

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

**ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ  
В СИТУАЦИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

Коллективная монография

Под научной редакцией  
А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко

Барановичи  
БарГУ  
2022

УДК 165.3+159.9+37.013.32

**Философские, социально-психологические и социально-педагогические аспекты функционирования личности в ситуациях неопределенности :** коллектив. моногр. / под науч. ред. А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2022. — 220 с.

ISBN978-985-498-999-0.

Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования феномена неопределенности, социально-психологических предикторов успешного функционирования личности в ситуациях неопределенности, психолого-педагогических условий формирования готовности личности к компетентному решению задач с аспектами неопределенности в будущей профессиональной деятельности.

Адресована студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, преподавателям учреждений среднего специального и высшего образования, практическим работникам учреждений образования.

Рекомендовано к печати  
редакционно-издательским советом учреждения образования  
«Барановичский государственный университет»

Авторский коллектив:

*А. Г. Иценко* (раздел 1.1); *М. В. Мусийчук* (раздел 1.2);  
*Т. Е. Яценко* (разделы 2.1—2.3); *Е. В. Лешкевич* (раздел 2.4);  
*М. А. Король* (раздел 2.5); *Е. Ф. Нестер* (раздел 2.6);  
*О. П. Степанова* (раздел 2.7); *Л. Д. Глазырина* (раздел 3.1);  
*Н. Г. Дубешко* (раздел 3.2); *С. М. Зырянова* (раздел 3.3);  
*Н. Ф. Захарченя* (раздел 3.4); *С. В. Кондратюк* (раздел 3.5);  
*М. Л. Кривуть* (раздел 3.6); *Л. Л. Лашкова* (раздел 3.7);  
*Г. А. Никашина* (раздел 3.8); *Е. А. Шанц* (раздел 3.9)

*Под научной редакцией А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко*

Рецензенты:

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры политологии и социологии учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» *Г. В. Жук*;  
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» *Н. Л. Пузыревич*;  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики учреждения образования  
«Минский государственный лингвистический университет» *Т. А. Лопатик*

ISBN 978-985-498-999-0

© БарГУ, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
--------------------------	---

### **ГЛАВА 1 ИНФОРМАЦИОННЫЙ ВЕК КАК ЭПОХА НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**

1.1 Человек в социокультурной ситуации неопределённости и вызовы современного постмодерного трансгуманизма .....	7
1.2 Философский концепт «кошка Шойгу» как символ феномена неопределенности: от абсурда до парадокса .....	33

### **ГЛАВА 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

2.1 Психологическая сущность феномена «неопределенность» . . . .	45
2.2 Личностные ресурсы человека как предикторы предпочтения неопределенности в юности .....	52
2.3 Характеристики психологического благополучия личности юношеского возраста, склонной к переживанию адаптивных форм вины, в условиях неопределенности современной реальности .....	59
2.4 Формирование карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности у студентов педагогических специальностей .....	68
2.5 Возрастная динамика стилей принятия изменений в юности . . . .	80
2.6 Механизмы психологической защиты как предикторы совладания со стрессом у студентов различных профилей обучения .....	86
2.7 О категоричном стиле образовательной коммуникации .....	96

### **ГЛАВА 3 СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

3.1 Компетентностный подход в повышении квалификации современного специалиста дошкольного образования в ситуации неопределённости .....	106
3.2 Структура качества дошкольного образования: ситуативный подход .....	112
3.3 Построение образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с учётом ситуаций неопределённости .....	117
3.4 Формирование проективной компетентности будущих специалистов дошкольного образования в ситуации неопределённости . . . .	128
3.5 Формирование аксиологической компетентности у будущих специалистов дошкольного образования в ситуации неопределённости . . . .	138

3.6 Значение коммуникативной компетентности студентов в инклюзивном образовательном пространстве как ситуации неопределённости . . . . .	146
3.7 Социально-педагогические аспекты развития профессиональной компетентности педагогов при решении нестандартных педагогических задач . . . . .	165
3.8 О художественном познании мира в дошкольном детстве . . . . .	181
3.9 Решение воспитательных задач в педагогическом университете в условиях неопределённости . . . . .	190
<i>Заключение . . . . .</i>	<i>214</i>
<i>Сведения об авторах . . . . .</i>	<i>218</i>

Репозиторий БарГУ

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Во второй половине XX — начале XXI века человеческая цивилизация в различных своих срезам и аспектах вступила в очередной новый виток своего развития. В областях гуманитарных наук от истории и социологии до философии, культурологии, психологии и педагогики фиксируется смена привычных парадигм существования конкретных сообществ (этносов, наций, государств) и общества в целом. Как бы ни называли эту эпоху (переходом от индустриальной формации к постиндустриальной или информационной, новым модерном или постмодерном), очевидным является одно — человек в этой ситуации находится в совершенно новых условиях, в которых старые элементы социокультурной системы демонтируются, а новые ещё не выработаны и находятся на этапе становления. В этой связи, с учётом того факта, что одной из магистральных характеристик новой эпохи является ситуация высокого уровня изменчивости, в социально-гуманитарных исследовательских кругах в качестве приемлемого был выбран термин из области естественных наук — «неопределённость». Поскольку человек интегрирован в социокультурное пространство, исследовательски важно максимально комплексно и системно, с одной стороны, с социально-философской позиции проанализировать особенности постмодерной ситуации современной культуры, с другой — с философско-антропологической позиции осмыслить положение человека и личности в рамках различных идейных позиций, предлагаемых постмодернистским проектом (трансгуманизм, постчеловек и т. п.).

Таким образом, неопределённость, проникающая во все сферы жизни современного человека, требует осмысления ее сущности, исследования предикторов эффективного функционирования человека в ситуациях неопределённости.

В коллективной монографии предпринята попытка междисциплинарного рассмотрения феномена неопределённости с позиции философии, психологии и педагогики.

Цель монографии — описать особенности функционирования личности в ситуациях неопределённости в философском, психологическом и социально-педагогическом аспектах.

Задачи, решаемые авторским коллективом монографии:

- охарактеризовать магистральные особенности постмодернизма и его социокультурные составляющие в контексте функционирования личности в условиях неопределённости;
- описать философско-методологическую экспликацию концепта «неопределённость» в философских и остроумных текстах;
- систематизировать современные векторы рассмотрения неопределённости в психологических теориях и исследованиях;
- раскрыть стилевые характеристики поведения человека в ситуациях неопределённости, социально-психологические предикторы позитивного отношения к неопределённости и активации личностных ресурсов человека в ситуациях с признаками неопределённости;

– выделить условия формирования предприимчивости и толерантности к неопределённости у будущих специалистов, обучающихся в учреждениях высшего образования;

– с позиции компетентностного, ситуационного подходов описать особенности построения образовательного процесса в направлении подготовки квалифицированных специалистов, способных решать инновационные социальные и профессиональные задачи в условиях неопределённости;

– выделить содержательные характеристики построения дошкольного образования с учетом вызовов неопределённости современной реальности.

Монография содержит результаты как теоретических, так и эмпирических исследований и построена на основе следующих принципов: научности (соответствие современным научным представлениям в области философии, психологии, педагогики); комплексности (представление разных научных школ, взглядов); доступности (адресная направленность издания студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, преподавателям учреждений среднего специального и высшего образования, практическим работникам учреждений образования).

# ГЛАВА 1

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ ВЕК КАК ЭПОХА НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

### 1.1 Человек в социокультурной ситуации неопределённости и вызовы современного постмодерного трансгуманизма

Философия лична и человечна. Человек не устраним из философии... За всякой подлинной философией стоит мука о жизни, о смысле, о судьбе. И философия есть прежде всего учение о человеке, о целостном человеке и учение целостного человека...

*Н. А. Бердяев*

Со времени XIX века марксистская философия в рамках своего парадигмального подхода с его дихотомией «идеальное—материальное» решила поставить «главный вопрос философии» о соотношении бытия и сознания: что является первичным — материя или сознание? В зависимости от ответа мировая философия разделилась на два лагеря: материалистов и идеалистов. В современной философии так «главный вопрос философии» уже никто не ставит, да и в постмарксистский период философы по-разному предлагали его постановку. Однако, как бы ни ставился этот «главный вопрос философии» в самых различных философских школах и направлениях, нацеленность философии на «проблему человека», её человекомерность никогда из неё не уходила.

Со времён кардинального «антропологического поворота» Сократа в V веке до н. э. философская мысль часто смещала свой аналитический взор с внешних объектов и фокусировала его на человеке. Известный для историков философии факт: 4 мая 1793 года И. Кант в своем знаменитом письме Карлу Штейдлину написал: «Давно задуманный план относительно того, как нужно обработать поле чистой философии, состоял в решении трех задач: 1) Что я могу знать? (метафизика); 2) Что я должен делать? (мораль); 3) На что я смею надеяться? (религия); наконец, за этим должна была последовать четвертая задача — что такое человек?..»

[1, с. 589]. Потом был большой и успешный период «Критик», но везде Кант оставался верен своей постановке вопроса о человеке.

Далее — взрыв философской неоклассики, в интуициях представителей которой уже просто невозможно не заметить человека, будь то ницшеанский „Übermensch” или комплекс антропологической проблематики экзистенциализма и феноменологии, русской религиозной философии и неотомизма... В итоге весь этот путь «проблемы человека» в философии трудами М. Шелера, Х. Плеснера, А. Гелена и других ученых заострился институционализацией целого направления — «философской антропологии». Хотя, при всей правомерности вышесказанного, парадоксальным образом прав профессор Ф. И. Гиренок, который, анализируя дискуссию М. Фуко и А. Бадью 1960-х годов, становится на сторону Фуко, цитируя последнего: «...для меня философия никогда по-настоящему не исследовала вопрос о природе человека». И далее российский философ продолжает: «Кант говорит, что философия сводится к ответу на вопрос о том, что есть человек, а Ницше, Фрейд, Фуко и современная философия приходят к выводу, что вообще никакого человека нет. И философия сводится к чему угодно, только не к человеку. То есть кантовский вопрос остается открытым. Ответ на вопрос, что есть человек, не найден...» [2, с. 10, 15]. И в этом сожалении Фуко, разделенном Гиренком, даже не укор или приговор философии в её несостоятельности, философия в своих антропологических скитаниях и ставила этот вопрос, и отвечала на него много раз и по-разному... Здесь скорее фиксация важного факта: как только ей удавалось правильно поставить вопрос о человеке и наметить ответы на этот вопрос, так сразу же философствование выходило на какой-то принципиально новый уровень, с высоты которого все ответы казались уже категорически недостаточными. Возможно, в этом и есть обреченность философии в её исканиях окончательно разрешить «проблему человека»... Так или иначе, но это положение дел может быть достаточным поводом для более интенсивного философского напряжения.

Часто в философских текстах (историко-философских или философско-концептуальных) понятие неопределённости рассматривается с позиций и в категориях гносеологии (эпистемологии) [3]. Так, О. И. Соколова отмечает, что «неопределен-

ность активно используется не только в философских исследованиях, но и в работах в области гуманитарных, социальных... наук», однако она рассматривает эту категорию с позиций «современной гносеологии» [3, л. 3]. В этой связи всплывают имена и идеи таких выдающихся учёных и мыслителей, как А. Эйнштейн, Е. Шрёдингер, В. Гейзенберг, Н. Бор и др. [4]. Однако с учётом проблемного поля в данной его междисциплинарной постановке, полагаем, что именно с концептуальных позиций философской антропологии (а также социальной философии, поскольку общеизвестно, что человек ещё со времён «Политики» Аристотеля «*Ἄνθρωπος εἶναι ζῷον πολιτικόν*») представляется целесообразным осмысление проблемы человека в современной (постмодерной) социокультурной ситуации неопределённости.

Неплохой пример кросс-дисциплинарных исследований в области нашего проблемного поля, касающегося человека в ситуации неопределённости, представлен сборником трудов «Человек в условиях неопределённости» [5; 6]. В двухтомном сборнике авторами представлены философский, культурологический, экономический, педагогический и психологический проблемные блоки. Философский блок достаточно репрезентативно представлен такими именами, как Н. Н. Вересов, Р. Р. Гарифуллин, О. Ф. Гефеле, И. В. Демин, О. А. Кочеулова. Данные авторы рассматривали неопределённость в различных срезам и с различной широтой охвата проблемы (от неопределённости Википедии, до метафорики, семиотики неопределённости и т. п.) [6].

Показательно, что свою знаковую книгу «Постмодерн и его интерпретации» русский культуролог и философ-антрополог В. Н. Волков, размышляя над положением человека в современную эпоху, начинает острым вопросом: «Так что же с нами происходит? А ведь с нами действительно что-то происходит, причем стремительно и неотвратно. Вчера мы жили в одном мире, а сегодня — уже совсем в другом: непонятном, неопределённом, незнакомом и чужом. Рушится привычное, стабильное, традиционное; неожиданно, стихийно, спонтанно возникает иное, другое, неведомое, неизвестное. Мы идем туда, где никто до нас не был; в этом пространстве нет дорог и даже тропинок, приходится продираться сквозь дебри...» [7, с. 4]. Как видим, постмодерную ситуацию профессор В. Н. Волков прямо связывает

с «нестабильностью», «неведомым», «неизвестным» и, в конце концов, с «неопределенностью», как прямым следствием (хотя сам автор пишет о «процессе» и «становлении») этой новой ситуации в современной культуре, с её пафосом «разрушения общественных установлений», «разрушением любых парадигм». В области антропологии постмодерн, а особенно современный период «перехода к постмодерну» являет достаточно парадоксальную ситуацию «роста личной свободы в неразрывной взаимосвязи с ростом неопределенности и незащищенности; неукорененность, неспособность контролировать внешние обстоятельства; прогнозировать будущее, отсутствие глобальных смысложизненных целей как у человека, так и у человечества...» и т. п. [7, с. 7].

Вкратце очертим понимание постмодерна как философского конструкта и социокультурной реальности. В динамике развития и трансформации человеческой цивилизации традиционно можно выделить три мегаэпохи: премодерную (период развития традиционного общества), модерную (период Нового времени, с его приматом «ratio») и ту, которую принято называть «постмодерном» (вторая половина XX — начало XXI века). Последние десятилетия с очевидностью в процессе перехода от индустриальной к постиндустриальной/информационной эпохе, человечество вошло и движется в социокультурной ситуации постмодерна.

В современной философской литературе при осмыслении понятия постмодерна общим местом стала фиксация отсутствия позитивной дефиниции этой категории. Действительно, многие мыслители отмечают, что эпоха постмодерна — это такое состояние культуры, идущее за, после модерна, которое слишком сложно определить, поскольку эпоха только началась и до конца еще не отрефлексирована. Но с другой стороны, и не совсем неопределима. Все-таки можно выделить некоторые контуры и характерные особенности, которые оттеняют существенные черты этого нового явления.

Философский словарь постмодернизма дает такое определение: «Постмодерн состояние современной культуры, включающее в себя пред-постнеклассическую... философскую парадигму, допостмодернистское и непосредственно постмодернистское искусство, а также массовую культуру этой эпохи... Постмодер-

низм можно полагать духовным феноменом, непосредственно и акцентированно замещающим культуру модернизма...» [8, с. 425]. Классик изучения постмодернизма Ф. Джеймисон предлагает следующие смысловые коннотации, связанные с понятием постмодерна, который «есть периодизирующее понятие, чья функция состоит в соотношении появления в культуре новых формальных особенностей с возникновением нового типа социальной жизни и нового экономического порядка, того, что часто эвфемистически называют обществом модернизации, постиндустриальным, или потребительским, обществом, медийным обществом или обществом спектакля, транснациональным» [9, с. 290].

Как полагают исследователи, хронологически впервые, а именно в конце 30-х годов XX века употребляет этот термин А. Тойнби. Хотя философскую концептуализацию это понятие получило чуть позже, с 60-х годов XX века, в период позднего капитализма (по Ф. Джеймисону), в процессе переосмысления последствий Второй мировой войны (хотя процессы, по Тойнби, начались уже после Первой мировой войны). Это, по справедливому замечанию Джеймисона, прежде всего протест против высокого модерна в интеллектуальной и эстетической области, поскольку эти формы становятся «мертвыми, удушающими, каноническими, застывшими монументами, которые нужно разрушить, для того чтобы создать нечто новое» [9, с. 289]. Модерн не менее противоречивое понятие, хоть и более осмысленное. По нашему мнению, лаконично и содержательно модерн охарактеризовал П. Андерсон, разделив его на две составляющие (где религиозное играет также важную роль): «Одна — это впервые осуществившееся разделение науки, этики и искусства, которые больше не соединялись в религии Откровения, на автономные ценностные сферы, каждая из которых руководствовалась собственными нормами — истиной, справедливостью, красотой. Вторая — это реализация потенциала этих вновь образовавшихся сфер в субъективном потоке обыденной жизни, взаимодействия их между собой для ее обогащения» [10, с. 52]. То есть, как когда-то модерн отвергал, противопоставлял себя премодерну (с его религиозным приматом), так постмодерн ведет себя по отношению к модерну, это своеобразное отрицание отрицания, но уже на совсем других уровнях и совсем

другого. И второй характерной чертой постмодерна, по Джеймисону, это «стирание некоторых ключевых границ или различий; ...разрушение старого различия между высокой культурой и так называемой массовой (или поп-) культурой» [9, с. 289].

А. Грицанов, осмысляя феномен постмодерна и его характерные черты, неопределённость фиксирует как базовую; опираясь на классика постмодернизма Ж.-Ф. Лиотара и И. Хассана он отмечает: «Неопределённость (поливариантность, многозначность); фрагментарность (децентрированность дискурса); деканонизацию (канонизированного, догматизированного); безличность (децентрированность субъекта); гиперреалистичность (отказ от мимесиса, оперирование симулякрами); иронию (в том числе самоиронию); мутацию жанров; карнавализацию (как форму игрового освоения мира-текста); перформанс; конструктивизм (моделирование гиперреальности симулякров); имманентность» [8, с. 425].

Как видим, современная ситуация неопределённости и постмодернизм имеют непосредственную связь. Однако, ретроспективно углубляясь в историю, зададимся вопросом: является ли проблема неопределённости человека порождением исключительно эпохи постмодерна, было ли в сознании человека ощущение неопределённости в предыдущие эпохи? Забегая вперед, можно сказать: и да и нет.

Касательно Античности, где царила рабовладельческая система, не только раб пребывал в ощущении неопределённости (как известно, раб воспринимался как вещь), но и метеки (μέτοκοι переселенцы), и ксены (ξένος чужеземец или гость) чувствовали свою неопределённость в рамках жизни полиса. При этом представитель демоса конечно же мог чувствовать некую определённую в рамках полиса, равно как и «римский гражданин» [11—13].

