение личности к предмету деятельности. В свою очередь, согласно А. А. Хуторскому, компетенция – это заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке, выполнение которого обеспечивает в будущем эффективную продуктивную деятельность в определенной сфере, а профессиональная компетенция – требование к образовательной подготовке, направленной на освоение профессии [1].

Вместе с тем в ряде научных публикаций компетенция рассматривается не только как норма, сфера ответственности человека в определенном виде профессиональной деятельности, но и как совокупность конкретных функциональных характеристик личности, определяющих успешность действий, готовность и возможность соответствовать требованиям определенных общественных стандартов (В. А. Болотов, В. В. Сериков и др.).

Понятия «компетентность» и «компетенции» коррелируют с понятием «профессионализм» как сопоставимые и взаимодополняемые, однако не идентичные. Профессионализм – это личностная характеристика человека,

выработанная в процессе длительного выполнения профессиональной деятельности и обеспечивающая эффективность решения сложных профессиональных задач [2]. С точки зрения инженерно-психологического подхода к профессиональным деятельности профессионализм, как результат реализации и развития ресурсов человека в деятельности [3], представляет собой совокупность устойчивых характеристик, которые обеспечивают определенный качественно-количественный уровень профессиональной деятельности (с ориентацией на показатели эффективности, надежности, качества и т. д.) при выполнении её в различных условиях.

Из сказанного следует логический вывод о том, что ключевыми показателями профессионализма педагога выступает длительность педагогической деятельности и сложность профессионально-педагогических задач. В свою очередь, профессиональная компетентность педагога характеризуется способностью действовать самостоятельно и ответственно в соответствии с требованиями педагогической профессии.

Обобщение смысловых значений анализируемого понятия в образовательном контексте позволяет определить профессиональную компетентность как формирующееся в процессе профессиональной подготовки новообразование субъекта деятельности, предполагающее актуализацию имеющихся знаний, умений и личностных характеристик в процессе реализации профессиональных функций. В свою очередь, *профессиональная компетентность педагога представляет собой системное проявление знаний, умений, способностей, мотивации и личностных качеств, позволяющих успешно выполнять трудовые функции педагогической деятельности*. Педагогическая компетентность – это единство знаний, умений, нормативных требований, мотивации и готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, конкретных действий. Содержание теоретической готовности составляют знания (научные, психолого-педагогические, специальные профессиональные). Содержание практической готовности определяют умения (когнитивные, прогностические, коммуникативные, организаторские, рефлексивные, технологические). Таким образом, понятие профессиональной компетенции в обобщённом виде отражает способности и готовность педагога применять навыки и знания в педагогической деятельности.

Как было отмечено ранее, профессиональную компетентность педагога целесообразно рассматривать как совокупность различных компетенций. Компетентность подразумевает интеграцию компетенций, которые позволяют также удовлетворять, в том числе, потребности в самореализации и становятся показателями подготовленности к профессиональной и общественной жизни. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании компетенции – это приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием [4]. В данном определении подчеркивается психологический аспект трактовки данного понятия как личностной характеристики и актуализиру-

емой в процессе обучения и воспитания возможности эффективной деятельности.

Одновременно с этим в системе образования закрепляется и нормативный аспект понимания компетенции как сферы ответственности человека в конкретной профессиональной деятельности, социального требования к образовательной подготовке обучающегося, выполнение которого необходимо для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. В настоящее время в системе образования Республики Беларусь компетенции представлены как результаты обучения и конкретизируются на уровне высшего и среднего специального образования в образовательных стандартах по определенной специальности.

Таким образом, в сфере образования компетенция рассматривается как феномен, объединяющий требования к подготовке будущего специалиста и результат этой подготовки, обуславливающий будущую продуктивную деятельность в определенной профессиональной области.