Что касается следующей за Античностью эпохи Средневековья, то об её неопределённости/неуверенности говорит классик-медиевист и яркий представитель знаменитой школы «Анналов» Жак Ле Гофф: «Чувство неуверенности — вот что влияло на умы и души людей Средневековья и определяло их поведение. Неуверенность в материальной обеспеченности и неуверенность духовная; церковь видела спасение от этой неуверенности, как

было показано, лишь в одном: в солидарности членов каждой общественной группы, в предотвращении разрыва связей внутри этих групп вследствие возвышения или падения того или иного из них» [14, с. 393]. Перечисляя «красочность, оригинальность и глубину» средних веков, французский мыслитель отмечает характерные их черты и среди «символического мышления», «веры в чудеса» также указывает «чувство неуверенности» [14, с. 7]. Рассматривая особенности темпоральности средневекового человека, Ле Гофф останавливается на мифе о колесе Фортуны, и в нем он также просматривает «символ и выражение того мира, где царила неуверенность и где воплощение этой неуверенности, колесо Фортуны, служило уроком покорности судьбе, иммобильности» [14, с. 201]. Эти слова подтверждает и современный российский историк-медиевист О. Воскобойников: «...неуверенность в завтрашнем дне, чувство опасности и нестабильность вообще веками оставались нормой жизни в Средние века. Это объясняет, почему применение силы и оружия считалось приемлемым как для умиротворения и восстановления порядка за рубежами христианского мира, так и внутри — среди своих, с чем-то не согласных...» [15, с. 112]. При этом следует сказать, что средневековый житель чувствовал также и защиту Церкви, и отнюдь не только в сакральном срезе, но даже и в практическом. «Именно она (*Церковь — А. И.*), — отмечает О. Воскобойников, — делала потомков римлян, эллинов, славян и венгров "гражданами одной страны", сыновьями одной "отчизны"... Все стороны жизни средневекового человека в большей или меньшей степени ориентировались на служителей Церкви или на неё самое, как универсальный институт» [15, с. 155]. Учитывая все настроения и издержки средневековой повседневной жизни, человек психологически чувствовал свою защищённость приобщенностью к этому мощному институту (много работало на уровне символического мира личности и образов, предлагаемых Церковью: «стадо и пастырь», «тело и член», «ограда Церкви», как видим, все образы не механического, а органического порядка). Вот почему анафема как рычаг социального воздействия была так эффективна, поскольку выводила индивида за пределы «церковной ограды». Причем опасность анафемы потенциально могла нависнуть над каждым

вплоть до императорского уровня, вспомним «хождение в Каноссу» в XI веке (и здесь дело не только во властолюбии и личностных особенностях папы римского Григория VII Гильдебранда, хотя роль личности в истории никто не отменял).

Как видим, на примере даже двух указанных эпох человек никогда не находился в полном психологическом и социально-культурном комфорте. При этом нужно также признать, что эпоха постмодерна второй половины XX — начала XXI веков действительно погружает человека в настолько принципиально иную социокультурную ситуацию, которая до сегодня эксплицитно не просматривалась, а соответственно, и неопределённость приобретает свою предельную специфичность.

Естественно, в столь стеснённых рамках текстуального объема мы не сможем изложить все стороны и характерные черты постмодерной культурной ситуации, в которых поставлен современный человек, но некоторые магистральные факторы этой неопределённости все же отметим, опираясь на самые значимые имена интеллектуалов, их идеи и концепты, которыми и в которых они описывают современную социокультурную ситуацию и положение в ней человека.

И первым вызовом постмодерна является идеология и даже практика трансгуманизма, оперирующая категорией постчеловека. Вот, например, как определяет свое базовое понятие Российское трансгуманистическое движение: «Трансгуманизм — это новое гуманистическое мировоззрение, которое утверждает не только ценность отдельной человеческой жизни, но и возможность и желательность — с помощью науки и современных технологий — безграничного развития личности, выхода за считающиеся сейчас “естественными” пределы человеческих возможностей» (из манифеста Российского трансгуманистического движения [16]). А вот как определяет свои идеи вдохновитель трансгуманизма М. О’Коннор (псевдоним Макс Мор): «Когда технология позволит нам преодолеть себя в психологическом, генетическом и нейробиологическом аспектах, мы, ставшие трансчеловеками, сможем превратить себя в постчеловеков — существ беспрецедентных физических, интеллектуальных и психологических способностей, само-программирующихся, потенциально бессмертных, ничем не ограниченных индивидов»

[17, с. 82]. Российские последователи трансгуманизма даже разработали так называемый технопроект «Аватар», в рамках реализации которого продуманы даже этапы с 2015 по 2045 годы, где на выходе («Аватар Г») должно получиться «тело-голограмма». А идейная позиция, подкрепляющая вышеизложенный проект, выражена в следующем: «Человечество превратилось в общество потребления и находится на грани тотальной утраты смысловых ориентиров развития. Интересы большинства людей сводятся в основном к поддержанию собственного комфортного существования... Мы считаем, что мир нуждается в иной идеологической парадигме. В её рамках необходимо сформулировать сверхзадачу, способную указать новый вектор развития для всего человечества и обеспечить проведение научно-технической революции...» [18].

Из современных мыслителей, поднимающих проблему постчеловека в период постмодерна, отдельно следует отметить итальянского философа Розу Брайдотти, поддающую осмыслению целый ряд философско-антропологических проблем, связанных с постгуманизмом, постантропологизмом, смертью в постгуманизме («Постгуманистическая теория смерти», «Смерть субъекта» и т. д.), эпистемологическим аспектом постмодерной антропологии («Постчеловеческие гуманитарные науки») [19]. Одним из самых актуальных, полагаем, поднятый Р. Брайдотти вопрос о роли образования как социальной сферы, осуществляющей культуртранслирующую функцию, в постмодерную эпоху: «Антропологический кризис и его постчеловеческие отголоски вызвали серьезные последствия для научной сферы, больше всего связанной с человеком, — для гуманитарных наук» [19, с. 25]. Об этом ещё в 2010 году писала американская философ Марта Нуссбаум (русский перевод книги вышел в 2014 году) [20]. Философ предостерегает об опасности утраты статуса гуманитарного знания, что деструктивным образом повлияет не только на гуманизацию личности (её духовно-нравственное состояние), не только на фундаментальность университетского образования (можно отослать к аллегорическому конструкту “University as Universum” Дж. Барта), но и неизбежным образом на социокультурную и даже политическую жизнь обществ. Ведь образованный гражданин — неотъемлемая и необходимая составляющая

западной демократической системы, без которой невозможна модель, говоря словами К. Поппера, «открытых обществ» и демократии как таковой<sup>1</sup>.

Об упадке университетского образования пишет и Т. Николс, экстраполируя эту ситуацию на более широкий ареал проблемного поля, продолжая череду постмодерных «смертей» — «смерть экспертизы» (“The Death of Expertise: The Campaign against Established Knowledge and Why it Matters”, 2017) [25]. В частности, Т. Николс пишет: «Интернет — крупнейшее анонимное средство общения за всю историю человечества. Способность спорить дистанционно и ложное чувство равенства, которое она дает, разъедает взаимное доверие и уважение среди всех нас — экспертов и обычных людей» [25, с. 206]. Далее автор почти ставит приговор американской модели образования: «Новая культура образования в Соединенных Штатах заключается в том, что каждый человек обязательно должен поступить в колледж. Данные культурные изменения важны для гибели экспертного знания, так как по мере того, как учебные программы разрастаются, отвечая запросам потребителей, школы становятся лжеуниверситетами, чьи дипломы свидетельствуют больше о подготовке, чем об обучении — два совершенно разных понятия, которые все больше сливаются в общественном сознании. В худшем случае дипломы не подтверждают ни обучение, ни подготовку, а только посещение. А порой и вовсе свидетельствуют лишь о своевременно вносимой плате за обучение» [25, с. 121]. Эту же проблему деструктивного влияния информации из сети Интернет, опираясь на данные нейронаук, поднимает американский интеллектуал Н. Дж. Карр (“The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains”<sup>2</sup>). Карр пишет о том, что Интернет убивает самое главное качество, которое

---

<sup>1</sup> Об этих угрозах писали и пишут такие современные западные политологи, политические философы, социологи и мыслители, как Дж. Данн [21], К. Крауч [22], Я.-В. Мюллер [23], Дж. Бреннан [24] и др.

<sup>2</sup> Некоторые исследователи справедливо отмечают не совсем корректный перевод работы Карра с использованием русского слова «Пустьшка...». Действительно, английское слово ‘shallow’, стоящее в оригинале названия указанной книги, скорее может означать «отмель», «мелководье», «малая глубина», поэтому здесь корректнее было бы перевести через «Обмельчание...».

должно быть присуще научному мировоззрению, — сомнение: «Экран компьютера щедро делится с нами информацией и делает это удобным для нас образом, отмечая все сомнения. Он верно служит нам, и мы отказываемся замечать, что одновременно он становится нашим хозяином» [26, с. 6].

Во многом интуиции Т. Николса и Н. Карра разделяет и развивает русский философ-антрополог профессор Ф. И. Гиренок (хотя не ссылается в тексте ни на одного из вышеупомянутых авторов), обосновывая конструкт «клипового сознания»<sup>3</sup>, показывая, как «клиповость» работает в различных сегментах культуры: философии, науке, искусстве, политике, образовании [28]. Опираясь на российскую действительность в области высшего образования, эту проблему поднимает российский социолог-экономист В. В. Радаев, также оперирующий схожим термином «клиповое мышление». Автор видит проблему современного образовательного пространства в неумении студентов (поколения «зумеров») работать с большими текстами, а следовательно, с нарративами, называя этот феномен «кризисом текстовой культуры». Профессор В. В. Радаев видит в этом положении дел целый комплекс причин и факторов: коммерциализация образования («Тренд к превращению университета в супермаркет»), прагматизм студентов и падение авторитета преподавателя, диджитализация образования, «форсированный переход в онлайн-обучение и, как следствие, «десубъективизация отношений» по линии преподаватель—студент и т. д. [29].

Об этом же блоке проблем в своей новой книге 2022 года пишет и знаменитый немецкий социальный философ Юрген Хабермас [30]. Философ полагает, что со времен создания печатного станка классические СМИ сделали из людей «читателей», но при этом продукт, который попадает к читателю, сделан профессионально — результат работы авторов, редакторов, рецензентов и т. д. Цифровые же соцсети («новые медиа») выявляют «тенденции к растворению границ, но также и к фрагментации публики», «новые медиа создают коммуникативное

---

<sup>3</sup> Справедливости ради следует сказать, что термин «клиповое сознание» получали толику критики со стороны некоторых психологов [27], однако не будем вдаваться в анализ и разбор этой дискуссии, отметим только, что всё-таки философско-антропологический подход опирается на несколько иную аксиоматику.

пространство, в котором читатели, слушатели, а также зрители спонтанно берут на себя роль авторов», каждый участник интернет-дискуссии может попробовать себя в роли автора, не будучи при этом носителем определённых компетенций, не являющийся экспертом [30, с. 10—11]. С одной стороны, это свидетельство эгалитарности коммуникации, но при этом эти массы «авторов»-неэкспертов и авторитарны, превращаются в «своевольную гримассу цифровых концернов, которые управляют миром», и вместо позиции свободных ответственных граждан в акте коммуникации возникает товар, который продаётся «лайками—дизлайками». И здесь Ю. Хабермас, всегда принципиально выступающий против теорий заговоров, говорит о том, что появляется возможность у «цифровых концернов» управлять и направлять напрямую или опосредованно через лидеров мнений этими среднестатистическими «авторами», опирающимися на массы (мнение большинства) и эмоции. При этом указанные новые «авторы» не имеют достаточного уровня навыка критико-аналитического мышления для того, чтобы выступать как акторы и брать на себя ответственность за свои месседжи. Что-то подобное отмечает и вышеупомянутый Т. Николс, опираясь на исследования психологов, социологов, политологов, он приходит к выводу, что «доступ к Интернету может сделать человека глупее, чем если бы он никогда не искал там информацию на данную тему. Сам факт поиска информации заставляет людей думать, что они что-то узнали, когда на самом деле они, скорее всего, просто глубже погрузились в море данных, которые они не способны интерпретировать» [25, с. 189—190].

О том, что среднестатистические пользователи социальных сетей, делающие из них «авторов», в большинстве своём индоктринированы в рамках той или иной идеологической парадигмы, некритически воспринимающие информацию о действительности, а значит и саму действительность, пишет в своей новой книге и современный интеллектual канадский клинический психолог Дж. Питерсон (см. правило 6 “Abandon Ideology”) [31]<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> О популярности последней работы Дж. Питерсона, равно как и о его влиянии на современное западное общество, свидетельствует тот факт, что почти сразу же после выхода книги выходит и моментальная рецензия в британском еженедельнике “The Guardian” [32], заметка в американском ежедневнике “New York Times” и др.

Кстати, Питерсон много размышляет о парадоксальности современной постмодерной эпохи, в рамках которой провозглашается свобода слова и демократические права на высказывание позиций, но в то же время объявляется целый ряд табу. Так, Питерсон, опираясь на данные психологии, нейро- и когнитивных наук, выступает против гендерного разнообразия, говорит (после успеха своей книги «12 правил жизни: противоядие от хаоса») он стал медийной персоной: на данный момент его официальный YouTube-канал имеет 5,62 миллиона подписчиков, он читает лекции на разных площадках, его приглашают на телевидение) и пишет о принципиальных физиологических и психофизических различиях мужчины и женщины [33, с. 354—367]; отстаивая традиционную гендерную бинарность, он попадает под жесткую критику культурного западного мейнстрима так называемой множественной гендерной идентичности, обвиняется в «женоненавистничестве», «сексизме» и т. п. И вот этот ostracism в данном случае яркий пример «убийства экспертизы», потому как эксперт осуждается «большинством» (а по существу, массами, которые не имеют достаточной компетенции выносить подобные решения) за то, что он выпадает из идеологической канвы этих масс<sup>5</sup> и имеет собственную аргументированную позицию.

Размышляя над ситуацией неопределённости современного человека в информационном пространстве, Дж. Питерсон выстраивает свою диспозицию, отталкиваясь от категорий «порядка» (как «исследованной территорией») и «хаоса» как «фундаментальных элементов» «любой мыслимой ситуации», поскольку «фундаментальная реальность хаоса и порядка верна для всего живого». При этом хаос не всегда с неизбежностью влечет за собой неопределённость; иногда человек исследует хаос «по собственному желанию», где и когда мы удовлетворяем свое право на исследование неизвестного. Вызовы и сложность ситуации неопределённости наступает тогда, когда хаос и «неизвестное само вторгается в нашу жизнь», тогда этой ситуацией личность застается врасплох. Питерсон пытается вывести некоторое универсальное правило: «Вы не можете оставаться в стабильности, безопасности, да еще и в неиз-

---

<sup>5</sup> Здесь, по существу, реализуются прогностические интуиции испанского философа Х. Ортеги-и-Гассета (1883—1955), описанные в его социально-философском трактате 1930-го года «Восстание масс» (см. [34]).

менности, потому что все равно существуют жизненно важные вещи, которые нужно узнать. Но и хаос — это может быть слишком. Вы не сможете долго терпеть, как вас затапливает новой информацией, которую вы должны узнать, если ее объем превосходит ваши возможности. Поэтому одной ногой нужно опереться на то, чем вы овладели и что поняли, а другой — на то, что вы сейчас изучаете и чем овладеваете. Теперь вы поместили себя туда, где экзистенциальный ужас под контролем, но где вы остаетесь бдительными и вовлеченными. Вот где есть чем овладеть и где есть возможность стать лучше. Вот где надо искать смысл» [33, с. 86—87]. В конце концов, Питерсон приходит к выводу, что современному человеку необходимо лавировать «между порядком и хаосом».

Таким образом, видим, что с одной стороны информация, льющаяся потоками из сети Интернет, даёт огромные возможности для альтернативных форм образования, при этом в большинстве случаев среднестатистический обыватель не умеет этой возможностью воспользоваться, в результате чего возможность так и остается потенциальной, а в худшем случае создают в сознании интернет-пользователя ситуацию ложной компетентности, что как следствие, порождает иллюзорный мир, живя в котором человек утрачивает связь с реальностью. С другой стороны, современный человек не может справиться с огромными потоками информации, впадая в состояние информационной интоксикации, влекущей за собой повышение состояния неопределённости.

И указанные современные авторы не единственные, кто говорит о возможном деструктивном влиянии огромных потоков информации (серьезность этого опасения усиливается ещё и тем, что человечество всё стремительнее входит в новую информационную эпоху, где информация будет базовым фоном человеческого существования) для отдельного человека, микро- и макрогрупп, а также современного общества в целом. Ещё в 60—70-е годы XX века об этой опасности писал известный французский философ, представитель постмодернизма (хотя, как известно, он сам себя таковым не считал) Ж. Бодрийяр (1929—2007), автор таких замечательных в рамках нашего проблемного поля работ, как «Система вещей» (1967), «Общество потребления» (1970) и др. В двух указанных работах мыслитель обрушивает массивную критику так называемого общества изобилия,

построенного на постоянном интенсивном потреблении (как «тотально идеалистической практики») товаров и услуг, у которого «нет пределов», где приобретенная вещь, если несколько упростить идею Бодрийяра, на каком-то этапе начинает обладать приобретателем: «...Равновесие нарушилось: бытовые вещи (о машинах здесь речи нет) стремительно размножаются, потребностей становится всё больше, процесс производства заставляет вещи рождаться и умирать все быстрее, в языке не хватает слов, чтобы их именовать...» [35, с. 10, 252—254].

Особенно яркой по своему философскому посылу и прогнозическим возможностям является книга Ж. Бодрийяра «Симулякры и симуляция», изданная ещё в 1981 году [36]. Опираясь на высказанную ещё Платоном категорию «симулякра» [37], философ размышляет над социальной проблемой реальности в триаде «общество—символ—реальность», в рамках которой декларирует идею, что постмодерный мир всё глубже будет дрейфовать в симуляцию, с помощью базовой единицы — «симулякра» (как «копии без оригинала»). Бодрийяровское понимание симулякра демонстрирует эпиграф к книге: «Симулякр — это вовсе не то, что скрывает собой истину, это истина, скрывающая, что ее нет. Симулякр есть истина. Экклезиаст» [36, с. 5]. При этом следует отметить, что философ специально авторство приписывает одному из библейских авторов Ветхого Завета — Экклезиасту (древнегр. Ἐκκλησιαστής проповедующий, вещающий в собрании, ἐκκλησία собрание), который, как известно, не произносил этих слов. Бодрийяр диагностирует ситуацию постмодерного постчеловека как находящегося в симуляции, где очень сложно нащупать реальность, потому как его окружают симулякры, интерпретирующие факты без самих фактов.

Небезынтересно отметить, что пятью годами позже бодрийяровской «Симулякры и симуляция» немецкий социолог Ульрих Бек (в своей книге „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“, 1986) выдвинет и обоснует достаточно ёмкий термин „Risikogesellschaft“ («общество риска») как социальную ситуацию, характеризующую эпоху после модерна («другого модерна»), как видим, с прямым отсылком к ситуации неопределённости [38].

И в этой связи (открытое, неизвестное будущее — мир симулякров и симуляции — открытый статус реальности — личность

в новой реальности) нельзя не вспомнить о последней работе одного из известнейших современных аналитических философов — Дэвида Джона Чалмерса, автора нашумевшей книги «Сознающий ум» (1996), мыслителя, известного среди прочего и тем, что он поставил «трудную проблему сознания» (англ. hard problem of consciousness), проблему «сознание—тело». Его последняя работа “Reality+. Virtual worlds and the problems of philosophy” 2022 года [39] спровоцировала множество дискуссий не только в среде философов, но и в широких кругах читателей (он дал множество интервью таким известным СМИ, как “The New York Times”, “Vox”, “Ars Technica”). Одни мыслители говорили об актуальности тематики и смелости подачи идей, оценивая работу как введение в философию (В. В. Васильев), другие — прямо называли книгу «разочарованием» (Д. Харт) [40].