Анализ и обобщение научной и методической литературы по проблеме классификации и видового разнообразия компетенций педагогов, содержания проектов профессиональных стандартов в области педагогической деятельности в учреждениях образования, образовательных стандартов, соответствующей нормативной правовой документации, позволило выделить в рамках проведенного научного исследования следующие группы профессиональных компетенций будущих педагогов и входящие в них виды компетенций:

1) *личностно-профессиональные компетенции:*

- гражданско-патриотические компетенции (уважение к истории, культуре и традициям своей страны; способность сохранять и передавать патриотические ценности следующим поколениям; умение организовывать и готовность участвовать в гражданских инициативах и процессах);
- когнитивные компетенции (понятийное, логическое, критическое мышление, гибкость и широта мышления);
- социально-перцептивные компетенции (эмпатийные способности, готовность к сопереживанию, сочувствию; способности к вчувствованию, управлению своими эмоциями, понимание эмоций других людей);
- компетенции сотрудничества (способность к совместной деятельности, принятию совместных решений, командоориентированность);
- креативные компетенции (творческие способности, способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения задач, готовность к инновациям);
- прогностические компетенции (способности предвидения последствий своих действий);
- компетенции личностного роста и самосовершенствования;
- информационные компетенции (способность эффективно находить, оценивать, использовать информацию, управлять информацией);

2) *психолого-педагогические компетенции:*

- управленческие и организаторские компетенции (умение управлять целостным педагогическим процессом, оценивать результаты учебной деятельности);
- проективные компетенции (умение прогнозировать и планировать образовательный процесс, осуществлять целеполагание, проектировать содержание и технологию проведения учебных занятий);
- дидактические компетенции (умения грамотно, понятно и доступно излагать обучающимся учебный материал, вызывать познавательный интерес, активизировать мышление и когнитивные способности обучающихся, умения педагогической диагностики);
- методические компетенции (умения отбора и применения методов, форм, технологий обучения в соответствии с педагогическими задачами, умения разработки содержания и структуры учебного материала);
- коммуникативные компетенции (умения педагогического общения, умения организации конструктивной образовательной коммуникации, умение устанавливать с обучающимися целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения);
- рефлексивные компетенции (умение анализировать и корректировать собственные педагогические действия; навыки педагогической рефлексии);
- исследовательские компетенции (умения осуществлять деятельность, продуктом которой является новое научное знание об образовательном процессе и способах его совершенствования умения разрабатывать научно-исследовательские задания и проекты);
- цифровые компетенции (умения разрабатывать электронные образовательные ресурсы, использовать офисные приложения для работы с текстом, таблицами, презентациями и др.).

Рассмотрим и проанализируем характеристики образовательной среды университета в контексте ее аксиологической направленности, обуславливающей формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Образовательная среда – это социальное и культурное пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса и образовательных явлений. Это совокупность множества факторов, которые влияют на развитие личности студента. Как многокомпонентная система образовательная среда обеспечивает создание специальных социально-культурных условий для развития профессиональной культуры будущих специалистов. К характерным чертам университетской образовательной среды относятся открытость и инновационность, гибкость и вариативность, академическая атмосфера, актуальный педагогический дизайн, позитивные отношения между преподавателями и студентами, культурная наполненность и эстетичность [5].

В рамках проводимого исследования, а также на основании анализа и обобщения научно-педагогической литературы (В. А. Ясвин, В. И. Слободчиков, В. Н. Новиков, С. В. Тарасов, Л. В. Козилова, А. И. Артюхина, Ю. В. Ананьина, О. Ю. Мондонен, Н. И. Зырянова и др.), эффективной практики деятельности учреждений образования в структуре образовательной среды учреждения высшего образования выделены такие компоненты, как содержательно-методический, пространственно-предметный, социально-интерактивный.

Содержательно-методический компонент образовательной среды предусматривает учебно-методическое обеспечение качества образования и регламентацию образовательного процесса. Он включает в себя нормативные правовые документы, регламентирующие образовательную деятельность и взаимодействие субъектов образовательного процесса, образовательные программы; разработку учебных программ, учебных планов, преобладающие формы, методы, технологии обучения и воспитания и др. Ценности данного компонента, выражающиеся в его актуальности, соответствии стратегическим задачам образования, структурированности и систематичности, методической проработанности и практической направленности, интерактивности и разнообразии обеспечивают формирование когнитивных, организаторских, методических, дидактических, исследовательских, информационных компетенций, компетенций сотрудничества будущих педагогов.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды включает материально-техническую инфраструктуру, аудиторный фонд, дизайн, оснащение учебных аудиторий и лабораторное оборудование, бытовые условия. Данный компонент не только обеспечивает необходимую техническую поддержку образовательного процесса, но и эстетизирует окружающую среду, создаёт комфортное учебное пространство, стимулирующее развитие творческого потенциала и профессиональных компетенций будущих педагогов. Актуализация ценностной направленности данного компонента способствует формированию у студентов гражданско-патриотических компетенций, креативных, цифровых компетенций, чувства принадлежности к профессиональному сообществу, а также стимулирует их интерес к обучению и творческую активность.

Социально-интерактивный компонент предусматривает конструктивные взаимоотношения, стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса, способы коммуникации, культуру общения. Взаимодействие между преподавателями и студентами, коммуникация между сверстниками обеспечивает формирование корпоративной культуры, прививает ценности сотрудничества и коллективной ответственности и, соответственно, положительно влияет на коммуникативные, социально-перцептивные, прогностические компетенции, компетенции личностного роста и самосовершенствования и ряд других.

Таким образом, образовательная среда представляет собой динамическую систему взаимосвязанных факторов (социо-культурных, психолого-педагогических, событийных, пространственно-временных), обуславливающих личностное развитие обучающегося, формирование его профессиональных компетенций. Активация в образовательном процессе аксиологического содержания содержательно-методического, пространственно-предметного, социально-интерактивного компонента образовательной среды способствует эффективному формированию профессиональных компетенций обучающихся.

Список использованных источников

1. Хуторской, А. В. Пять типологий компетенций в образовании / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2022. – № 1. – URL: <https://eidosinstitute.ru/journal/> (дата обращения: 19.12.2024).
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Дружилов, С. А. Психология профессионализма: инженерно-психологический подход / С. А. Дружилов. – 2-е изд. – Харьков: Гуманитарный центр, 2017. – 358 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г., № 243-З; принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.; одобрен Советом Респ. 22 декабря 2010 г.; в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.
5. Чэнь Юй. Образовательная среда университета как педагогический феномен: сущность и специфические особенности / Чэнь Юй // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 4 ч. / редкол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – Минск: РИВШ, 2024. – Вып. 24. – Ч. 4. – С. 234–240.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Н. В. Щепеткова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск

N. V. Shchepetkova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 37.02:378

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОВЕДЕНИЮ БЕСЕД ОБ ИСКУССТВЕ

PROBLEMS OF TRAINING OF FUTURE TEACHER TO CONDUCTING CONVERSATIONS ABOUT THE ART

Беседа об искусстве представляется основополагающим методом эстетического воспитания, так или иначе являющегося основой и большинства других способов его реализации. Но научение ей будущих учителей начальных классов осложнено рядом проблем,

среди которых недостаточный культурный уровень значительной части поступающих на соответствующие специальности и слабая научно-методическая разработанность вопросов обучения будущих учителей ведению бесед об искусстве. Возможные стратегии решения этих проблем в контексте современной исторической и культурной ситуации и обсуждаются в данной статье.

Ключевые слова: педагогическое образование; начальное образование; эстетическое воспитание; беседа об искусстве.

A conversation represent the groundlaying form of carrying out of lessons on the aesthetic education, also being a basis to the majority of other ways of its realization. But teaching it to the future teachers of elementary school is complicated by a number of problems, among which are insufficient cultural level of a considerable part of entering to corresponding specialties and weak scientifically-methodical readiness of topics of training of the future teachers to conduct conversations about the art. Possible strategies of resolving these problems in a context of a modern historical and cultural situation are discussed in given article.

Key words: pedagogical education; elementary education; aesthetic education; conversations about the art.