Д. Чалмерс поднимает действительно важную проблему, проблему реальности и принципиальной возможности её доказательства. Апеллируя к образам и метафорам из фильма братьев Вачовски «Матрица» (1999), философ прогнозирует, что «в течение столетия у нас будут виртуальные реальности, неотличимые от не виртуального мира. Возможно, мы будем подключаться к машинам через интерфейс мозг—компьютер, минуя наши глаза, уши и другие органы чувств. Машины будут содержать чрезвычайно подробную симуляцию физической реальности, симулируя законы физики, чтобы отслеживать, как ведет себя каждый объект в этой реальности... Некоторые миры будут симуляциями, созданными для исследований или делать предсказания о будущем. Например, приложение для знакомств... может смоделировать множество вариантов будущего для пары, чтобы увидеть, совместимы ли они» [39, р. XIII—XIV].

Чалмерс выдвигает важный вопрос онтологического порядка, который напрямую задевает человека-в-мире и который ставит его в прямую позицию неопределённости: есть ли у нас эпистемологический инструментарий доказать, что мы не находимся в Матрице (прямая отсылка к бодрийеровской симуляции<sup>6</sup>), а весь

---

<sup>6</sup> Кстати отметим, что даже братья Вачовски в кадр своего фильма нарочито помещают книгу Ж. Бодрийера «Симулякры и симуляции» в руки главному персонажу Нео (Киану Ривз), недвусмысленно намекая на идеи, вдохновившие их на создание фильма.

мир (возможно и другие миры) не симуляция? И отвечая на этот вопрос, развертывает идею о том, что даже если это так, эта виртуальная реальность для нас не является не-реальной, она не утрачивает онтологического статуса реальности-для-нас: «Если я прав, — пишет Чалмерс, — то даже если я не знаю, находимся ли мы в симуляции, из этого не следует, что я не знаю, являются ли объекты вокруг нас реальны. Если мы находимся в симуляции, таблицы реальны (это наборы битов), а если мы не в симуляции, таблицы реальны (они что-то другое)» [39, р. 14]. То есть автор утверждает следующее: для нас не столь важно, состоят ли объекты реального мира из атомов и молекул (реальность) или из цифровых битов (виртуальная реальность) — они всё равно реальны.

За этим центральным вопросом Чалмерс развёртывает целый шлейф дополнительных вопросов: создаёт ли реальность гарнитуры виртуальной реальности [39, р. 185—202], являются ли устройства виртуальной реальности иллюзорными машинами [39, р. 203—224], приводит ли дополненная реальность к альтернативным фактам [39, р. 225—237]; целые блоки аксиологических вопросов [39, р. 311—366]. Показательно, что считающий себя материалистом Чалмерс допускает, что в такой постановке вопроса о реальности, он не выступает против идеи Бога [39, рр. 124—144].

Как видим, если постановка вопроса Чалмерсом и его решения верны, то встает вопрос об онтологическом статусе самого человека, а это тянет за собой также целый пласт других вопросов: социальной жизни и её устройства, аксиологических установок, социальных практик, системы права / философии права, свободы воли (хотя она и так сейчас поставлена более чем серьезно [41; 42]).

Ещё одной проблемой постмодерна в контексте неопределённости человека, плавно вытекающей из предыдущих, конечно же имеющая взаимосвязи с другими элементами постмодернистской системы, является проблема, открывающая себя во взаимодействии по линии «человек/постчеловек—техника» [43]. Диджитализация культуры постмодерна не только окружила современного человека гаджетами, но и агрессивно входит во внутренний мир человека; пронизывая его тело, гаджет становится продолжением человеческого тела.

Американский писатель и литературовед Брюс Стерлинг, характеризуя роль техники в современной культуре, фиксирует её лавинообразность и тотальность: «Техническая культура вышла из-под контроля. Современный научный прогресс настолько разительный, тревожный, возмутительный и революционный, что его уже не сдержать. Он массивно вторгается в культуру; он — агрессивный захватчик; он везде. Традиционная силовая структура, устоявшиеся организации, ведомства, институты потеряли контроль над темпом перемен...» [44].

Описывая реалии и особенности современного мегаполиса на примере Парижа, американский писатель и урбанист Адам Гринфилд отмечает: «В этом городе известно местоположение любого человека, у которого есть мобильный телефон... Каждая транзакция в бистро, магазине или кафе оставляет след, точно так же, как каждый автобус, автомобиль или велосипед из городского проката отбрасывает цифровую тень... В любую предшествующую эпоху все эти события остались бы незамеченными и незарегистрированными... Но сегодня эти потоки при желании можно отследить с привязкой ко времени и месту. Можно выявить скрытые закономерности и неожиданные корреляции... Все ритмы жизни города видны как на ладони... Всё это возможно благодаря множеству устройств по сбору данных, которые встроены в среду повседневности, едва заметной сети, связывающей их, и устройствам-интерфейсам, которые носят с собой почти все, передвигающиеся по городу». Резюмируя, А. Гринфилд отмечает: «Сетевые цифровые информационные технологии стали для нас господствующим способом переживания повседневности» [45, с. 12—13, 17].

Р. Керзуэл, описывая новый технический мир постчеловека, пишет вполне однозначно, определяя место в нём человека: «В этом мире не существует четких различий между людьми и компьютерами. Большинство сознательных существ не обладает постоянной физической оболочкой. Число существ, чье мышление основывается на компьютерных элементах, превышает число тех, чье мышление опирается на деятельность центральной нервной системы. Повсеместно используется нейроимплантантная технология, существенно улучшающая способности познания и восприятия.

Люди, которые не применяют подобную технологию, даже не способны вступать в диалог с теми, кто ее использует... Постановка этических проблем способна лишь отложить процесс распространения новых технологий, но не остановить его» [46, p. 317].

Особым образом следует остановиться на роли и значении *Homo religiosus* в ситуации неопределённости постмодерна. Со всей очевидностью изменения претерпевают также и самые традиционные и даже консервативные социальные институты, среди которых и религиозный институт (в конкретных его проявлениях), а прежде всего носитель религиозности — *Homo religiosus*. Поскольку постмодерн охватывает всю сферу человеческой культуры, то религия, как неотъемлемая часть этой культуры, также ощущает на себе влияние постмодерна, продуцируя её специфические формы.

Конечно же, говоря о религии в культуре постмодерна, нельзя не упомянуть философскую позицию Ф. Ницше с его идеей „*Gott ist tot*“ («Бог умер»). И хотя, как известно, этот смысловой конструкт был высказан ещё в XIX веке в работе «Весёлая наука» (1881—188), однако сам посыл метафорической череды «смертей» («смерть человека», «смерть субъекта» М. Фуко; «смерть автора» Р. Барта; «смерть/гибель культуры») получил своё продолжение и осмысление именно в постмодерне.

Говоря о феномене религиозного в человеке (*homo religiosus*), мы будем иметь в виду таких *homines*, которые сформировались в среде христианской религиозной культуры и традиции вне зависимости от конфессиональных особенностей. Сам термин был предложен в XX веке по аналогии с *homo sapiens* К. Линнея, или *homo ludens* Й. Хёйзинги, целым рядом философов и религиоведов: Г. Ван дер Леувом, М. Шелером, И. Вахом, особенно М. Элиаде [47].

Российский религиовед А. И. Кырлежев следующим образом характеризует этот тип *homo*: «*Homo religiosus* — это тот, кто, примириаясь со своей неизбежной космической определенностью..., не хочет быть детерминирован социокультурно... И если в его распоряжении нет высокой философии, “возвышающего обмана” художественного творчества или чего-то подобного, то есть если он — “средний человек”, тогда у него, по крайней мере, есть такой мощный ресурс актуализации своего врожденного метафизического дефекта, как религия» [48].

Основными принципами постмодерна, как полагает А. Ваторопин, являются «деконструкция, радикальная плюральность, релятивизм, эклектизм, фрагментарность, замена реальности симулякром, “эпистемологическая неуверенность”, бесструктурность, бессистемность» [49, с. 84]. Интересно также определение исследователя категории «религиозного постмодернизма», в основе которого находится «деконструкция религии» как элемента социальной системы. Поясняя это базовое понятие, А. Ваторопин отмечает, что деконструкция не тождественна атеизму (так как это тоже метанарратив): «Деконструкция религии означает разрушение целостного, системного представления о ней, придание ему абсолютно иррационального, фрагментарного, противоречивого характера. При этом речь идет и о прямой деструкции религиозных организаций, теряющих как догматические, так и социальные основы своего существования» [49, с. 88].

Советский (ныне украинский) религиовед А. Н. Колодный предлагает целый терминологический набор дискурсивного поля религиозного в ситуации постмодерна: «религиозный постмодерн, постмодерн в религии, христианство эпохи постмодерна, христианский постмодерн, ортодоксальный постмодерн, мультирелигиозный постмодерн» [50, с. 149]. Профессор Колодный дает свое видение характерных черт пострелигии, к которым относит: «размывание самой идеи Бога», где Бог-Личность умирает, заменяется абстрактным «Абсолютом», или вообще происходит поворот к пантеизму; «произвольный избирательный подход верующего к системе вероучения своей конфессии». Религиозность утрачивает всеохватность, из неё вымывается эсхатон, проблема смерти утрачивает актуализацию; «эклектический синтез» — в сознании постмодерного homo religiosus специфически переплетаются вероучительные истины разных, зачастую противоречащих одна другой религиозных традиций (христиане носят на запястье каббалистическую красную нить, верят в гороскопы, реинкарнацию и т. п.); утрата конфессиональной самоидентификации и признания «истинности» своей религиозной системы (появляется «просто христианан», без конкретной конфессиональной принадлежности к православию, римо-католицизму, протестантизму) и т. д. [50, с. 150—153].

С точки зрения К. Товбина, можно выделить следующие черты религиозности постмодерна: «Копирование и подражание, что делает её псевдорелигией», как... «вместо-религия». Постмодерн, отвергая модерн, не принимает чистую традицию премодерна, но специфически трансформируя и придавая ей достаточно специфические формы (например, синкретическое движение New Age). Второй чертой определяется «трансцендирование себя» в противовес соотнесенности себя с Трансцендентным; это выражается в том, что «центр пострелигии не сакрален и его вообще нельзя представить как центр — это сфера ощущений и предпочтений современного верующего» [51].

Ю. Стрижова, опираясь на разработки Ю. Шичаниной и исходя из критерия религиозных практик, выделяет внешнюю комфортность как особенность современных религиозных проявлений: «Современный религиозный человек больше похож на “неофита потребительского общества”, нежели на адепта Духа» [52, с. 58]. Носитель такого псевдорелигиозного религиозного сознания, с точки зрения традиции, подходит к институции с позиции «права». Например, в среде околоправославных (крещенных, но не воцерковлённых верующих) проявляется возмущенность тем, что священнослужитель предъявляет требования (к примеру, выучить восприемнику Символ веры к таинству крещения), если деньги за священнодействие уже оплачены.

Как справедливо полагает П. Андерсон, постмодерн «не просто набор эстетических форм, это еще и технологический комплекс...» [10, с. 149], имея в виду телевидение (добавим еще и Интернет). Это повлияло также на религиозность современного человека, прежде всего в его культовом отношении, расширив локус и топос сакрального. Привычным стало «участие» в культовой деятельности через просмотр видеоряда (например, трансляции пасхального богослужения, что поощряется и самими официальными представителями религиозных структур). Тем самым смотрящий не нарушает свой привычный комфортный образ времяпровождения, психологически удовлетворяет свой внутренний запрос на приобщенность к религиозной институции и актуализуя свою религиозную идентичность. Возможности интернет-пространства как виртуальной реальности порождают такие формы религиозного культа, как исповедь по интернету, духовные скайп-беседы, вебинары (так называемая

виртуализация религии), что для традиционной религиозной практики являются нонсенсом.

А. Матецкая в своем анализе религиозного постмодерна среди прочего акцентирует внимание на еще одной важной особенности — фундаментализации религиозного сознания носителя религии. Опять же, поскольку для постмодерна характерно сочетание несочетаемого, парадоксальность, здесь диалектически соединяются биполярные реальности. С одной стороны, наблюдается размытие конфессиональной «истины», с другой — гипертрофированная акцентуация на «своей» истине, сопровождающаяся агрессивными практиками навязать эту истину носителям других конфессиональных «истин». «Казалось бы, — отмечает исследователь, — представляет собой полную противоположность постмодернистской религиозности и постмодернистскому видению мира вообще», сохраняя, при этом, «антимодернистский характер» [53, с. 127].

По мнению украинского философа Р. П. Соловия, постмодерн делает вызов не только традиционной религиозной практике, но и интеллектуальной составляющей христианской традиции — богословию. И здесь эти вызовы работают в двух измерениях: эпистемологическом с его нонконформизмом («в противоположность традиционной метафизике постмодерн выдвигает региональный, гетерогенный, плюралистический, локальный подход к знаниям, не оставляющий места для метанарративов и опирающийся на традиции универсального, формально-научного дискурса») и культурном, с опасностью релятивизма. При этом игнорирование постмодернизма не является выходом из сложившейся ситуации, «богословию придется взаимодействовать с плюралистической ситуацией постмодерна» [54, с. 6—7]. В православном философско-богословском дискурсе вполне удачные попытки богословского преодоления актуальных вызовов постмодерна предпринимают греческий богослов и философ Джон-Пол Мануссакис [55] и американский философ Дэвид Бентли Харт [56; 57]. Последний, к слову, часто цитирует представителей русской религиозной философии Вл. С. Соловьёва, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, близок к С. Л. Франку.

Ситуация постмодерной культуры порождает совершенно амбивалентные формы религиозности, где наряду с традиционной

сосуществует и постмодерная религиозность. Такой верующий не отрицает религиозную традицию, но преодолевает её, соединяя в себе наличие веры в сакральное, но совершенно по-иному к ней относится, признает «свою» конфессиональную истину, но и допускающую истину иноконфессиональную, эклектически конструирует элементы других религиозных систем. Пострелигия включает в себя как религиозный фундаментализм, так и признаки инклюзивности, наряду с приватизацией религии показывает пример активного выхода религии в социальное пространство. Всё это свидетельствует о глубокой противоречивости эпохи и роли в ней homo religiosus, которую еще предстоит осмыслить.

Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, следует сказать, что ситуация постмодерна в социальной жизни и культуре (как «второй природе») человека XX—XXI веков ставит его перед перспективой трансгуманизма и постчеловека, что в разы повышает степень неопределённости не только количественно (появление большего количества сфер неопределённости), но и качественно эта неопределённость не входит ни в какие сравнения с неопределённостями предыдущих эпох, о которых мы упоминали в связи с эпохами античности и средневековья. Представляется, что постмодернистская культура, порождающая новую неопределённость, носит тотальный характер (если ещё и не приняла таковой, то тенденции налицо), проникает во все сферы деятельности человека: от культуры, быта, до интимных областей (например, религиозности) и ставит тем самым перед человеком самый важный вопрос онтологического порядка: что в человеке является собственно человеческим, возможно ли в трансгуманизме сохранить личность/индивидуальность/идентичность (гендерную, этно-национальную и т. д.)? Ответы на эти и многие другие смежные вопросы помогут сохранить баланс между, выражаясь языком Дж. Питерсона, «хаосом» неопределённого и неизведанного, и «порядком» традиционного и привычного. Ведь следуя за идеалами трансгуманизма, есть реальная опасность потерять свою идентичность, достигнуть состояния постчеловека, опасность которого в том, что преодолевая себя, высока вероятность окончательно потерять человеческое в себе.

## Список цитируемых источников

1. *Кант, И.* Тракаты и письма / И. Кант ; вступ. ст. А. В. Гулыги. — М. : Наука, 1980. — 712 с.
2. *Гиренок, Ф. И.* Введение в сингулярную философию / Ф. И. Гиренок. — М. : Проспект, 2022. — 304 с.
3. *Соколова, О. И.* Понятие неопределенности в неклассической науке и философии : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / О. И. Соколова. — Н. Новгород, 2020. — 161 л.
4. *Дорожкин, А. М.* Понятие «неопределенность» в современной науке и философии / А. М. Дорожкин, О. И. Соколова / Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2015. — № 12. — С. 5—15.
5. Человек в условиях неопределенности : сб. науч. тр. : в 2 т. / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. — Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2018. — Т. 1. — 270 с.
6. Человек в условиях неопределенности : сб. науч. тр. В 2 т. / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. — Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2018. — Т. 2. — 247 с.
7. *Волков, В. Н.* Постмодерн и его интерпретации / В. Н. Волков. — М. : Издат. решения, 2017. — 606 с.
8. *Грицанов, А. А.* Постмодерн / А. А. Грицанов // Новейший философский словарь. Постмодернизм / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — Минск : Современ. литератор, 2007. — С. 425.
9. *Джеймисон, Ф.* Постмодернизм и общество потребления / Ф. Джеймисон // Марксизм и интерпретация культуры. — М. ; Екатеринбург : Кабинет. ученый, 2014. — С. 288—309.
10. *Андерсон, П.* Истоки постмодерна / П. Андерсон ; пер. с англ. А. Апполонова ; под ред. М. Маяцкого. — М. : Территория будущего, 2011. — 208 с.
11. *Бюттен, А. -М.* Классическая Греция / А. -М. Бюттен ; пер. с фр. Н. М. Забилоцкого. — М. : Вече, 2006. — 384 с.
12. *Видаль-Накэ, П.* Чёрный охотник. Формы мышления и формы общества в греческом мире / П. Видаль-Накэ. — М. : Ладомир, 2001. — 432 с.
13. *Хаммонд, Н.* История Древней Греции / Н. Хаммонд ; пер. с англ. Л. А. Игоревского. — М. : Центрполиграф, 2008. — 704 с.
14. *Ле Гофф, Ж.* Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф ; пер. с фр. ; под общ. ред. В. А. Бабинцева ; послесл. А. Я. Гуревича. — Екатеринбург : У-Фактория, 2005. — 560 с.
15. *Воскобойников, О. С.* Средневековье крупным планом / О. С. Воскобойников. — М. : Эксмо, 2022. — 240 с.
16. Манифест Российского Трансгуманистического Движения [Электронный ресурс] // Сайт Российского Трансгуманистического Движения. — Режим доступа: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/10/8/> . — Дата доступа: 20.02.2022.
17. *Дэвис, Э.* Техногнозис: миф, магия и мистицизм в информационную эпоху / Э. Дэвис. — М. : Ультра. Культура, 2008. — 480 с.

18. Манифест стратегического общественного движения «Россия 2045» [Электронный ресурс] // Россия 2045. — Режим доступа: <http://2045.ru/manifest/>. — Дата доступа: 20.02.2022.

19. *Брайдотти, Р.* Постчеловек / Р. Брайдотти ; пер. с англ. Д. Хамис ; под ред. В. Данилова. — М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2021. — 408 с.

20. *Нуссбаум, М.* Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум ; пер. с англ. М. Бендет ; под науч. ред. А. Смирнова. — М. : Изд. дом ВШЭ, 2014. — 192 с.

21. *Данн, Дж.* Не очаровываться демократией / Дж. Данн ; пер. с англ. И. Кушнаревой, А. Пилявской, М. Маглёванной. — М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. — 156 с.

22. *Крауч, К.* Постдемократия / К. Крауч ; пер. с англ. Н. В. Эдельмана. — М. : Изд. дом гос. ун-та — ВШЭ, 2010. — 192 с.

23. *Мюллер, Я.-В.* Споры о демократии: Политические идеи в Европе XX века / Я.-В. Мюллер ; пер. с англ. А. Яковлева. — М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2014. — 400 с.

24. *Brennan, J.* Against Democracy / J. Brennan. — Princeton : Princeton University Press, 2016. — 304 p.

25. *Николс, Т.* Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания / Т. Николс ; пер. с англ. Т. Л. Платоновой. — М. : Бомбора, 2019. — 368 с.