Подготовка будущего учителя начальных классов, хотя мы обычно до конца не представляем этого и даже для самих себя не ставим так вопрос, предельно насыщена глубочайшими проблемами педагогического, культурно-исторического и даже философского планов. На самом деле речь ведь идет о подготовке тех, кто должны будут напрямую помочь осуществиться одному из величайших чудес живой человеческой культуры – ее переходу от поколения к поколению, – причем на самом раннем, критически важном для всего последующего, этапе этого великого транзита. Понятно, что сказанное самым непосредственным образом касается и той, казалось бы, скромной – в сравнении со столь основополагающими элементами обучения как письмо, чтение, счет – задачи, как подготовка будущего педагога к работе по эстетическому воспитанию учащихся. Преломлению обозначенных выше проблем в педагогическую реальность этой подготовки применительно к одной из основных и важнейших ее форм – беседах об искусстве – и будет посвящена данная работа.

Беседа как форма человеческого общения и взаимодействия, чьи потенциал и значение неустанно осмысливались от Сократа и Платона до современных отечественных исследователей [1], разумеется, является также и нестареющей формой человеческого научения – формой имманентно диалогической, развивающей по-своему обе стороны педагогического процесса. И это она является подлинной основой, иногда наивно не замечаемой нами, любых самых современных, мультимедийных и интерактивных, частных техник и методик обучения.

Психолого-педагогические особенности учащихся начальных классов [2], на наш взгляд, также подразумевают примат беседы, конечно же, сопровождаемой должным использованием разнообразного иллюстративного материала как наиболее естественной и эффективной формы первоначального знакомства с искусством.

И в такой беседе имеет место, рискнем так выразиться, речь для речи – как самой близкой спутницы самого разумного мышления, ведь, как сказал Выготский, «мысль совершается в слове» [3, с. 268]: учитель говорит для будущей способности такого, говорящего, мышления ученика; в конце концов, не образность представления, в случае ее главенства еще «довольно варварская», как выразился однажды Оруэлл [4, р. 81], является здесь нашей конечной целью.

Более этого, даже эстетическое воспитание как таковое, при всей его важности, все-таки не самоцель, особенно в начальной школе, где все подчинено главному – полноценному развитию растущего человека.

Но сама ситуация обучения будущего педагога умению вести беседы об искусстве есть, прежде всего, ситуацией несопоставимости – того, что может быть в представимых, определяемых разумными границами учебного процесса пределах дано и воспринято – и содержания культуры, даже только важнейшего, заглавного в ней в этих ее областях. Причины этой ситуации, конечно же, в более чем обоснованной неуверенности в наличии уже сформированных способностей, потребностей и возможностей современного будущего учителя к дальнейшему саморазвитию и в не менее обоснованных сомнениях касательно достаточности уже имеющегося у него, как у формально взрослого и получившего среднее образование человека, уровня культурного развития.

Думается, всякому, кому доводилось преподавать подобное в наши дни, знакомо это чувство проваливающихся в пустоту абсолютного незнания референций даже к, казалось бы, самым общеизвестным, архитектурным пунктам культурной истории.

В идеале, а вернее, в норме педагогической ситуации в не такие кризисные, как сейчас, эпохи мирового культурно-исторического развития, преподаватель здесь должен был находить в студенте-будущем учителе такого же идущего, такого же совершающего личное паломничество в мировую культуру, как и он, пусть ведущего это паломничество и индивидуально, и поколенчески иными, чем он, путями и способами, пусть находящегося, в силу возраста, еще в первой части этого фундаментально важного для всякого интеллектуально полноценного человека пути. При этом, при всем различии, вершины и путеводные звезды культуры просто в силу строения исторического духовного мира не могли бы у них не быть в достаточной степени общими.

В вышеназванной несопоставимости – первая фундаментальная проблема подготовки студентов к осуществлению эстетического воспитания в данной форме. Проблема эта перманентна – в рамках имеющегося и представимого культурного состояния – и, разумеется, не решается одними лишь средствами высшего педагогического образования.

Очевидно, что единственным представимым выходом является привитие и развитие некой способности к самостоятельному дальнейшему вхож-

дению в мир искусства, в силу программных ограничений совмещенное со знакомством с некими наиболее важными и, так сказать, дидактически и эвристически перспективными, наиболее насыщенными и ясными в указанных областях воздействия, фрагментами его истории, а также с научением рассказывать о подобном маленьким детям, ученикам начальной школы; из только что перечисленного видно, что здесь перед нами одна из сложнейших возможных задач педагогического образования.