26. *Карр, Н. Дж.* Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами / Н. Дж. Карр ; пер. с англ. П. Миронов. — СПб. : BestBusinessBooks, 2012. — 253 с.

27. *Логинов, Н. И.* Клиповое мышление: психический процесс, которого не существует. Что такое цифровая амнезия, зачем читать книги и почему медийный мультитаскинг — это все-таки плохо [Электронный ресурс] / Н. И. Логинов. — Режим доступа: <https://postnauka.ru/longreads/156614>. — Дата доступа: 20.02.2022.

28. *Гиренок, Ф. И.* Клиповое сознание / Ф. И. Гиренок. — М. : Проспект, 2022. — 256 с.

29. *Радаев, В. В.* Преподавание в кризисе / В. В. Радаев ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2022. — 200 с.

30. *Habermas, J.* Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik / J. Habermas. — Berlin : Suhrkamp Verlag AG, 2022. — 108 s.

31. *Peterson, J. B.* Beyond Order: 12 More Rules for Life / J. B. Peterson. — N.-Y. : Portfolio Penguin, 2021. — 432 p.

32. *Burkeman, O.* Beyond Order by Jordan Peterson review — more rules for life [Electronic resource] / O. Burkeman // The Guardian. — Mode of access: <https://www.theguardian.com/books/2021/mar/02/beyond-order-by-jordan-peterson-review-more-rules-for-life>. — Date of access: 10.08.2022.

33. *Питерсон, Дж.* 12 правил жизни: противоядие от хаоса / Дж. Питерсон ; пер. с англ. Н. Фрейман. — СПб. : Питер, 2019. — 464 с.

34. *Ортега-и-Гассет, Х.* Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. А. М. Гелескул. — М. : Изд-во АСТ, 2002. — 509 с.

35. *Бодрийяр, Ж.* Система вещей / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. С. Н. Зенкина. — М. : РИПОЛ классик, 2021. — 256 с.

36. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. — М. : Изд. дом «ПОСТУМ», 2015. — 240 с.
37. Делёз, Ж. Платон и симулякр / Ж. Делёз // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века / сост. : Е. А. Найман, В. А. Суровцев. — Томск : Водолей, 1998. — С. 225—240.
38. Beck, U. Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne / U. Beck. — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1986. — 396 s.
39. Chalmers, D. J. Reality+ Virtual worlds and the problems of philosophy / David J. Chalmers. — N.-Y. : W. W. Norton & Company, 2022. — 544 p.
40. Hart, D. B. Reality Minus. On the depressing fantasy of minds in simulated worlds [Electronic resource] / David B. Hart. — Mode of access: <https://www.thenewatlantis.com/publications/reality-minus?fbclid=IwAR3m4iyLmos-WB1YdjSih9-UeZyk9ESfmpkLYShYdbLgZ1eunAs4EiheacAA>. — Date of access: 10.04.2022.
41. Волков, Д. Б. Свобода воли. Иллюзия или возможность / Д. Б. Волков. — М. : Карьера Пресс, 2018. — 368 с.
42. Just Deserts: Debating Free Will / Daniel C. Dennett, Gregg D. Caruso. — Cambridge : Polity, 2021. — 206 p.
43. Вахштайн, В. С. Техника или Обаяние прогресса / В. С. Вахштайн. — СПб. : Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2021. — 156 с.
44. Стерлинг, Б. Предисловие [Электронный ресурс] / Б. Стерлинг // Зеркальные очки: Антология киберпанка / под ред. Б. Стерлинга. — Режим доступа: <https://www.4italka.ru/fantastika/kiberpank/371945/fulltext.htm>. — Дата доступа: 28.07.2022.
45. Гринфилд, А. Радикальные технологии: устройство повседневной жизни / А. Гринфилд ; пер. с англ. И. Кушнаревой. — М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018. — 424 с.
46. Kurzweil, R. The Age of spiritual machines / R. Kurzweil. — London : Penguin Books, 1999. — 388 p.
47. Элиаде, М. Священное и мирское / М. Элиаде ; пер. с фр. ; предисл. и коммент. Н. К. Гарбовского. — М. : Изд-во МГУ, 1994. — 144 с.
48. Кырлежев, А. И. Homo religiosus [Электронный ресурс] / А. И. Кырлежев // Religare. — Режим доступа: [http://www.religare.ru/2\\_87106.html](http://www.religare.ru/2_87106.html). — Дата доступа: 20.08.2022.
49. Ваторопин, А. С. Религиозный модернизм и постмодернизм / А. С. Ваторопин // Социол. исслед.. — 2001. — № 11. — С. 84—92.
50. Колодный, А. Н. Религиозный постмодерн: индивидуальное сознание современного верующего / А. Н. Колодный // Человек и религия : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14—16 марта 2013 г. / под ред. С. Г. Карасёвой, С. И. Шатравского. — Минск : Издат. центр БГУ, 2013. — С. 147—156.
51. Товбин, К. М. Постмодернистская религиозность в традиционалистической оценке [Электронный ресурс] / К. М. Товбин // Знание. Понимание. Умение. — 2012. — № 5. — Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/5/Tovbin\\_Postmodern-Religionism/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/5/Tovbin_Postmodern-Religionism/). — Дата доступа: 20.05.2022.

52. *Стрижова, Ю. В.* Homo religiosus. К вопросу о ложной и истинной религиозности / Ю. В. Стрижова // Изв. высш. учеб. заведений. Урал. регион. — 2011. — № 1. — С. 50—58.

53. *Матецкая, А. В.* Постмодерн и религия / А. В. Матецкая // Историч. философ., полит. и юрид. науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики : в 5 ч. — 2017. — № 12 (86). — Ч. 3. — С. 125—128.

54. *Соловій, Р. П.* Феномен Виникаючої церкви у контексті теологічних та еkleзіологічних трансформацій у сучасному західному протестантизмі / Р. П. Соловій. — Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2016. — 352 с.

55. *Мануссакис, Д. П.* Бог после метафизики. Богословская эстетика / Д. П. Мануссакис ; пер. с англ. Д. Морозова. — Киев : ДУХ І ЛІТЕРА. — 2014. — 416 с.

56. *Харт, Д. Б.* Бог: новые ответы у границ разума: современная наука, философия, религия, психология о божественном / Д. Б. Харт ; пер. с англ. А. Лукьянова. — М. : Эксмо, 2019. — 359 с.

57. *Харт, Д. Б.* Красота бесконечного: эстетика христианской истины / Д. Б. Харт ; пер. с англ. А. Лукьянова. — М. : Изд-во ББИ, 2010. — 672 с.

## **1.2 Философский концепт «кошка Шойгу» как символ феномена неопределенности: от абсурда до парадокса**

Я понял, в чем ваша беда. Вы слишком серьезны. Все глупости на земле совершались именно с этим выражением лица... Улыбайтесь, господа... Улыбайтесь...

*Г. Горин. Тот самый Мюнхгаузен*

Чувство юмора предполагает наличие некоего минимального оптимизма и печали одновременно.

*Г. Т. Бёль*

Юмор — единственное истинное испытание серьезности, а серьезность — юмора. Ведь предмет, который не выдерживает насмешки, подозрителен, а шутка, которая не выдерживает серьезного исследования, — пустое зубоскальство.

*А. Шефтсбери*

Общественное развитие в настоящее время идет усиленными темпами на основе интенсификации социальных взаимодействий, происходит обострение ряда противоречий, часто принимающих формы разной остроты конфликтов. Возникает ряд

сложностей в возможности адекватного объяснения своеобразия современного мира. В связи с чем определенность и неопределенность познания путей возможных изменений в современном обществе являются методологической основой понимания происходящих процессов и явлений в современном мире; к значимым составляющим при этом можно отнести процессы организации общества и самоорганизации личности.

В историко-философской ретроспективе подходы к понятию «неопределенность» трансформировались в соответствии с эпохами и философскими системами и школами. В натурфилософский период Анаксагор (V век до н. э.), решая проблему «первоначала», предложил понятие «апейрон» и описал его важнейшее свойство через категорию беспределности (о чем говорит сам термин ἄπειρον). Данное свойство характеризует его качественную неопределенность как отсутствие конкретных свойств и структуры. Апейрон по сути беспределен качественно и количественно. Платон придерживался мнения о том, что неопределенность является олицетворением изменчивости, несовершенства материального мира [1, с. 14]. В философии Аристотеля неопределенность описывается как объективная лишённость бытия, не обладающая количеством, качеством, местом и временем. Так же случайность характеризуется неопределенностью и непредсказуемостью. Г. В. Гегель считал, что «неопределенность характеризуется нерасчлененностью, не обособленностью бытия, отсутствием резких границ и различий. Определенность существует на базе неопределенности, возникает из нее, является ее стороной» [1, с. 21].

Исследования философов XX века были направлены на обособление понятий «определенность» и «неопределенность», также рассмотрением в этой связи некоторых диалектикологических категорий. П. И. Визир и А. Д. Урсул пришли к выводу о том, что неопределённости свойственны такие существенные признаки, как «отсутствие резких граней между свойствами и состояниями, преобладание зависимости свойств, состояний явлений друг от друга над их относительной независимостью, проявление необходимости как возможности и случайности» [1, с. 14—21]. Теоретизацией антиномий в методологическом аспекте занимался С. К. Черепанов [2]. Философ рассматривал

классическую проблему преодоления антиномий в основаниях логики и математики. В качестве средства «борьбы» с антиномиями предлагается их теоретизация. Обосновывая тезис о том, что антиномии могут выступать как инструментальное средство («прибор»), позволяющее проникнуть в дотеоретический «мир множеств», который предлагается ассоциировать с домыслительным состоянием языка.

Альтернативная теория множеств разрабатывается известным специалистом по математической логике П. Вепенки. Главное внимание уделяется нестандартным методам доказательства математических результатов и проблем путем формирования новых понятий. Автор рассуждает следующим образом: понятийное мышление генетически связано со способностью обозначать одинаковыми знаками различные, хотя и похожие вещи, тем самым как бы игнорируя результаты предшествующих познавательных усилий, связанных с различием вещей. Автор пишет, что поскольку наша «разрешающая процедура» так или иначе связана с порождением нового смысла, т. е. обретением новых возможностей выявления различий за пределами чувственно-эмпирического материала, а это традиционно ассоциируется с деятельностью мышления, постольку будет оправданным назвать такой способ разрешения антиномий мыслегенезом [3, с. 127—128].

Гносеологическую неопределённость в научной и мифологической рациональности исследует А. М. Дорожкин и Д. Ю. Доронин. Авторы пишут о помехах в виде обыденного мышления о неопределенности, ее крайнего обобщения, а также о проблемах смысла — подмене и смешивании значения с другими понятиями [4]. Концепт неопределенности как конструктивный элемент в современной науке и философии рассматривает М. А. Сорокина [5]. Автором выделяются конструктивные элементы концепта неопределенности: необходимость диалога между различными дисциплинами; обеспечение вариабельности и адаптивности системы; формирование условий для экономии ресурсов; создание парадоксального баланса внутри живой системы; возобновление экзистенциальных вопросов о жизни и смерти как о тех, которые способны приобрести новые истолкования посредством рефлексии об определенности и неопределенности. М. А. Сорокина

подчеркивает состоятельность изучения конструктивной роли неопределенности ввиду ее потенциала для образования связей, вариаций, смыслов, новых практик и новых моделей взаимодействия с миром в науке и философии.

Методологические функции определенности и неопределенности исследует В. С. Веселкова. «Закономерности, на основе которых проявляется методологическая функция, предполагают формирование мировоззрения. Эвристическая функция определенности и неопределенности оказывает влияние на пересмотр гносеологического содержания определенности и неопределенности, поскольку новые научные открытия заставляют по-новому взглянуть на социальные процессы, обнаружить новые закономерности человеческой деятельности и общественной жизни. Прогностическая функция, выражаясь в способности раскрыть тенденции развития социальной жизни, возможности человека с учетом неопределенности, связана с функцией мировоззренческой. Нас всегда интересует будущее. Уже с позиций настоящего мы пытаемся внести в него определенность, строя планы и оценивая перспективы того или иного социального действия. А в состоянии нестабильности настоящего или будущего духовную и интеллектуальную терапию “оказывает гуманистическая функция”» [6, с. 15].

Рассматривая данный аспект проблемного поля, связанного с ситуацией неопределенности человека, в качестве задач целесообразно сформулировать следующие:

- 1) обозначить теоретико-методологическую базу исследования;
- 2) выявить тенденции отражения понятия «неопределенность» в остроумных прецедентных текстах;
- 3) раскрыть процесс выявления имплицитного смысла (неопределенности) в языковой игре комической формы (абсурда и парадокса) как гносеологическое основание креативного механизма юмора.

Касательно методологии и методов исследования, прежде всего необходимо указать на синергетику как позитивную методологию познания сложноорганизованных систем, философии нестабильности. Гносеологическое исследование оснований неопределенности в комической форме предполагает следование не только бинарной (формальной) логике, оценивающей

конечное знание в рамках дихотомии «истина—ложь», а также и тринитарной логике, отражающей динамический процесс исследования неравновесных состояний внутреннего мира, в котором умозрительные конструкты поискового характера (не верифицируемые в данное время), оцениваются как условные, т. е. неистинные, неложные, и используются в качестве вспомогательной базы для построения теории (В. О. Лобовиков, аксиологическая логика).

Рассмотрим тенденции отражения понятия «неопределенность» в остроумных прецедентных текстах. Философский концепт «кошка Шойгу» как символ неопределенности — ироническое отражение тенденции, наблюдающееся в современном научном фольклоре, основанном на прецедентных текстах. Обратившись к Философскому энциклопедическому словарю, читаем: «Концепт (лат. *conceptus* понятие)... К.[онцепты] функционируют внутри сформированной концептуальной схемы в режиме понимания — объяснения. Каждый К. занимает свое четко обозначенное и обоснованное место на том или ином уровне концептуальной схемы. К. одного уровня могут и должны конкретизироваться на других уровнях, меняя тем самым те элементы схемы, с которыми они начинают соотноситься» [7]. «Прецедентный текст ... (фильма, автора произведения) позволяет выходить за рамки цитируемого контекста в ходе рефлексивного осмысления художественной действительности, результатом чего становится увеличение граней понимаемого и глубина усматриваемых смыслов... парадокс становится... средством более глубокого осмысления текста, неразрывно связанного с формированием определенной эмоциональной оценки как художественной, так и реальной действительности» [8, с. 283].

Рассмотрим тенденцию прецедентных текстов, отражающих понятие «неопределенность». Начнем с принципа неопределенности, открытого Вернером Гейзенбергом (1927). Данный принцип, получивший название «неопределенность Гейзенберга», является одним из краеугольных камней квантовой механики. Обратимся к статье доктора физико-математических наук Анатолия Николаевича Верховина «Интерпретация квантовой механики» [9]. Так, автор пишет в квантологической интерпретации: «Фон Нейман показал, что все парадоксы квантовой механики могут

быть разрешены на основе неклассической (квантовой) логики. В связи с этим подчеркнем: «...а применительно к квантовой механике фон Нейман, добавляют к ним “может быть” или “не определено”. В трёхзначной (небулевой) логике квантово-механические парадоксы не возникают» [9, с. 236.]. Как пишет А. Н. Верховин: «Квантовая трёхзначная логика применима и к событиям казалось бы далеким от квантовой механики. Например, подбросим монету вверх. Монета определенно подчиняется аристотелевской логике «либо—либо». Она упадёт на пол либо орлом вверх, либо решкой вверх. Но пока монета кувыркается в воздухе, она находится в состоянии “может быть”» [9, с. 236.]. Подчеркнем мысль о том, что вот это «может быть» и порождает возможную вариативность смыслов в абсурде и парадоксе.

Согласно неопределённости Гейзенберга, у частицы не могут быть одновременно измерены положение и скорость (иногда называемых измерениями фон Неймана). Принцип неопределённости Гейзенберга стал основой для продуцирования прецедентных шуток. Приведем примеры двух шуток.

Утверждают, что популярной надписью на стенах физического факультета университетских городков является следующая: «Здесь, возможно, был Гейзенберг».

Специалиста по квантовой физике останавливает на шоссе полицейский и спрашивает: «Вы знаете, как быстро вы ехали, сэр?» На что физик отвечает: «Нет, но я точно знаю, где я!».

Значительное число парадоксов в период пандемии коронавируса, породившего ситуацию значительной неопределённости, создано на основе прецедентных научных текстов. Рассмотрим парадоксы, получившие широкое хождение в сети Интернет под названием «коронавирус Шрёдингера»:

Из дома выходить нельзя, но если нужно — можно.

Маски вообще не помогают — но их обязательно носить.

В больницы не идти с этим, но если нужно — идти.

Этот вирус — смертельный, но в принципе — не страшный.

Перчатки не помогут, но перчатки — нужны.

Все остаются дома и все гуляют.

Чтобы не болеть, нужно тренироваться, но спортзалы закрыты.

Лучше всего гулять по воздуху, но на воздух, особенно в парки, — нельзя.

Толстые в зоне риска, но лучше сидеть дома и жрать, чем по воздуху...

Парадокс, как прием остроумия в приведенных высказываниях, реализуется на основе антиномии.

Обратимся к названию анализируемых парадоксов — «коронавирус Шрёдингера». В названии — имя одного из создателей квантовой физики Эрвина Шрёдингера. Ученый поставил перед собой вопрос: происходит или не происходит какое-нибудь событие в зависимости от результата измерения состояния какой-нибудь микрочастицы. Э. Шрёдингер описывает мысленный эксперимент. Необходимо взять атом с периодом полураспада, например час. Атом при этом следует поместить в непрозрачный ящик. В тот же ящик поместить устройство, которое при попадании на него продуктов радиоактивного распада разбивает ампулу с ядовитым газом. В этом ящике также находится кот. Тогда наблюдатель, расположенный снаружи, не увидит, распался атом или нет. То есть, согласно квантовой теории, он одновременно распался и не распался. Из чего следует, что кот одновременно и жив, и мертв. Возникает термин «кот Шрёдингера» [10].

«Кот Шрёдингера» иллюстрирует, как квантовые эффекты парадоксально выглядят применительно к макроскопическим объектам. Так, квантовая физика в лице «кота Шрёдингера» выступила в качестве прецедентной для создания «коронавируса Шрёдингера».

Не установлено, является ли прецедентным текстом «кот Шрёдингера» по отношению к «кошке Шойгу». Несомненно, что частично прецедентным текстом являются детские фольклорные загадки о черной кошке, которая находится в темной комнате или пытается проникнуть в дом. Русский писатель-фантаст Сергей Васильевич Лукьяненко (род. 1968) написал эссе «кошка Шойгу». Приведем текст полностью.

«Кошка Шойгу — сложное философско-филологическое понятие; это предположительная кошка, которая то ли есть, то ли нет. Не путать с «котом Шрёдингера», который то ли жив, то ли мёртв!

Существование «кошки Шойгу» является абсолютным фактом для одной стороны и объектом иронии — для другой.

Несмотря на дуализм бытия «кошки Шойгу», известны некоторые её характеристики: она умная, смелая, вежливая.

Ареалом обитания «кошки Шойгу» называют как Тёмную Комнату, так и всю Новороссию. Существуют легенды о том, что обнаружить «кошку Шойгу» могут только Вежливые Люди. Вероятно, это связано с тем, что и сама она Вежливая.

Выражение «кошка Шойгу» или «Тут сам Шойгу кошку не словит!» употребляется в той ситуации, когда доказать факт является невозможным, а надо лишь принимать его на веру — или отвергать.

К примеру, типичной «кошкой Шойгу» является существование нечистой силы, преимущество американской демократии, неслыханная красота дизайнера «Айфона» в сравнении с «Самсунг Гэлэкси» и т. д. и т. п. [11].

В данном эссе в юмористической форме представлено осмысление понятия «неопределенность» на основе прецедентных текстов. Фраза «вежливые люди» продолжает триумфальное шествие по Интернету. Так, приведем пример с сайта из сети Интернет. На вопрос о том, что пишет французская википедия об Отечественной войне 1812 года [12], дан ответ со ссылкой на перехваченные письма солдат, статистику и отрывки из книги «1812. Победа над Москвой», согласно которой Наполеон победил Россию в войне 1812 года. Обратим внимание на комментарий под именем Алерий Михайловский: «Главный итог войны: побеждённые русские проводили победителей до самого Парижу. Потом — немцев проводили до Берлину. Напрашивается аналогия. Европэйцы, не дразните медведя. Он вежливый, легко проводит до самого дому». Вот так неопределенность трансформируется во вполне ощутимые смысловые пассажи. Вежливо трансформируется. Поскольку в России и Кошки и Медведи вежливые.

Фольклорными основаниями черной кошки являются загадки. Например: «Когда черной кошке проще всего пробраться в дом?» Часто слышен ответ: «Ночью». Правильный ответ, когда дверь открыта. Исследования М. В. Мусийчук показали, что структура построения парадоксальных задач в полном объеме соответствует приемам остроумия [13; 14]. Так же в фольклоре в минуты неопределенности звучит сентенция о том, что тяжело найти кошку в темной комнате, с добавлением иронического — особенно, если её там нет. Со временем история с черной кошкой, какую тяжело найти в темной комнате трансформировалась в «кошку Шойгу».

Перейдем к рассмотрению вопроса порождения нового смысла в неопределенности формируемой абсурдом (абсурд лат. *absurdus* несообразный, нелепый; производное от латинского слова *surdus* глухой, скрытый, неявный). Изучение проблематики абсурда имеет богатое философское наследие, связанное с именами Антисфена, Аристотеля, Плотина, Блаженного Августина, Псевдо-Дионисия Ареопагита, Григория Паламы, Майстера Экхарта, Николая Кузанского и др. Экзистенциальные основания абсурда представлены в произведениях С. Кьеркегора, Л. Шестова, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра. Также к этой проблеме обращаются наши современники-соотечественники: О. Л. Абышко, О. В. Вдовиченко, И. И. Евлампиев, П. Д. Тищенко и др.

Проблематика смысла и бессмыслицы, важная для изучения абсурда как феномена, рассматривается представителями аналитической философии: Г. Фреге, Б. Рассел, Л. Витгенштейн, Р. Карнап, А. Дж. Айер, Г. Райл и др., а также В. Франклом, А. Камю, Ж. Делезом, Р. Бартом, Х. У. Гумбрехтом, О. Я. Палкевич, А. В. Смирновым и др.

Ж. Делез, рассуждая об абсурде как проблеме логики, проводит различие между двумя фигурами нонсенса и соответственно между двумя формами абсурда. Невозможные объекты (квадратный круг, материал без протяженности) не принадлежат ни к реальному, ни к возможному бытию, а относятся к сверх-существующему, где не действует принцип непротиворечия [15, с. 58].

Обратимся к осмыслению абсурда в поэтической форме, например, по версии известного русского поэта-сатирика и прозаика Игоря Губермана (какую мы принимаем по определению), абсурд, являясь частью Вселенной, также помещен Создателем и в человека, причем сделано это с юмором:

Недюжинного юмора запас  
использовав на замыслы лихие,  
Бог вылепил Вселенную и нас  
из хаоса, абсурда и стихии [16].

По К. Ясперсу, подчёркивавшему трагический разлад человека и мира, абсурд обнаруживается в пограничных ситуациях. Одна из таких ситуаций в поэтической форме представлена

в стихотворении А. Блока «В ресторане». Приведем фрагмент этого стихотворения:

Никогда не забуду (он был, или не был,  
Этот вечер): пожаром зари  
Сожжено и раздвинуто бледное небо,  
И на жёлтой заре — фонари [17].

И если К. Ясперс пишет о трагизме абсурда, то прямо противоположной точки зрения придерживается ещё один представитель философского экзистенциализма — А. Камю. В «Мифе о Сизифе», имеющем подзаголовок «Эссе об абсурде», мыслитель пишет, и с ним трудно не согласиться, что перед тем, как открыть абсурд, всегда возникает искушение написать нечто вроде учебника счастья.

Полученные материалы и результаты исследования могут быть использованы в историко-философских, научно-методических, культурологических исследованиях в этике, эстетике, психологии и педагогике и других конкретнаучных, прикладных дисциплинах.

Подводя итоги, отметим, что гносеологическое основание остроумия заключается в том, что комическое существует как процесс познания, протекающий на основе разрешения противоречий, и проявляется в процессе восприятия текста через изменение первоначального смысла (порождение нового смысла), основанного на компоновке текста с высокой степенью контраста (диалектической двойственности), а также имплицитности, опосредованного обращением к собственным творческим способностям человека. Намеренное столкновение смыслов в комическом не обедняет контекст, а углубляет процесс восприятия. Человек осознанно и намеренно выбирает определенные выразительные средства языка как особые приемы когнитивно-аффективного воздействия. Абсурд и парадокс имеют достаточно глубокие социальные и гносеологические основания и могут быть определены как нестандартная концептуализация и категоризация явлений объективной действительности в ситуации неопределенности.

## Список цитируемых источников

1. Урсул, А. Д. Диалектика определенности и неопределенности / А. Д. Урсул, П. И. Визир. — Кишинёв : Изд-во Штиинца, 1976. — 154 с.
2. Черепанов, С. К. Теоретизация антиномий: методологический аспект / С. К. Черепанов // Философия науки. — 2009. — № 2 (41). — С. 16—45.
3. Вopenка, П. Альтернативная теория множеств / П. Вopenка ; пер. со словац. А. Н. Гамовой и Н. В. Белякина ; ред. пер. Н. В. Белякин. — Новосибирск : Изд-во Ин-та математики, 2004. — 611 с.
4. Дорожкин, А. М. Гносеологическая неопределённость в научной и мифологической рациональности [Электронный ресурс] / А. М. Дорожкин, Д. Ю. Доронин // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». — 2010. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gnoseologicheskaya-neopredelyonnost-v-nauchnoy-i-mifologicheskoy-ratsionalnosti-1>. — Дата доступа: 31.10.2021.
5. Сорокина, М. А. Концепт неопределенности как конструктивный элемент в современной науке и философии / М. А. Сорокин // Конвергенция знаний : тез. II молодеж. симп., Н. Новгород, 26—28 нояб. 2021 г. — М. : Рус. о-во истории и философии науки, 2022. — С. 23—27.
6. Веселкова, В. С. Определенность и неопределенность в социальном познании : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В. С. Веселкова ; Морд. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. — Саранск, 2006. — 18 с.
7. Абушенко, В. Л. Концепт [Электронный ресурс] / В. Л. Абушенко // Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв (гл. ред.) [и др.]. — М. : Совет. энцикл., 1983. — Режим доступа: <http://endic.ru/philosophy/Koncept-3203.html>. — Дата доступа: 25.06.2022.
8. Яшина, Е. М. Виды парадокса в художественном тексте / Е. М. Яшина // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». — 2007. — № 8 (52). — С. 280—288.
9. Верховин, А. Н. Интерпретация квантовой физики / А. Н. Верховин // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. «Экономика. Право. Управление». — 2013. — № 2. — С. 231—246.
10. Schrödinger, E. Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik / E. Schrödinger. — Teil 1 // Naturwissenschaften. — 1935. — 29 Novembers. — S. 807—812.
11. Лукьяненко, С. В. Кошка Шайгу [Электронный ресурс] / С. В. Лукьяненко. — Режим доступа: [http://takie.org/news/koshka\\_shojgu/2014-04-24-10094](http://takie.org/news/koshka_shojgu/2014-04-24-10094). — Дата доступа: 25.06.2022.
12. Что пишет французская википедия о войне 1812 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://dzen.ru/media/history\\_russian/что-пишет-francuzskaia-vikipediia-o-voine-1812-goda-6281250246fad66b69ee10f9](https://dzen.ru/media/history_russian/что-пишет-francuzskaia-vikipediia-o-voine-1812-goda-6281250246fad66b69ee10f9). — Дата доступа: 25.06.2022.
13. Мусийчук, М. В. О сходстве приемов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач / М. В. Мусийчук // Вопр. психологии. — 2003. — № 6. — С. 99—105.

14. *Мусийчук, М. В.* О семантическом сходстве приемов остроумия и задач-головоломок / М. В. Мусийчук // Наука на современном этапе: проблемы и решения : межвуз. сб. науч. тр. — Вып. 3 — М.: Спутник+, 2003. — С. 66—71.

15. *Делез, Ж.* Логика смысла / Ж. Делез // *Theatrum philosophicum* / М. Фуко ; пер. Я. И. Свирского. — М. : Раритет ; Екатеринбург : Деловая кн., 1998. — 472 с.

16. *Губерман, И.* Наш дух бывает в жизни искушен [Электронный ресурс] / И. Губерман. — Режим доступа: <https://rustih.ru/igor-guberman-nash-dukh-byvaet-v-zhizni-iskushen/>. — Дата доступа: 25.06.2022.

17. *Блок, А.* В ресторане... [Электронный ресурс] / А. Блок. — Режим доступа: <https://stihi.ru/2019/05/21/3394>. — Дата доступа: 25.06.2022.

## ГЛАВА 2

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

#### 2.1 Психологическая сущность феномена «неопределенность»

Неопределенность выступает, с одной стороны, как методологический принцип в психологии, согласно которому имеет место быть множественность объяснительных моделей в психологии, необходимость в систематическом переосмыслении феноменов «личность» и «развитие», и, с другой стороны, как одна из ведущих характеристик социальной реальности, ставящей человека в ситуацию множественных выборов как в отношении поведенческой активности, профессиональной деятельности, так и собственной идентичности, системы ценностей. Как отмечает Е. П. Белинская, реальность постмодерна требует отказа от фиксированных ролевых моделей поведения [1, с. 2]. На постмодернистские тенденции в культуре и науке как фактор порождения ситуаций неопределенности, указывает О. Н. Первушина [2].

Неопределенность современного мира рассматривается Е. Т. Соколовой как одна из причин диффузии идентичности современного человека [3, с. 39].

Г. А. Асмолов, подчеркивая проникновение неопределенности в различные стороны жизни современного человека, предлагает говорить об изменяющейся личности в изменяющемся мире [4], а также отмечает синдром диссонанса современника, который перманентно не успевает за современной реальностью и «акселерацией бытия» [5, с. 81].

Г. У. Солдатова и Л. А. Шайгерова считают, что неопределенность современной реальности возрастает ввиду ее культурной гетерогенности. В поликультурном обществе теряют актуальность стандартные модели поведения, принятые в конкретной культуре [6].

Д. А. Леонтьев объясняет статус неопределенности, как основополагающей характеристики современного мира, изменением образа человека (упрощенность дихотомии «хороший человек» —

«плохой человек», рассмотрение сути человека в трансценденции, возможности выбора направлений развития) и изменением статуса ценностей (относительность существующих ценностных критериев, необходимость самостоятельной выработки внутренних ценностных критериев с принятием ответственности за свое поведение) [7].

Ученые трактуют неопределенность и как совокупность социальных и предметных характеристик среды, ранее не представленных в опыте человека и являющихся объективно новыми для него; и как субъективное состояние человека, переживание им растерянности вследствие непонимания причин возникшей ситуации, возможных стратегий управления ею и сложностью прогнозирования ее дальнейшего исхода.

А. А. Лифинцева, Т. Д. Деркач, Н. Штолде поднимают вопрос относительно детерминации неопределенности: когнитивное состояние человека, обусловленное отсутствием опыта поведения в конкретных жизненных обстоятельствах, или комплекс эмоциональных реакций человека, возникающий вследствие его субъективного восприятия себя как неспособного прогнозировать и контролировать события в определенной сфере жизненной реальности [8, с. 2].

Д. Канеман предлагает дифференцировать неопределенность на внешнюю (возникает из-за объективных условий, которые человек не может контролировать) и внутреннюю (возникает из-за субъективной неосведомленности человека) [9]. С. Д. Смирнов подчеркивает, что объективная неопределенность — это данность, возникающая независимо от познавательной деятельности человека и детерминированная услужением современной реальности [10]. Субъективная неопределенность активно исследуется в психологии принятия решений (Т. В. Корнилова) и связывается с ограниченностью знаний человека о мире.

Е. Т. Соколова выделила пять типов переживания человеком субъективной неопределенности [3, с. 40—41], которые условно позволяют выделить три типа отношения человека к ситуациям неопределенности и специфику его поведенческой активности в них:

1) негативное:

– неприятие, отвержение, страх неопределенности, рассмотрение ее как угрозы психологическому выживанию и целостности своего «Я»;

– страх новизны, непредсказуемости, сложности ситуации, предпочтение обычности, простоты и рутинности деятельности, повышенная тревога в связи с необходимостью личностных изменений, пересмотра своего «Я»;

2) нейтральное: уклонение от анализа ситуации неопределенности, выработки своего отношения к ней, поиска оптимальной стратегии поведения и принятие конформистской позиции, нивелирование своего «Я»;

3) позитивное: любопытство, поисковая надситуативная активность, удовольствие от познания и исследования, рассмотрение неопределенности как возможности для развития.

В экспериментах, проведенных Д. А. Леонтьевым, определены типы поведения человека в ситуации неопределенности, зависящие от его личностного профиля:

1) ориентировочно-исследовательское поведение, направленное на исследование среды и поиск оптимальной стратегии решения ситуации;

2) полнезависимое поведение — попытка невключения в новую ситуацию, переключение на привычные виды деятельности;

3) зависимость от внешних стимулов — позиция бессилия, подчинение внешним источникам воздействия [7; 11].

Учеными отмечается конструктивный потенциал неопределенности, ее связь с прогрессивными тенденциями в развитии человека и общества [12]. Принятие неопределенности рассматривается как принятие вызова сложности мира, что порождает усложнение личности человека и его развитие на протяжении всей жизни [13]. Выбор неопределенности повышает вероятность найти смысл, в то время как стремление сохранить статус-кво, неизменность жизненной ситуации ограничивает развитие человека [14]. О. Н. Первушина акцентирует внимание на том, что неопределенность ситуации является стимулом для активации мышления человека, т.к. возникает потребность преодолеть неясность, неизвестность. Именно во взаимодействии с неопределенностью человек постигает смыслы, понимает себя, других людей и окружающую реальность.

Таким образом, неопределенность может трактоваться, с одной стороны, как нейтральное когнитивное состояние, а идентификация ситуации как неопределенной связывается с неумением

встраивать возникшие ситуации в когнитивную схему имеющегося жизненного опыта, прогнозировать их развитие. С другой стороны, неопределенность может рассматриваться как состояние, связанное с эмоциональной вовлеченностью в новые обстоятельства в аспекте субъективного переживания потери функции контроля над ситуацией, беспомощности.

Е. П. Белинская систематизировала подходы ученых к рассмотрению неопределенности в различных отраслях психологии, обозначила подходы к пониманию неопределенности [15], на основе которых можно выделить ее виды:

- информационная неопределенность (недостаток, расплывчатость информационных данных). При этом Е. П. Белинская, рассматривая неопределенность в русле социальной психологии, обращает внимание, что часто причиной возникновения переживания неопределенности выступает не сама по себе информация, а ее субъективное восприятие человеком как труднодоступной, непонятной, имеющей важное влияние на последующую жизнь человека. Ст. Лонгфорд, трактуя неопределенность в русле когнитивной психологии, обращает внимание на то, что неопределенность может быть детерминирована как недостаточностью, так и избыточностью знаний, информации [16];

- когнитивная неопределенность (диссонанс когниций и поведения, несовместимость нескольких когниций — рассогласование старого и нового знания);

- неопределенность в принятии решений вследствие вариативности возможных последствий и ожидаемых результатов, неопределенность в самоопределении как необходимость совершения множественных выборов.

В настоящее время исследуются различные виды неопределенности: в ситуации выбора и принятия решений (Т. В. Корнилова) [17]; в задачах принятия решений (объективная, гносеологическая, стратегическая, из-за слабой структурированности проблемы, из-за расплывчатости информации и процедур действия) (В. С. Диев) [18]; личностная (невозможность предсказания и прогнозирования поведения конкретного человека), социальная (изменчивость общества и социальных институтов) (Э. А. Панфилова) [19].

Нами систематизированы признаки ситуации субъективной неопределенности:

- новизна, сложность, противоречивость (Е. П. Белинская, Д. А. Леонтьев);

- сложность взаимосвязей, новых включенных в ситуацию объектов, ограниченность времени для анализа ситуации (Г. Н. Солнцева);

- избыточность информации (Т. В. Корнилова);

- смысловая многозначность или двусмысленность, варьирование мотивации, коммуникативного и группового контекстов, низкая структурированность предметного и социального окружения (Е. Т. Соколова);

- необходимость выбора на основе разрешения дилеммы «свобода—ответственность» (Г. А. Асмолов).

- субъективное переживание растерянности, ожидание негативного будущего, невозможности контроля со стороны человека (В. М. Бызова, М. О. Аванесян);

О. Н. Первушина предлагает четко дифференцировать ситуацию неопределенности и ситуацию выбора, подчеркивая, что критерием ситуации неопределенности является полное отсутствие вариантов решения и поведенческих альтернатив [2]. Иными словами, ситуация неопределенности отличается полной неструктурированностью, не содержит каких-либо ориентиров для поведения человека.

В. М. Бызовой и М. О. Аванесян выделены типы ситуаций неопределенности:

- ситуации, связанные с долгим непринятием решения относительно выстраивания жизненной стратегии;

- ситуации необходимости принятия решения (выбора) — отсутствие четких планов и руководств к действию, недостаток информации о себе и окружающем мире, непонимание перспектив;

- ситуации столкновения с принципиально новой задачей, для которой нет готового решения [20, с. 107].

Следует дифференцировать неопределенность со схожими феноменами. Д. А. Леонтьев разграничивает объективную неопределенность и неизвестность. Неизвестность, в отличие от неопределенности, является гносиологической переменной, так как объект может иметь четкие характеристики, быть опре-

деленным в науке и общественном сознании, но не быть известным конкретному человеку. Объективная неопределенность же не зависит от ракурса рассмотрения, она связана с мироустройством [7, с. 3].

Феномен неопределенности меняет ракурс рассмотрения функционирования человека в современном мире, поэтому целесообразно говорить не об адаптации личности к ситуации неопределенности, а о преадаптации к неопределенности. Г. А. Асмолов подчеркивает, что адаптация есть приспособление человека к требованиям известной среды, которая постепенно изменяется в пределах существующих норм, в то время как преадаптация ориентирована на новизну и будущее, не на пассивное следование за средой, а на поиск ее новых форм [5].