Но присмотревшись, мы увидим, что составляющие этой задачи существенно подходят друг другу, что перед нами некое триединство и что, если подумать, эти составляющие и должны педагогически исполняться в таком единении друг с другом; думается, что таково свойство всех действительных многосложных педагогических задач, по-своему подтверждающее истинность и, следовательно, потенциальную позитивную продуктивность их связи с реальностью.

Однако, вне зависимости даже от социоисторической ситуации, от состояния культуры и кадров, всякий обучающий будущего учителя искусству учить об искусстве, вследствие при любых условиях ограниченного программного времени, сталкивается и будет всегда сталкиваться с проблемой выбора того, о чем он успеет рассказать им сам, выбора того, на каком примере и материале он попытается их научить беседовать о высоком прекрасном и попытается привить студентам или далее развить у них способность и желание самим интересоваться и пользоваться сокровищами искусств. Представляется очевидным, что в качестве опорного, основного, должен быть избран момент истории искусств, который сам существенно наиболее корреспондентен этой задаче, момент, содержащий в себе максимумы динамики творческих сил, разнообразия индивидуации, силы и свободы выражения.

Еще одной проблемой, без сомнения, является ориентация преподаваемого материала относительно национального и мирового измерений истории культуры, в нашем белорусском случае осложненная – ведь не представляется возможным отнести, к примеру, Серова или Петрова-Водкина к не своему, к некому лишь мировому. Эта проблема, понятно, имеет две связанные между собой (пусть и не жестко детерминистски) фазы реализации – в преподаваемом самому студенту и, затем, уже в его собственной педагогической деятельности.

На наш взгляд, подходящим во всех отношениях материалом является история искусств конца XIX – начала XX в., взятая в культурно-географических границах тогдашней Российской Империи и раннего СССР. Как знает искусствоведение, оттуда, из этого великого и бурного периода, многое берет свое начало и, во вполне закономерной корреспонденции с этим, многое может начаться и в уже личной культурно-интеллектуальной истории должным образом познакомленного с ним будущего учителя – начаться с необходимой свободой, характерной для содержания того,

во многом определившего разнообразие последующего развития искусства, времени. Ведь стоит помнить, что дело образования, в особенности педагогического, сеять те самые семена разумного, доброго, вечного, а не индоктринировать, не культивировать что-либо партикулярно симпатичное или, так или иначе, конвенционально принятое нами, предшествующими по отношению к будущему учителю и его будущим ученикам, поколениями.

Может возникнуть вопрос: нужна ли в данном случае такая культурно-историческая конкретизация? Но дело в том, что говорить, по крайней мере, в рамках достаточно краткого курса, об искусстве вообще (или пытаться по-прутковски объять необъятное) представимо только с уже достаточно хорошо знакомыми с историей культуры людьми; в нашем же случае возможен – как хоть сколько-либо педагогически эффективный – лишь индуктивный путь через конкретное – и через надежду на то, что с него начнется или получит новый импульс движение саморазвития и самообразования будущего учителя. Если уж это, будем правдивы, вследствие культурных особенностей нашей эпохи, все равно, так или иначе будет ликбез, пусть это обучение первичной эстетической и искусствоведческой грамоте будет происходить на материале исторически конкретного созвездия шедевров, на их многосторонне полезных примерах, а не на малопонятных и малополезных такой аудитории обобщающих рассуждениях.

В конце концов, если, как считал Гегель, искусство достигает абсолютной истины [5, с. 167], то, будучи ознакомленными с одним из ее исторических ликов в искусстве всерьез, обучающиеся уже окажутся затронутыми ею и ввиду ее превосходящей любую частичность абсолютности затронутыми потенциально целиком и всеохватно – применительно к их личной истории и от нее неотделимой профессиональной педагогической деятельности.