Таким образом, неопределенность может выступать как объективной (характер мироустройства, функционирования социальных институтов кардинально отличается от ранее существовавших по измеримым и фиксируемым параметрам), так и субъективной (неопределенность основана на когнитивной оценке и переживаниях конкретного человека или группы людей, вызывается непредставленностью в его (их) личном опыте ситуаций подобного вида) характеристикой реальности. Поэтому спектр ситуаций неопределенности может быть достаточно широк. Исследование феномена неопределенности требует его дальнейшей дифференциации со смежными явлениями: неизвестность, новизна, трудности и пр. Важным представляется изучение мотивации стремления человека к ситуациям неопределенности (желание получить новые возможности для самореализации и развития, стремление уйти из психотравмирующей реальности при игнорировании позитивного потенциала неопределенных ситуаций, побуждение к реализации антивитаальных мыслей и переживаний и пр.); определение условий, при которых неопределенность вызывает психологическое сопротивление и защитные реакции или интерес, стремление к расширению конструктивного жизненного опыта.

## Список цитируемых источников

1. *Белинская, Е. П.* Неопределенность как категория современной социальной психологии личности / Е. П. Белинская // Психол. исслед. — 2014. — Т. 7, № 36. — С. 10.
2. *Первушина, О. Н.* Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы / О. Н. Первушина // Вестн. НГУ. Сер. «Психология». — 2007. — Т. 1, вып. 1. — С. 11—19.
3. *Соколова, Е. Т.* Культурно-историческая и клинично-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности / Е. Т. Соколова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». — 2012. — № 2. — С. 37—48.
4. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2001.
5. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые марш руты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. — М. : Акрополь, 2018. — 212 с.
6. *Солдатова, Г. У.* Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Психол. исслед. — 2015. — Т. 8, № 40. — С. 10.
7. *Леонтьев, Д. А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психолог. исслед. — 2015. — Т. 8, № 40. — С. 2.
8. *Лифищева, А. А.* Феномен неопределенности как субъективный опыт пациента в ситуации болезни / А. А. Лифищева, Т. Д. Деркач, Н. Штолде // Клин. и спец. психология. — 2018. — Т. 7, № 1. — С. 1—12.
9. *Kahneman, D.* Variants of uncertainty / D. Kahneman, A. Tversky // *Cognition*. — 1982. — Vol. 11, № 2. — P. 143—157.
10. *Смирнов, С. Д.* Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности / С. Д. Смирнов // Психол. журн. — 2016. — Т. 37, № 5. — С. 5—13.
11. *Леонтьев, Д. А.* Смысл и отчуждение как предикторы поведения в неструктурированной ситуации / Д. А. Леонтьев, А. Г. Смирнов // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы ; под ред. В. А. Барабанщикова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — С. 680—685.
12. *Вульф, К.* Вместо предисловия: неопределенность как условие человеческой жизни / К. Вульф // Неопределенность как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика ; под ред. К. Вульф, В. Савчук. — СПб. : РХГА, 2013. — С. 5-6.
13. *Леонтьев, Д. А.* Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопр. психологии. — 2013. — № 3. — С. 67—80.
14. *Мадди, С.* Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психол. журн. — 2005. — № 26 (6). — С. 87—101.
15. *Белинская, Е. П.* Конструирование идентификационных структур в ситуации неопределенности / Е. П. Белинская // Трансформации идентификационных структур в современной России : сб. науч. ст. — М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. — С. 30—53.

16. Longford, S. Uncertainty in decision-making: Intelligence as a Solution / S. Longford // Uncertainty and risk: multidisciplinary perspectives ; G. Bammer, M. Smithson (Eds.). — Earthscan, 2009. — P. 219—231.

17. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека : монография / Т. В. Корнилова [и др.] — М. : Смысл, 2010. — 334 с.

18. Диев, В. С. Риск и неопределенность в философии, науке, управлении / В. С. Диев // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2011. — № 2 (14). — С. 79—89.

19. Панфилова, Э. А. Понятие риска: многообразие подходов и определений / Э. А. Панфилова // Теория и практика обществ развития. — 2010. — № 4. — С. 30—34.

20. Бызова, В. М. Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменениям / В. М. Бызова, М. О. Аванесян // Вестн. Вят. гос. ун-та. — 2020. — № 3 (137). — С. 103—111.

## **2.2 Личностные ресурсы человека как предикторы предпочтения неопределенности в юности**

Неопределенность пронизывает все стороны жизни: учебную деятельность (необходимость освоения образовательных инноваций), профессиональную деятельность (модернизация подходов, внедрение новых технологий, цифровизация профессиональных функций и пр.), межличностную коммуникацию (расширение каналов виртуальной коммуникации, возникновение дополнительной реальности и пр.), самоопределение человека (перестройка образа «я» с учетом меняющейся системы ценностей в мире, появление цифровой личности и пр.). Соответственно, важным аспектом успешного функционирования личности в современном мире выступает понимание и принятие ею неопределенности как условия для расширения социального опыта, повышения личной самоэффективности, профессионального и личностного развития в противовес психологическому сопротивлению поиску решений ситуаций неопределенности и попыткам избежать всех сфер жизнедеятельности, в которых высока вероятность чего-то нового и неизвестного.

Д. Маклейн трактует толерантность к неопределенности как реакции человека на стимулы, которые для него субъективно выступают как незнакомые, сложные, изменчивые, имеющие множественную интерпретацию [1].

Согласно Е. Н. Осину, толерантность к неопределенности во многом определяет характеристики учебной и учебно-профессиональной деятельности учащихся и студентов. В частности, низкий уровень толерантности к неопределенности обуславливает выраженную потребность обучающихся в четкой регламентации их учебной деятельности, максимально подробном описании всех требований к учебным заданиям, возрастание тревоги при выполнении заданий, предполагающих творческий подход и вариативность выполнения, а также требующих демонстрации практических умений вместо воспроизведения теоретического материала. Низкий уровень толерантности к неопределенности определяет стремление уклоняться от совершения выбора, сложность выделения множества вариативных решений и возможностей в новой ситуации.

Лица, позитивно относящиеся к неопределенным ситуациям, воспринимают себя как субъектов жизнедеятельности, понимают, что функция контроля над своей жизнью принадлежит именно им, с оптимистической позиции подходят к своим неудачам, имеют установку на успех. Вместе с тем они демонстрируют невысокий уровень рефлексивности и склонны быстро принимать решения в ситуациях неопределенности, переходить к практическим действиям вместо длительного осмысления ситуации [2].

В ходе валидации русской версии шкалы общей толерантности к неопределенности Е. Н. Осин в структуре толерантности к неопределенности выделил отношение к новизне, отношение к сложным задачам, предпочтение неопределенности [2].

Признаками предпочтения неопределенности выступают:

- интерес к ситуациям, которые не имеют однозначного понимания;
- понимание неопределенности как обычной, нормативной характеристики реальности;
- позитивное отношение к неопределенным ситуациям, требующим предприимчивости и принятия решений в условиях ограниченности времени;
- когнитивное удовлетворение от процесса решения сложных ситуаций;
- стремление менять подходы и стратегии в жизни и профессии;
- предпочтение нового всему привычному.

В целях выявления личностных ресурсов, повышающих вероятность предпочтения личностью неопределенности, нами было проведено исследование среди обучающихся учреждений среднего специального образования в возрасте 17—18 лет (объем выборки — 100 человек, из них 50 юношей и 50 девушек).

Диагностический инструментарий исследования составили: методики «Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. Маклейна в адаптации Е. Н. Осина, «Шкала базовых убеждений» Р. Янов-Бульман в адаптации О. Кравцовой, «Опросник жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, методика самоактивации личности (М. А. Одинцова, Н. П. Радчинова), «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова).

Установлено, что девушки в большей степени, чем юноши, предпочитают неопределенность ( $U = 958, p = 0,04$ ).

Рассмотрим личностные ресурсы юношей и девушек, повышающие предпочтение неопределенности и вероятность рассмотрения ее как возможности для развития.

1. Базовые убеждения — убеждение в ценности собственного «Я» — рассмотрение себя как хорошего и удачливого человека (высокий уровень самооценности), убежденность в собственной возможности управлять событиями своей жизни ( $r_{Ю} = 0,6, p = 0,0001$ ). Согласно М. В. Лифшиц, базовые убеждения есть когнитивно-эмоциональные представления, на основе которых воспринимаются жизненные события и формируется самоощущение [3, с. 127]. Показательно, что девушки в большей степени, чем юноши с таким базовым убеждением, ожидают позитивного исхода неопределенных ситуаций, полагаясь на свой предыдущий успешный опыт, доверяя себе и рассматривая себя как авторов своей жизни ( $U = 378,5, p = 0,0001$ ).

2. Высокий уровень жизнестойкости — переживание позитивных эмоций от своих действий и происходящих событий (вовлеченность), рассмотрение их как результата собственной инициативы (контроль), стремление к приобретению нового опыта (принятие риска) ( $r_{Ю} = 0,5, p = 0,0002; r_{Д} = 0,42, p = 0,002$ ). Согласно С. Мадди, жизнестойкость активизирует трансформационное совладание со стрессовыми ситуациями (открытость новому, активность в преодолении стресса) в противовес регрессивному совладанию. Жизнестойкие убеждения

позволяют человеку воспринимать неопределенную ситуацию как менее травматичную, поддающуюся контролю и преодолению [4; 5]. Примечательно, что девушки обладают более высоким уровнем жизнестойкости, чем юноши ( $U = 662, p = 0,0001$ ).

Наибольшую значимость для предпочтения неопределенности имеет такая составляющая жизнестойкости как принятие риска — восприятие всех происходящих позитивных и негативных событий как возможности для расширения жизненного опыта, приобретения новых поведенческих стратегий, т. е. как возможности для развития ( $r_{ю} = 0,6, p = 0,0001; r_{д} = 0,54, p = 0,0001$ ). При этом стремление к безопасности рассматривается как ограничение для открытия новых сторон жизни, а стремление к риску — как возможность приобретения новых знаний и умений в целях последующего применения в жизненных ситуациях. Девушки отличаются более высокой готовностью к принятию риска, чем юноши ( $U = 930, p = 0,03$ ).

3. Высокий уровень самоактивации личности ( $r_{ю} = 0,51, p = 0,0002; r_{д} = 0,42, p = 0,002$ ) как личностного ресурса, в основе которого — внутренняя произвольная активность личности, включающая самостоятельность в принятии жизненно важных решений, инициативность в достижении цели, стремление к сохранению позитивного эмоционального и физического состояния (сохранение веры в себя, несмотря на возникающие трудности и ограничения) [6]. Н. П. Радчикова и М. А. Одинцова обращают внимание на то, что самоактивация предполагает произвольную активность личности, нацеленную на создание ситуаций вызова и неопределенности и их успешное преодоление, обеспечение успешности собственного функционирования в ситуациях данного вида в противовес жизнестойкости, которая позволяет успешно действовать личности в новых, стрессовых ситуациях [6, с. 28]. Установлено, что уровень самоактивации девушек выше, чем у юношей ( $U = 662, p = 0,0001$ ).

Предпочтению неопределенности способствует, прежде всего, такая составляющая самоактивации личности, как психологическая активация ( $r_{ю} = 0,59, p = 0,0001; r_{д} = 0,54, p = 0,0001$ ) — потребность в инициировании новых видов деятельности и активности, расширении сферы интересов, стремлении преодолевать возникающие препятствия на пути достижения цели. Весомый

вклад в стремление личности к неопределенности вносят также самостоятельность ( $r_{ю} = 0,36, p = 0,01; r_{д} = 0,30, p = 0,03$ ) и физическая активация, или способность преодолевать утомление, плохое самочувствие ( $r_{ю} = 0,35, p = 0,01$ ) как составляющие самоактивации личности. Самостоятельность предполагает автономно, независимость, свободу выбора, самоорганизацию. Самостоятельность проявляется в стремлении отстаивать свое мнение, не совпадающее с мнением большинства; преодолевать трудности, полагаясь на свои ресурсы; осуществлять выбор с учетом собственной позиции; вносить изменения в свою жизнь по собственной инициативе. Показательно, что девушки отличаются более высоким уровнем психологической и физической самоактивации, чем юноши ( $U = 930, p = 0,03; U = 614, p = 0,00001$ ).

4. Низкий уровень выраженности антивитаальных переживаний ( $r_{ю} = -0,46, p = 0,001; r_{д} = -0,35, p = 0,01$ ) — переживание потери смысла жизни, ненужности и одиночества, отчаяния, пессимистичности, восприятию будущего как бесперспективного. Девушки меньше подвержены антивитаальным переживаниям, чем юноши ( $U = 892, p = 0,01$ ).

5. Высокий уровень развития регуляторных процессов планирования ( $r_{ю} = 0,34, p = 0,01; r_{д} = 0,36, p = 0,01$ ), моделирования ( $r_{ю} = 0,59, p = 0,0001; r_{д} = 0,66, p = 0,00001$ ), программирования ( $r_{ю} = 0,31, p = 0,03$ ), оценки результатов ( $r_{ю} = 0,54, p = 0,0001; r_{д} = 0,66, p = 0,00001$ ), регуляторно-личностного свойства «гибкость» ( $r_{ю} = 0,38, p = 0,01$ ). Юноши и девушки испытывают потребность в планировании собственной деятельности; способны составлять реалистичные планы на основе самостоятельно выбранных целей, ориентированы на выбор средств достижения целей, релевантных сформированным планам и соответствующих реальной ситуации; осуществляют текущую оценку результатов своих действий, признавая, принимая и своевременно исправляя возникающие ошибки. Юноши способны перестраивать свое поведение, планы в зависимости от вновь возникающих обстоятельств. Показательно, что у девушек уровень саморегуляции выше ( $U = 818, p = 0,003$ ), чем у юношей, как и уровень развития навыков планирования ( $U = 814, p = 0,003$ ) и программирования ( $U = 764, p = 0,001$ ).

Вместе с тем полученные результаты эмпирического исследования позволяют предположить, что может быть предпочтение личностью неопределенности в деструктивном контексте, т. е. не в целях расширения областей для собственной конструктивной, социально полезной персонализации и самореализации, а для того, чтобы найти способы (не всегда адаптивные) удовлетворения фрустрированных потребностей или вытеснить травматичные для личности переживания, связанные с ее жизнью на данном конкретном этапе жизненного пути, иными, более сильными, интенсивными переживаниями, вызванными новой реальностью.

В частности установлено, что наблюдается предпочтение неопределенности, стремление уйти от привычной жизненной активности и социальной среды у юношей, для которых характерны:

1) дефицит социально-психологической поддержки друзей, педагогов, а также самоподдержки (способность позитивно воспринимать возникающие неопределенные жизненные обстоятельства, изыскивать собственные личностные ресурсы для преодоления трудностей), низкая самооффективность в трудных жизненных ситуациях ( $r_{ю} = -0,35$ ,  $p = 0,01$ ;  $r_{д} = -0,45$ ,  $p = 0,001$ ). Девушки в большей степени, чем юноши, переживают недостаток психологической поддержки ( $U = 840$ ,  $p = 0,005$ );

2) низкий уровень функциональности семьи ( $r_{ю} = -0,55$ ,  $p = 0,0001$ ;  $r_{д} = -0,71$ ,  $p = 0,00001$ ), т. е. недостаток уважения, принятия и любви со стороны родителей и других членов семьи, переживание условий ценности собственной личности, выдвигаемых членами семьи, вместо безусловного принятия и доброжелательного отношения. Согласно О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцеву, данные характеристики отношений со «значимыми Другими» не позволяют юношам и девушкам сохранять позитивную самоидентичность [7];

3) низкий уровень стремления к успеху, признанию и самосовершенствованию ( $r_{ю} = -0,38$ ,  $p = 0,01$ ), который может быть связан с отсутствием страха потерять социальное одобрение и принятие;

4) микросоциальные конфликты в различных системах отношений — с родителями, сверстниками, друзьями, педагогами и др. ( $r_{ю} = 0,54$ ,  $p = 0,0001$ ;  $r_{д} = 0,66$ ,  $p = 0,00001$ );

5) наличие вредных привычек, используемых как стратегии реализации значимых социальных потребностей в принятии, признании, принадлежности к группе ( $r_{ю} = 0,54$ ,  $p = 0,0001$ ;  $r_{д} = 0,66$ ,  $p = 0,00001$ ) вследствие несформированности конструктивных способов совладания;

6) выраженность тревожных руминаций ( $r_{ю} = 0,34$ ,  $p = 0,01$ ;  $r_{д} = 0,36$ ,  $p = 0,01$ ), т. е. навязчивого воспроизведения в мыслях пережитых неудач, травмирующих событий. Тревожным руминациям девушки подвержены больше, чем юноши ( $U = 814$ ,  $p = 0,003$ ).

Таким образом, развитие жизнестойкости, самоактивации, саморегуляции, формирование базисного убеждения о ценности собственного «Я» у юношей и девушек способствует предпочтению неопределенности, рассмотрению ее как возможности для конструктивной самореализации. Девушки обладают более высоким потенциалом для принятия неопределенности и включения в ситуации неопределенности, чем юноши. Фрустрированность потребностей в принятии, признании, уважении в микросоциальном окружении, превалирование в личном опыте подтвердивших эффективность асоциальных стратегий привлечения внимания «значимых Других», склонность к фиксации сознания на негативных событиях прошлого может обуславливать негативную мотивацию вовлечения в ситуации неопределенности — замещение травмирующей реальности, имеющей место быть в настоящем, стремление уйти от решения сложных задач реальности.

#### Список цитируемых источников

1. *McLa'm, D. L.* The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity/ D. L. McLa'm // Educational and Psychological Measurement. — 1993. — Vol. 53, № 1. — P. 183—189.

2. *Осин, Е. Н.* Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е. Н. Осин // Психол. диагностика. — 2010. — № 2. — С. 65—86.

3. *Лифшиц, М. В.* Взаимосвязь базовых убеждений, насыщенности жизни стрессом и психологического благополучия / М. В. Лифшиц // Человеч. капитал. — 2019. — № 10 (130). — С. 126—132.

4. *Maddi, S.* Hardiness and Mental Health / S. Maddi, D. Khoshaba // J. of Personality Assessment. — 1994. — Vol. 63, № 2. — P. 265—274.

5. *Maddi, S.* The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain / S. Maddi // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. — 1999. — Vol. 51, № 2. — P. 83—94.

6. *Радчикова, Н. П.* Методика самоактивации личности: опыт применения теории латентных черт (IRT) / Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова // *Моделирование и анализ данных*. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 19—35.

7. *Сагалакова, О. А.* Опросник «Антивитальность и Жизнестойкость» [Электронный ресурс] / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев // *Мед. психология в России* : электрон. науч. журн. — 2017. — Т. 9, № 2 (43). — С. 4. — Режим доступа: <http://mprj.ru>. — Дата доступа: 08.03.2021.

### **2.3 Характеристики психологического благополучия личности юношеского возраста, склонной к переживанию адаптивных форм вины, в условиях неопределенности современной реальности**

Современная эпоха постмодернизма отличается дисконсенсусом, множественностью, нестабильностью, локальностью, фрагментарностью, случайностью, поверхностностью, а не глубиной, нелинейностью, эстетикой парадоксального, а не прекрасного [1]. Поэтому жизнь современного человека изобилует ситуациями неопределенности, которые содержат в себе множество новых возможностей, но вместе с тем предъявляют высокие требования к степени ответственности человека за совершаемый выбор в каждом конкретном случае. Стимуляции и сохранению чувства личной ответственности, соблюдению психологических границ личности другого человека в ситуации неопределенности способствует присущее человеку чувство вины. Е. П. Ильин отмечает социальный потенциал чувства вины, говоря о том, что вина является эмоцией, с помощью которой проявляется совесть или недовольство собой, переживание несоответствия интериоризированным моральным требованиям. Вина переживается как отрицательное отношение к своему поступку, угрызение совести, раскаяние, сожаление [2].