Не менее важной проблемой являются язык, точнее общий уровень изложения материала, причем эта проблема также двояка, поскольку наличествует и при подготовке будущего учителя и затем уже в его собственном применении полученных знаний на практике. Как рассказывать современному студенту об искусстве и как научить его, в свою очередь, беседовать об искусстве с детьми? Мы, разумеется, не претендуем на обладание неким единым, универсальным ответом на эти вопросы. Тем не менее, возьмемся сказать, что, по нашему убеждению, плоская, нарочито «детская» хрестоматийность тут совершенно недопустима, разговор об искусстве должен быть в обоих случаях (в педагогическом вузе и в школе) бескомпромиссно серьезным. Непонимание отдельных частностей сказанного – и студентом, и, затем, младшим школьником – представляется нам допустимым и даже полезным с воспитательной точки зрения – как стимул дальнейших саморазвития и самовоспитания, в том числе.

Важно, чтобы ни на одну секунду обучающемуся – ни в вузе, ни, с понятными уточнениями, в начальной школе – не показалось, что излагаемое

это то, что он мог бы просто прочесть, посмотреть, и без особого труда понять и сам, что преподающий или беседующий с ним сейчас об искусстве – лишь некая анимированная форма подачи учебного материала.

Перед обучающимся должны все время открываться принципиально бесконечные горизонты, лишь часть чудес которых сейчас показывает ему преподающий, в этом ведь главный педагогический – воспитательный и мировоззренческий – мотив происходящего. Искусство, мир прекрасного – невероятно глубоко, непознаваемо до конца никаким ученым, никакой научной дисциплиной, и без сообщения обучающемуся этого чувства невероятной, сравнимой с космосом, глубины, нам не увлечь его в самостоятельное путешествие в этот уже во многом надчеловеческий и потому возвышающий и преобразовывающий к лучшему всякого к нему всерьез стремящегося мир высокого прекрасного. Понятно, однако, что только что названное очень многого – и в плане личного интеллектуального развития и эрудиции, и в плане педагогического мастерства – требует и от преподавателя вуза и, затем, от научившегося, вернее, получившего от него первичный посыл научиться, учителя начальных классов в уже его профессиональной педагогической практике.

Но без этой двойной эстафеты – от преподавателя к студенту и от него школьнику – передачи удивления перед великим и таинственным чудом искусства, все предприятие будет иметь лишь крайне ограниченный педагогический и социокультурный смысл.

Да, кому-то это может показаться странным: студенты педагогических факультетов, младшие школьники, их будущие ученики, и какое-то удивление перед непознаваемым до конца. Но ведь в обучении в других дисциплинах мы не скрываем важнейшего, коренного, и при этом такого, что повергает и будет всегда повергать в трепет и самого взрослого из взрослых – мы же, к примеру, и от самых маленьких не скрываем того, что Вселенная – бесконечна. Подлинное педагогическое никогда не фальсифицирует онтогносеологическое, а равно, и социоисторическое – даже маленьким мы ведь опять-таки не говорим, что, к примеру, одно из страшнейших явлений в нашей реальности – войны – преодолены. В случае искусства, бесед о нем, в подготовке и затем в осуществлении эстетического воспитания вообще, мы стоим перед до конца не познаваемым, перед меняющим спектры своих значений в различные периоды своего развития, и при этом социополитически оспариваемым на протяжении всей истории (то почти забираем себе власть имущими, то возвращаем себе народом и подлинной, не продающейся, интеллигенцией) великим феноменом, перед одной из всеохватных и вечных духовных ипостасей человечества как такового. Считающийся одним из самых могучих мыслителей, никогда не боявшийся братья за самое трудное для понимания Хайдеггер, тем не менее, говорил: «Если бы нам сейчас были показаны в оригинале две картины Пауля Клее, созданные им в год его смерти: акварель «Святая из окна» и темпера на дерюге «Смерть

и огонь», то мы могли бы долго простоять перед ними и расстаться со всякой претензией на непосредственное понимание» [6, с. 391].

Подводя итог, скажем, что подготовка к беседам об искусстве как и к эстетическому воспитанию в целом без сомнения являются одними из самых трудных задач педагогического образования. Но эта одна из тех областей, где оно может внести самый непосредственный вклад в дело духовного развития человека, культуры и общества, в выправление искажений, оставляемых трагическими неудачами и катастрофами истории, а с тем и в общий ее прогресс.