Д. Осьюбел описывает механизм формирования склонности к переживанию чувства вины, подчеркивая значение самоконтроля и умения объективно подходить к оценке своего поведения: принятие моральных ценностей, существующих в обществе — их интернализация (превращение ценностей во внутренние регуляторы

поведения человека, действующие даже при отсутствии контроля извне) — способность к самокритике, уровень развития которой позволяет человеку не оправдывать себя, а замечать диссонанс (рассогласованность) между усвоенными нравственными нормами и собственным поведением [3].

В ситуации неопределенности чувство вины выполняет функцию поддержания социальной безопасности и самоконтроля. Однако когда чувство вины иррационально, преувеличено, носит обобщенный характер и чрезмерно связано со стыдом, тогда возникает дистресс [4].

В ситуации неопределенности актуальной становится проблема достижения и поддержания личностью психологического благополучия.

Систематизация исследований ученых показала, что психологическое благополучие понимается как:

- достижение удовольствия и избегание неудовольствия (гедонистический подход (Н. Брэдберн, Э. Динер, М. Аргайл и др.));
- полная самореализация человека, установленные гармоничные отношения с окружающими (эвдемонистический подход);
- переживание содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних социально-ориентированных целей (объективный подход (А. В. Воронина));
- интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, субъективно выражающегося в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью (субъектно-средовой подход (Е. Н. Панина));
- целостное переживание, имеющее две составляющих: субъективную оценку человеком себя и собственной жизни, а также позитивное личностное функционирование (концепция П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой).

Выделяют следующие компоненты психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономность, управление окружающей средой (компетентность), наличие жизненных целей и развитие личности (К. Рифф [5]); аффективный, метапотребностный, мировоззренческий, интра- и интеррефлексивный; профессиональное, физическое, социальное и материальное благополучие, благополучие в среде проживания (Т. Рат и Дж. Хартер [6]); психосоматическое здоровье,

социальная адаптация, психическое и психологическое здоровье (А. В. Воронина [7]); объективный и субъективный (О. А. Кислицына [8]); вовлеченность, смысл, положительные эмоции, достижения, отношения с другими людьми (М. Селигман [9]).

В целях выявления характеристик психологического благополучия юношей и девушек, склонных к переживанию чувства вины в современном обществе, под нашим руководством было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов педагогических специальностей (50 юношей, 50 девушек). Использованный диагностический инструментарий представлен в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Методики исследования психологического благополучия и чувства вины

Методика исследования	Предмет исследования
Психологическое благополучие личности (К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко)	Составляющие психологического благополучия: позитивное отношение с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, баланс аффекта, осмысленность жизни, человек как открытая система, автономия
Шкала субъективного благополучия (Г. Перуэ-Баду в адаптации М. В. Соколовой)	Составляющие эмоционального компонента психологического благополучия: напряженность и чувствительность, психоэмоциональная симптоматика, изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью
Методика диагностики субъективного благополучия личности (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова)	Составляющие субъективного благополучия: эмоциональное, экзистенциально-деятельностное, эго-благополучие, гедонистическое, социально-нормативное благополучие
Измерение чувства вины и стыда (Дж. П. Тангней в адаптации И. А. Белик)	Формы вины: вина-черта, стыд-черта, экстернальность, отстраненность, бета-гордость, альфа-гордость
Опросник вины (И. М. Белик)	Формы вины: вина-состояние, вина-черта, моральные нормы

Установление взаимосвязи между характеристиками психологического благополучия и склонностью к переживанию чувства вины осуществлялось с помощью корреляционного анализа данных (коэффициент корреляции Спирмена).

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек, склонных часто испытывать чувство вины:*

- позитивные отношения с окружающими ( $r = 0,2, p = 0,03$ );
- высокая степень удовлетворенности потребности в личностном росте, реализации своего потенциала ( $r = 0,23, p = 0,01$ );
- сформированность осмысленных целей в жизни ( $r = 0,21, p = 0,03$ );
- социально-нормативное благополучие ( $r = 0,24, p = 0,01$ );
- психологическое благополучие личности ( $r = 0,18, p = 0,07$ );
- низкая степень значимости социального окружения в решении проблем, переживание одиночества ( $r = -0,23, p = 0,01$ ).

Таким образом, юношам и девушкам, которые склонны испытывать состояние дискомфорта, как эмоциональной реакции на нарушение собственных интернализированных нравственных норм, свойственна негативная оценка своего поведения, сопровождаемая напряжением, раскаянием и сожалением. Это мотивирует юношей и девушек испустить или исправить содеянное, чтобы достичь психологического благополучия, особенно социально-нормативного (испытывают гордость и удовлетворение от того, что их поведение согласуется с собственной системой нравственных принципов), быть удовлетворенными сложившейся системой межличностных отношений (готовы идти на уступки, оказывать поддержку); однако они испытывают недостаток социальной поддержки извне, имеют четкую систему жизненных ориентиров, понимают и успешно реализуют векторы саморазвития. Очевидно, что наличие четких нравственных принципов, сформированная установка на следование им в жизни позволяет девушкам и юношам ощущать авторство своей жизни, иметь внутренние критерии оценивания значимости собственной личности и благодаря этому достигать психологического благополучия. Однако такие юноши и девушки в большей степени готовы оказывать содействие другим людям, чем просить о помощи, что фрустрирует их потребность в социальной поддержке в трудных жизненных ситуациях и ситуациях неопределенности.

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек, склонных часто испытывать чувство вины-состояния:*

– недостаток позитивных, доверительных отношений с окружающими ( $r = -0,2, p = 0,03$ );

– значимость социального окружения или наличие поддержки со стороны значимых Других ( $r = 0,17, p = 0,07$ ).

Юноши и девушки, которые склонны испытывать эмоциональный дискомфорт в конкретной ситуации в случае нарушения ими внутренних моральных норм и прилагать усилия, чтобы исправить ситуацию, не обладают достаточным количеством доверительных, близких отношений наряду с выраженной потребностью во внимании и заботе со стороны близких людей, в совместном с ними разрешении возникающих трудностей в ситуации неопределенности.

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек со сформированностью вины-черты:*

– низкий уровень управления средой ( $r = -0,19, p = 0,05$ );

– низкий уровень самопринятия ( $r = -0,23, p = 0,01$ );

– высокий уровень напряженности и чувствительности ( $r = 0,19, p = 0,05$ );

– низкий уровень психологического благополучия личности ( $r = -0,16, p = 0,09$ ).

Девушки и юноши, переживающие по поводу нарушений усвоенных норм, которые совершали в своей прошлой жизни в течение достаточно длительного периода времени, склонные к размышлениям о том, что, если бы можно было начать свою жизнь заново, они сделали бы многое из того, что уже было сделано, по-другому, отличаются низким уровнем самоэффективности в организации собственной жизни. Чрезмерная сконцентрированность на неприятных событиях прошлого, склонность к самобичеванию за ошибки прошлого смещают фокус внимания с реальности на события прошлой жизни, обуславливают экстраполяцию неудовлетворенности и разочарования собой из прошлого в настоящее. Они тратят много психоэмоциональных ресурсов на преодоление неприятия себя. Также им свойственны неудовлетворенность собственной жизнью, неустойчивость настроения, эмоционального тона, интереса к жизни.

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек, склонных часто испытывать бета-гордость* или склонность положительно оценивать свои действия в типичных ситуациях стыда и вины:

- автономия ( $r = 0,19, p = 0,04$ );
- высокий уровень управления средой ( $r = 0,21, p = 0,03$ );
- самопринятие ( $r = 0,21, p = 0,03$ );
- психологическое благополучие личности ( $r = 0,19, p = 0,05$ );
- редкое изменение настроения в худшую сторону ( $r = -0,17, p = 0,08$ );
- недостаток поддержки от значимого социального окружения ( $r = -0,21, p = 0,03$ );
- низкая степень проявления признаков, сопровождающих основную психоэмоциональную симптоматику ( $r = -0,18, p = 0,06$ ).

Таким образом, юноши и девушки, которые имеют тенденцию к положительной самооценке своих действий по отношению к другим людям в типичных ситуациях вины и стыда, способны противостоять социальному давлению на уровне размышлений и поступков, проявляют независимость и оценивают себя на основе собственных стандартов. Они эффективно используют различные жизненные обстоятельства, самостоятельно создают и выбирают условия, отвечающие личным требованиям и ценностям. Очевидно, что это позволяет им поддерживать позитивное отношение к себе, полностью принимать личное разнообразие (включая хорошие и плохие качества) и благодаря этому достигать психологического благополучия. У них отмечается стойкое оптимистичное настроение, поскольку они, как правило, находят оправдание собственным поступкам, испытывают удовлетворенность своим поведением, сохраняют позитивный образ «Я». Вместе с этим склонность оправдывать свое поведение в типичных ситуациях вины и стыда, вероятно, вызывает неприятие у микро-социального окружения, что обуславливает низкие показатели психологического благополучия данной категории юношей и девушек по параметру удовлетворенности эмоциональной и инструментальной поддержкой значимых Других.

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек, склонных часто испытывать альфа-гордость* или

склонность переживать гордость за свои поступки, чувство собственного достоинства в типичных ситуациях стыда и вины:

- автономия ( $r = 0,23, p = 0,01$ );
- управление средой ( $r = 0,17, p = 0,08$ );
- высокая степень удовлетворенности потребности в личностном росте ( $r = 0,2, p = 0,03$ );
- чёткость и осмысленность жизненных целей ( $r = 0,21, p = 0,03$ );
- самопринятие ( $r = 0,22, p = 0,02$ );
- редкое изменение настроения в худшую сторону ( $r = -0,24, p = 0,01$ );
- низкая степень значимости социального окружения в решении жизненных трудностей ( $r = -0,21, p = 0,03$ );
- психологическое благополучие ( $r = 0,23, p = 0,01$ ).

Девушки и юноши, которые имеют тенденцию в типичных ситуациях вины и стыда испытывать чувство собственного достоинства, собственной ценности, самоуважения, удовлетворения от себя и своих действий, обладают свободой выбора способа поведения, уместного в конкретной ситуации, способностью принятия решений, игнорируя мнение окружения. Вероятно, их нравственные принципы не соответствуют социально одобряемым нравственным нормам. В ситуациях неопределенности они делают выбор, руководствуясь исключительно собственными принципами, интересами, потребностями и мотивами. Ориентированы на реализацию своего потенциала даже в ущерб интересам других людей, испытывают гордость, если добиваются поставленных целей (вне зависимости от конструктивности использованных средств). Можно полагать, что собственное благополучие выступает для них основным мотивом поступков, оправдывающим действия, которые должны, с социальной точки зрения, вызывать стыд и вину. Это обуславливает дистанцирование социального окружения в ситуациях неопределенности, в которых данная категория юношей и девушек может испытывать потребность в поддержке.

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек, склонных часто испытывать стыд:*

- социально-нормативное благополучие ( $r = 0,22, p = 0,02$ );
- удовлетворенность повседневной деятельностью ( $r = 0,3, p = 0,002$ );

- низкая степень самопринятия ( $r = -0,21, p = 0,03$ );
- низкий уровень возможности для управления средой ( $r = -0,17, p = 0,09$ ).

Это значит, что юноши и девушки, склонные испытывать чувство стыда из-за осознания чего-то постыдного, абсурдного или непристойного в собственном поведении, стараются соблюдать социальные нормы и нравственные ценности, добросовестно выполнять деятельность, проявляя истинную увлеченность. Однако чрезмерная приверженность социальным нормам, страх испытать стыд в случае совершения действий, противоречащих социальным ожиданиям, не позволяет им осуществлять деятельность с опорой на свои личные ожидания и ценности, что вызывает переживание неудовлетворенности. Как следствие, данная категория юношей и девушек разочарована в себе, не принимает себя, испытывает потребность в самоизменении.

*Характеристики психологического благополучия юношей и девушек, склонных придерживаться моральных норм:*

- низкий уровень напряженности и чувствительности ( $r = -0,2, p = 0,04$ );
- редкое изменение настроения в худшую сторону ( $r = -0,26, p = 0,007$ );
- гедонистическое благополучие ( $r = 0,21, p = 0,03$ );
- социально-нормативное благополучие ( $r = 0,19, p = 0,04$ ).

Девушки и юноши, склонные руководствоваться в своем поведении твердыми моральными и этическими принципами, которые установлены в обществе в соответствии с моральными представлениями людей о добре и зле, справедливости и несправедливости, чести, долге, достоинстве, начинают пропускать их через призму своих собственных взглядов и убеждений. Как правило, такие люди не сталкиваются с затруднениями при выполнении работы и взаимодействии с другими людьми. Большую часть времени такие люди находятся в стабильном позитивном настрое (отсутствуют резкие перепады настроения), который улучшает их работоспособность, а также положительно влияет на физическое и душевное самочувствие. Они довольствуются удовлетворением своих базовых потребностей (безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания).

*Характеристика психологического благополучия юношей и девушек, склонных к экстернатности в типичных ситуациях вины и стыда:* уровень напряженности и чувствительности ( $r = -0,23$ ,  $p = 0,02$ ). То есть юноши и девушки, которые объясняют последствия своих поступков влиянием обстоятельств, приписывают ответственность за свою деятельность исключительно внешним условиям, испытывают напряженность при выполнении какой-либо деятельности, а также при коммуникации с другими людьми (скованность, страх, зажатость при общении).

Таким образом, склонность юношей и девушек испытывать чувство вины при наличии объективных обстоятельств для этого, проявлять здоровую самокритичность при оценке своего поведения с позиции соответствия социальным и моральным нормам, выступает важным критерием принятия себя, достижения психологического благополучия, удовлетворения социальных потребностей. Нечувствительность юношей и девушек к нарушению социальных и моральных норм, склонность оправдывать свои поступки в типичных ситуациях вины и стыда обуславливает низкий уровень социальной составляющей психологического благополучия (поддержка со стороны значимых Других в ситуации неопределенности). Чрезмерная склонность к переживанию чувства вины, склонность абсолютизировать значение социальных норм и игнорировать собственную систему ценностей и личных стандартов обуславливает низкий уровень психологического благополучия в аспекте самопринятия и авторства своей жизни.

#### Список цитируемых источников

1. Канке, В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия / В. А. Канке. — М. : Логос, 2000. — 320 с.
2. Ильин, Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2016. — 288 с.
3. Ausubel, D. P. Relationships between shame and guilt in the socialization process / D. P. Ausubel // Psychological review. — 1955. — Vol. 62. — P. 378—390.
4. Вайсс, Дж. Как работает психотерапия: процесс и техника / Дж. Вайсс ; пер. с англ. А. Б. Образцова. — М. : Класс, 1998. — 240 с.
5. Жуковская, Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психол. журн. — 2011. — Т. 32, № 2. — С. 82—93.

6. *Рат, Т.* Пять элементов благополучия: Инструменты повышения качества жизни / Т. Рат, Дж. Хартер; пер. с англ. — М. : Альпина Паблишерз, 2011. — 148 с

7. *Воронина, А. В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф .... дис. канд. психол. наук : 19.00.04 / А. В. Воронина. — Томск, 2002. — 24 с.

8. *Кислицына, О. А.* Измерение качества жизни / благополучия: международный опыт / О. А. Кислицына. — М. : Ин-т экономики РАН, 2016. — 62 с.

9. *Селигман, М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман ; пер. с англ. — М. : София, 2006. — 368 с.

## **2.4 Формирование карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности у студентов педагогических специальностей**

На сегодня созданы условия для развития рынка интеллектуальной собственности, что подтверждается Директивой «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства “Беларусь — страна успешного предпринимательства” на период до 2030 года», [1], Государственной программой «Малое и среднее предпринимательство на 2021—2025 годы [2], Постановлением Совета Министров Республики Беларусь «О стратегии Республики Беларусь в сфере интеллектуальной собственности до 2030 года» [3]. В данных документах рассматриваются стратегии совершенствования национальной системы интеллектуальной собственности и предпринимательства, предусматривающие развитие инновационного и социально-культурного потенциала страны.

В учреждении образования «Барановичский государственный университет» создано обособленное подразделение «Центр трансфера технологий», целью которого является разработка и реализация инновационных стартапов в соответствии с социальными потребностями региона. В Центре трансфера технологий разработано 58 программ дополнительного образования, в реализации которых могут участвовать преподаватели и студенты, обладающие необходимыми компетенциями в сфере предпринимательства.

Для осуществления предпринимательской деятельности важным является развитие толерантности к неопределенности и карьер-

ерной ориентации «предпринимательство», так как предприниматель постоянно сталкивается с новизной, неопределенностью, потребностью в принятии быстрых решений, а также преобладание мотива достижения над мотивом неудачи [4—6]. Предпринимателю необходимо разрешать возникшие новые ситуации в условиях минимальной информированности и отсутствия четких гарантий для благоприятного исхода предпринимательской деятельности.

Под карьерной ориентацией «предпринимательство» мы рассматриваем стремление и способность личности создавать новые товары и услуги, которые тождественны ее усилиям [7]. Толерантность к неопределенности мы понимаем как тенденцию личности к восприятию новизны, как неотъемлемой части любого вида деятельности. Под интолерантностью к неопределенности подразумеваем восприятие неопределенных ситуаций как источника угрозы [8, с. 29—50].

Исследование, проведенное в учреждении образования «Барановичский государственный университет» с использованием методик «Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера» (в адаптации Г. У. Солдатовой) «Якоря карьеры Э. Шейна» (в адаптации В. А. Чикер, В. Э. Винокурова) [9], показало, что студенты с высоким уровнем развития интолерантности к неопределенности обладают низким уровнем развития карьерной ориентации «предпринимательство» ( $\beta = -0,62$ ,  $p = 0,004$ ) [10]. Поэтому целью нашего исследования выступила разработка и реализация программы, направленной на развитие карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности у студентов педагогических специальностей.

Данную программу мы разработали в виде отдельных модулей, дифференцированных по П. А. Юцявичене. Программа включает теоретическую, методическую, рефлексивную части [11]. Все модули программы подчинены своей цели; реализуют определенные задачи; включают в себя активные методы обучения; строятся согласно подходу, соответствующему содержанию модуля. Использование активных методов обучения (кейс-метод; информационный лабиринт, баскет-метод; дискуссия; анализ конкретных ситуаций; применение метода генерирования идей и др.) позволило нам осуществить переход от теоретико-информационного знания к формированию карьерной ориентации

«предпринимательство» в условиях неопределенности [12, с. 12—15; 13, с. 29; 11]. Работа в группах и микрогруппах продемонстрировала студентам синергию возможностей в реализации карьерной ориентации «предпринимательство» и готовность работать в условиях неопределенности. Индивидуальная работа при выполнении заданий показала вариативность реализации личностного потенциала в условиях неопределенности при формировании карьерной ориентации «предпринимательство» через квазипедагогический эксперимент.

Формирование карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности осуществлялось по схеме:

1) овладение студентами процедурными знаниями построения карьеры с акцентом на карьерную ориентацию «предпринимательство» и сущностью толерантности к неопределенности;

2) овладение студентами процедурными знаниями о копинг-стратегиях, жизнестойкости, установках и мотивах, профессиональной идентичности;

3) овладение студентами процедурными знаниями, способствующими разработке авторского курса в условиях неопределенности;

4) представление авторского курса;

Каждый модуль изучался в направлении формирования карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности.

*На первом этапе реализации программы* осуществлялось введение студентов в проблему развития карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности. Работа со студентами была направлена на усвоение знаний о ценностных составляющих профессиональной идентичности и принятие неопределенности. Информирование студентов происходило с позиции проблемного подхода.