Список использованных источников

1. *Хуторской, А. В.* Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–115.
2. *Любимова, Ю. С.* Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста / Ю. С. Любимова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2007. – № 3. – С. 128–133.
3. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский; вступ. ст. В. Колбановский. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во социально-экономической лит-ры, 1934. – 324 с.
4. *Orwell, G.* Burmese Days / G. Orwell // The Complete Novels of George Orwell. – London: Penguin Books, 1987. – P. 75–309.
5. *Гегель, Г. В. Ф.* Сочинения: в 14 т. – Москва: АН СССР, Институт философии / Гос. изд-во социально-экономической лит-ры, 1929–1958. – Т. 13: Лекции по эстетике. Книга вторая. – 1940. – 362 с.
6. *Хайдеггер, М.* Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – Москва: Республика, 1993. – 447 с.

(Дата подачи: 24.02.2025 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Артемёнок Е. Н.</i> РАЗРАБОТКА АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ.....	3
<i>Баркович О. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ.....	11
<i>Барткявичюте Я. С.</i> КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УВО В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЕ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА)	20
<i>Борисевич А. Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА	27
<i>Вабищевич С. В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ.....	33
<i>Вертейко О. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	40
<i>Гончарова Е. П., Кравцов А. К.</i> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	46
<i>Гордеева И. В., Чмуневич А. И.</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ АВИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ	55
<i>Гракова В. В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....	62
<i>Дронь М. И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ: ИНФОРМАЦИОННО-ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ	68
<i>Дубовик А. В.</i> ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОГРАНИЧНОГО КОНТРОЛЯ	74
<i>Есауленко А. Ю.</i> МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА	82

Захарова Ю. В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	89
Зинович О. Ю. ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМОГО В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	97
Иванова А. В. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	103
Иванова Е. С. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА УЧЕБНОГО КУРСА)	111
Камлюк-Ярашэнка Л. В. ДЫСЦЫПЛІНА «ПАЭТЫКА МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ» Ў ПОЛІКУЛЬТУРНЫМ АДУКАЦЫЙНЫМ АСЯРОДДЗІ: ВОПЫТ АДАПТАЦЫІ, ЭФЕКТЫЎНЫЯ МЕТАДЫ І ПРЫЁМЫ ВЫКЛАДАННЯ ДЛЯ МАГІСТРАНТАЎ-ЛІТАРАТУРАЗНАЎЦАЎ	118
Каранец Е. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	125
Ковалевич Е. С., Красько Е. А., Шило О. В. ПРИМЕНЕНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ	133
Ковалец И. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	140
Краснова Т. И. ДИЗАЙН УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ: ИНТЕГРАЦИЯ И ОГРАНИЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ	149
Мышко О. И., Карнелович М. М. ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ.....	156
Никитёнок Н. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	164
Петрашевич И. И., Гордейчук М. И. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА СТРОИТЕЛЕЙ	171

<i>Пунчик В. Н.</i> ИННОВИРОВАНИЕ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ	183
<i>Самусева Н. В., Никитёнок Н. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	191
<i>Скок В. П.</i> КРОССЕНС КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ РАЗВИТИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИСТОРИКОВ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	198
<i>Соколовская О. В., Одинцова М. А.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ.....	209
<i>Стрижнева Е. А.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	215
<i>Тимашкова Л. Н., Санько А. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	222
<i>Филимонова Н. И.</i> ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	230
<i>Фильченкова Т. М.</i> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	237
<i>Чех М. П.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	247
<i>Чэн Вэнь.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	255
<i>Чэнь Юй, Григорьева О. Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ АКСИОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	261
<i>Щепеткова Н. В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОВЕДЕНИЮ БЕСЕД ОБ ИСКУССТВЕ	268

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 25

В 4 частях

Часть 4

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*

Компьютерная верстка *К. А. Капустиной*

Корректор *И. М. Подоматько*

Подписано в печать 05.08.2025. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 16,2. Уч.-изд. л. 20,3. Тираж 42 экз. Заказ 68.

Издатель и полиграфическое исполнение:

государственное учреждение образования

«Республиканский институт высшей школы».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/174 от 12.02.2014.

Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.