Занятия первого этапа были представлены двумя модулями: «Карьерные ориентации в структуре профессиональной подготовки студентов», «Толерантность к неопределенности как психологический конструкт».

Процесс изучения модулей происходил по схеме:

– выстраивание стратегии информирования студентов о новых понятиях;

– привлечение внимания студентов к новым актуальным понятиям;

- формирование потребности в развитии личностных свойств и качеств; выполнение заданий, направленных на развитие данных личностных свойств с помощью ролевого разыгрывания ситуаций;
- выполнение заданий, требующих самостоятельного принятия решения с последующей презентацией разработанного продукта;
- работа в группе, направленная на поиск единого решения, и ее презентация;
- самостоятельная работа с группой, где можно реализоваться через роли руководителя, подчиненного, предпринимателя, родителя, заказчика и проявить новые компетенции.

Занятия выстраивались в соответствии с принципом интерактивности, что означает взаимодействие студентов между собой, с руководителем программы и студентами младших курсов. Принцип процессуальности прослеживался на каждом занятии, так как все задания взаимосвязаны между собой, зависят друг от друга, что способствовало постоянной динамике знаний студентов. Принцип кумулятивности реализовывался на занятиях, когда студентам необходимо было проигрывать различные роли и выступать перед публикой с ориентиром на оценку выполненного задания.

Нами использовались различные формы работы — групповая, микрогрупповая, индивидуальная. Каждая форма работы была направлена на развитие и закрепление полученного знания в процессе квазивзаимодействия. Выполнение каждого задания завершалось рефлексией: студентам были предложены вопросы, касающиеся трудности или легкости выполнения задания, интерпретации личного «инсайта», отношения студентов к разработке авторского товара или услуги, оценке их квазипредпринимательской деятельности со стороны сокурсников, неопределенным новым ситуациям и готовности действовать в ситуациях неопределенности.

*Первый модуль «Карьерные ориентации в структуре профессиональной подготовки студентов»* направлен на введение студентов в содержательную сторону сущности построения карьеры с акцентом на карьерную ориентацию «предпринимательство». Занятия со студентами были направлены на информирование о возможностях построения карьерного пути и способах достижения успеха в продвижении по карьерной лестнице. Усвоение знаний происходило с использованием активных методов обучения (решение задач на основе метода генерирования

идей, анализа конкретной ситуации). Инициирование социальной активности студентов осуществлялось на основе применений идей субъектно-средового подхода [14].

Работа со студентами включала три этапа [14, с. 136]:

- создание условий для насыщенной активной деятельности, сопряженной с карьерной ориентацией «предпринимательство» и формирования толерантности к неопределенности. На данном этапе велась работа по декларированию знаний конструкторов, механизмов, влияния, возможностей, побуждая студентов к активному взаимодействию с использованием элементов проблемности в обучении;

- раскрытие каналов продуктивного взаимодействия студентов при формировании карьерной ориентации «предпринимательство» в условиях новизны и неопределенности через активное включение студентов в практико-ориентированную деятельность с помощью тренинговых занятий;

- переход от внешнего к внутреннему потенциалу личности студента с опорой на раскрытые способности и возможности. Реализовался данный этап с помощью рефлексии, саморефлексии, самоанализа, конструктивной оценки со стороны коллег-студентов.

Работа со студентами велась с учетом принципов педагогического взаимодействия в рамках субъектно-средового подхода [14, с. 137]. Принцип субъектности реализовывался через осознание студентами значимости и возможности развития карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности в системе образования и за ее пределами. Студенты имели возможность разработать индивидуальный стиль взаимодействия, реализуя принцип индивидуализации. Реализация принципа интеграции позволила расширить представления студентов о возможностях функционирования авторского продукта в условиях сотрудничества и сплоченной крепкой команды.

Форма работы на занятиях — микрогрупповая и индивидуальная. Работа в микрогруппе была направлена на разработку коллективных проектов и заданий в условиях новизны и неопределенности, конкурирующих с проектами других микрогрупп. Сравнение заданий с заданиями других микрогрупп способствовало конструктивному анализу и самоанализу своей

деятельности, формированию умения аккумулировать и дифференцировать информацию в условиях неопределенности.

Индивидуальная форма работы раскрыла способности студентов к разработке авторских заданий и готовность работать в ситуациях неопределенности; способствовала развитию умения нести ответственность за выполнение задания, разрешать ситуацию неопределенности и конструктивно действовать; учила опираться на сильные стороны собственной личности и преодолевать ее слабые стороны. После каждого занятия была рефлексия, в ходе которой студенты отвечали на вопросы педагога и друг друга. Вопросы касались нового знания и опыта, полученных в процессе совместной деятельности в условиях неопределенности; возможности применения знаний в реализации карьерной ориентации «предпринимательство», готовности работать в условиях неопределенности и новизны и постоянно самосовершенствоваться, действовать, преодолевая неопределенность при построении карьеры предпринимателя.

*Второй модуль «Толерантность к неопределенности как психологический конструкт»* включал занятия на понимание и дифференциацию конструктов «неопределенность», «толерантность/интолерантность», «межличностная интолерантность», «новизна», «сложность», «риск», «опасность» во взаимосвязи с карьерной ориентацией «предпринимательство». Акцент был сделан на достижение понимания студентами сущности толерантности к неопределенности / интолерантности к неопределенности и актуальности данного личностного качества в современной действительности; рассмотрение данных конструктов во взаимосвязи с карьерной ориентацией «предпринимательство» в системе образования или за ее пределами. Занятия были построены таким образом, что студенты постоянно находились в ситуациях неопределенности и принятия рискованных решений при построении квазипредпринимательской деятельности.

При конструировании упражнений мы опирались на результаты исследований, полученных на констатирующем этапе эксперимента. Поэтому упражнения были направлены на демонстрацию значимости формирования толерантности к неопределенности в условиях развития карьерной ориентации «предпринимательство». В данном модуле применялись следующие методы

обучения: проблемное изложение материала, мозговой штурм, экстрим-тренинг, анализ конкретных ситуаций, проверка кейсов.

Работа со студентами на данном этапе велась с акцентом на принципы умеренной неопределенности и вариативности. Принцип умеренной неопределенности предполагает готовность студентов к совладанию с ситуацией неопределенности и новизны при развитии карьерной ориентации «предпринимательство» в системе образования или за ее пределами. Принцип вариативности демонстрировал варианты действий/бездействий студентов и их результаты, побуждая к социальной активности и взаимодействию с коллегами-сокурсниками и преподавателем [14, с. 137].

Форма работы на занятиях — групповая, индивидуальная. Групповая форма работы была ориентирована на развитие у студентов умения работать в коллективе, слышать коллег, аккумулировать и дифференцировать информацию, делать выбор и нести коллективную ответственность за него. Индивидуальная форма работы предполагала развитие готовности действовать в новой неопределенной ситуации самостоятельно и нести ответственность за действие/бездействие в условиях неопределенности.

*Второй и третий этапы реализации программы* повторялись циклично при формировании у студентов компонентов карьерной ориентации «предпринимательство». На данных этапах модули «Копинг-стратегии личности как предмет психологического исследования», «Жизнестойкость личности студента в условиях неопределенности», «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере», «Методологические основы изучения идентичности личности» были раскрыты нами через призму формирования карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности.

Формирование компонентов карьерной ориентации «предпринимательство» осуществлялось по одинаковой схеме:

- 1) овладение студентами декларативными знаниями, необходимыми при построении карьерной ориентации «предпринимательство: совладающее поведение, жизнестойкость, установки в мотивационно-потребностной сфере, становление профессиональной идентичности;

- 2) овладение студентами процедурными знаниями, необходимыми для построения карьерной ориентации «предпринима-

тельство: совладающее поведение, жизнестойкость, установки в мотивационно-потребностной сфере, становление профессиональной идентичности.

*Модуль «Копинг-стратегии личности как предмет психологического исследования»* направлен на раскрытие сущности и содержательной стороны копинг-стратегий; раскрывает значимость копинг-стратегий в развитии личности студента и при построении карьерной ориентации «предпринимательство» в условиях неопределенности; дифференцирует конструктивные и деструктивные копинг-стратегии, важные для достижения успеха при построении карьеры; ориентирует на сознательный выбор конструктивных копинг-стратегий.

Модуль состоял из занятий, целью которых было осознание студентами выбора копинг-стратегий в обыденной жизни и в ситуациях неопределенности. Студенты выполняли задания, требующие осмысления выбора копинг-стратегий в условиях неопределенности и предпринимательской деятельности. Упражнения были направлены на осознание выбора и расширение способов совладания в стрессовых ситуациях. В процессе занятий студенты могли проанализировать механизмы выбора копинг-стратегий коллег-однокурсников и самостоятельно или в группе обсудить целесообразность использования совладающего поведения в различных ситуациях.

Нами было уделено внимание значимости использования конструктивных копинг-стратегий с акцентом на карьерную ориентацию «предпринимательство» в условиях неопределенности. Упражнения, демонстрирующие выбор копинг-стратегий, позволили сконцентрировать внимание студентов на продуктивных, конструктивных и принимающих неопределенность копинг-стратегиях.

Выбор заданий в данном модуле обусловлен данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента. Соответственно, упражнения были направлены на расширение арсенала совладающего поведения студентов в условиях неопределенности и построения предпринимательской карьеры. На данном этапе использовались следующие методы обучения: проблемное изложение учебного материала, беседа с применением метода инцидента, экстрим-тренинг, имитационная игра, тренинг

личностного роста, оценка прохождения информационного лабиринта. Совокупность методов позволила создать условия выбора, анализа и самоанализа совладающего поведения в условиях неопределенности и формирования карьерной ориентации «предпринимательство».

Принцип субъектности, реализуемый в данном модуле, способствовал осознанию студентами арсенала собственных копинг-стратегий и выработке ими новых конструктивных копинг-стратегий, эффективность в преодолении неопределенности и построении карьерной ориентации «предпринимательство». Построение занятий с учетом принципа индивидуализации позволило создать условия для выработки студентами индивидуального совладающего механизма реагирования на неопределенность и при реализации карьерной ориентации «предпринимательство».

Индивидуальная форма работы стимулировала студентов к анализу субъективных причин выбора копинг-стратегий в условиях новизны и неопределенности.

*Модуль «Жизнестойкость личности студента в условиях неопределенности»* информирует студентов о сущности жизнестойкости, раскрывает содержание модели жизнестойкости С. Мадди, демонстрирует влияние жизнестойкости на стили управления в предпринимательстве, показывает взаимосвязь жизнестойкости / толерантности к неопределенности / карьерной ориентации «предпринимательство», способствует развитию жизнестойкости.

Данный модуль содержит занятия, ориентированные на развитие «вовлеченности», «контроля», «принятия риска» как составляющих жизнестойкости. Развитию «вовлеченности» способствовали упражнения на интегральную индивидуальность и личностный потенциал. Дифференциация форм «контроля» происходила на занятиях в синтезе с неопределенностью и построением предпринимательской деятельности. «Принятие риска» реализовывалось на занятиях, ориентированных на выработку стиля управления в условиях неопределенности при построении предпринимательской деятельности. Акцент в данном модуле был сделан на разработку интеллект-карт, сопряженных с жизнестойкостью, анализ и самоанализ составляющих и факторов жизнестойкости. Задания были разноплановые, но с монотонным

набором действий, которые студенты должны были выполнять в свойственной лишь им стилистике.

Реализация принципа умеренной неопределенности создает условия на занятии для проявления студентами социальной активности в целях организации деятельности и самовыражения. Принцип индивидуализации позволяет студенту творчески использовать полученную информацию в условиях неопределенности и развития карьерной ориентации «предпринимательство».

Преимущественно индивидуальная форма работы в данном модуле акцентирует внимание студентов на личностное проявление жизнестойкости в ситуациях неопределенности и карьерной ориентации «предпринимательство». Самостоятельно выполненное задание студентом создает условие для глубокого самоанализа аспектов жизнестойкости и возможности ее проявления при преодолении сложных неразрешенных ситуаций. Работа в группах и микрогруппах была направлена на демонстрацию жизнестойкости группы при выполнении заданий с акцентом на достижение конструктивного конкурентоспособного результата.

*Модуль «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере»* направлен на раскрытие структуры, функций социально-психологических установок, мотивационной сферы личности и их значимости при формировании толерантности к неопределенности и карьерной ориентации «предпринимательство».

В данном модуле акцент работы был направлен на анализ установок и мотивов при работе в группах и микрогруппах; взаимосвязи установок и мотивов с толерантностью к неопределенности и карьерной ориентацией «предпринимательство»; влияния установок и мотивов на продвижение по карьерной лестнице; значимости осознания данных конструктов при построении карьерного пути.

Принципы общности и диалогичности построения занятий позволяют студентам изучить и проанализировать личностные особенности деятельности с акцентом на установки и мотивы при формировании карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности. При сотрудничестве и взаимодействии друг с другом происходит осознание ответственности за собственные действия, понимание социальных

последствий от собственной деятельности. Через построение диалога возникает возможность для осознания установок и мотивов поведения друг друга, формулирования выводов для достижения наилучшего результата предпринимательской деятельности.

Работа в группах и микрогруппах способствовала реализации рассмотренных принципов. Взаимодействие студентов при выполнении упражнений продемонстрировало разнообразие установок и мотивов предпринимателей при создании частных образовательных центров, реализации ими авторского курса в рамках учреждений образования, а также расширило кругозор возможностей презентации и самопрезентации как сотрудника с учетом потребностей руководителя. Исполнение ролей «работодателя» и «сотрудника» содействовало преодолению студентами неопределенности и получению нового опыта, необходимого при дальнейшем построении карьеры с ориентацией на предпринимательство.

Формированию компетенций в реализации карьерной ориентации «предпринимательство» способствовало осуществление таких методов обучения, как тренинг профессиональных компетенций, личностного роста; решение проблемных ситуаций с применением метода генерирования идей; дискуссия с применением метода генерирования идей.

*На четвертом этапе реализации программы*, в рамках занятия «Взаимосвязь толерантности к неопределенности и предпринимательской ориентации» студентами были представлены авторские курсы, готовые к реализации в «Университете для дошкольников» или в учреждении образования. Метод обучения на данном занятии — тренинг профессиональных компетенций, продемонстрировавший желание студентов развиваться в направлении формирования карьерной ориентации «предпринимательство» и толерантности к неопределенности.

Важным компонентом занятия была рефлексия. Студенты высказывали свое мнение относительно значимости, эффективности, актуальности программы, оценивали динамику личностного роста и профессиональных компетенций в области предпринимательской деятельности и сформированности толерантности к неопределенности. На занятии «Пандора» студентам предлагалось вспомнить все этапы прохождения программы «Психология предпринимательства в образовании» и проанализировать свои чувства и эмоции согласно предложенной схеме.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что программа разработана с учетом положений проблемного и компетентностного подходов, направлена на формирование у студентов педагогических специальностей карьерной ориентацией «предпринимательство» и толерантности к неопределенности, способствующих профессиональной самоактуализации в соответствии с требованиями современной действительности.

### Список цитированных источников

1. Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства «Беларусь — страна успешного предпринимательства» на период до 2030 года [Электронный ресурс] : 17 окт. 2018 г., № 743 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21800743> . — Дата доступа: 19.07.22.

2. О Государственной программе «Малое и среднее предпринимательство» на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] : 29 янв. 2021 г., № 56 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100056> . — Дата доступа: 19.07.22.

3. О Стратегии Республики Беларусь в сфере интеллектуальной собственности до 2030 года [Электронный ресурс] : 24 нояб. 2021 г., № 672 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://rlst.org.by/files/minsk/documents/stratedij.pdf> . — Дата доступа: 19.07.22.

4. *Чирикова, А. Е.* Психологические особенности личности российского предпринимателя / А. Е. Чирикова // Психол. журн. — 1998. — Т. 19, № 1. — С. 62—74.

5. *Гаджиева, С. Н.* Личность и деятельность предпринимателя в предметном поле психологических исследований. / С. Н. Гаджиева, З. Г. Ханова // Гуманизация образования. — 2011. — № 3. — С. 39—46.

6. *Клочкова, А. В.* Психологическая специфика современного российского предпринимателя как конкурентное преимущество / А. В. Клочкова // Научн. журн. НИУ и ТМО. Сер. «Экономика и экологический менеджмент». — 2013. — № 1. — С. 20—31.

7. *Чикер, В. А.* Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. — СПб. : Речь ; 2004. — 176 с.

8. *Юртаева, М. Н.* Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Н. Юртаева. — Екатеринбург, 2011. — 164 с.

9. *Лешкевич, Е. В.* Блок диагностических методик [Электронный ресурс] / Е. В. Лешкевич. — 2020 г. — Режим доступа: <http://psy-tests.by/test1> . — Дата доступа: 01.12.2020.

10. Плавник, Н. К. Толерантность к неопределенности и карьерные ориентации студентов // Н. К. Плавник, Е. В. Лешкевич // Научные труды Республиканского института высшей школы : Историч. и психолого-пед. науки : сб. науч. ст. : в 3 ч. / ред. Н. В. Боярова. — Минск, 2019. — Ч. 3. — Вып. 19. — С. 244—250.

11. Юцявичене, П. А. Создание модульных программ / П. А. Юцявичене // Совет. педагогика. — 1990. — № 2. — С. 55—67.

12. Зельдович, Б. З. Активные методы обучения : учеб. пособие для вузов / Б. З. Зельдович, Н. М. Сперанская. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2019. — 201 с.

13. Никонорова, Л. М. Возможности модульного обучения в развитии навыков самостоятельной работы у студентов высшей школы / Л. М. Никонорова, Л. В. Мамина // Вестн. НЦБЖД. — 2018. — № 4 (38). — С. 26—30.

14. Харланова, Е. М. Субъектно-средовый подход как теоретико-методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих специалистов / Е. М. Харланова // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 6 (18). — С. 134—137.

## 2.5 Возрастная динамика стилей принятия изменений в юности

Социальные, экономические и технологические изменения всегда являлись важным элементом в жизни общества, влияя на качество жизни, выполняемой деятельности и ее результативность. Факт, который необходимо всегда учитывать при внедрении изменений, — это возможное отличие сконструированных людьми собственных представлений о реальности и конечного результата. В итоге позитивные последствия изменений, представляемые вначале, могут приводить к негативным последствиям в силу того, что люди по-разному воспринимают реальность [1].

Выделяют следующие определения понятия «изменения». С точки зрения М. Б. Табачниковой, изменение — процесс преобразования структуры, функционирования и поведения системы. По мнению Л. Д. Гительмана, понятие «изменение» подразумевает, что между двумя последовательными моментами времени имеются заметные различия — в ситуации, человеке, рабочей группе, организации или взаимоотношениях [2].

Содержание изменения — эмпирическое наблюдение различий в форме, качестве или состоянии какого-либо организационного элемента в течение времени. Процесс изменения — последовательность событий, которые привели к наблюдаемому содержанию изменению в организации [2].

Понятие «изменение» тесно связано с понятием «неопределенность». Данное понятие употребляется для осознания недостаточности информации, множественности альтернатив выборов и решений. Так, О. Н. Первушина считает, что ситуация неопределенности — это неструктурированная ситуация, не содержащая в себе ориентиров, направляющих поведение человека [3, с. 12]. Психологическая трактовка неопределенности подразумевает следующее: неопределенность человеком воспринимается, при этом не все составляющие и критерии неопределенности осознаются человеком; человек может преодолевать неопределенность в различных сферах деятельности своими оценками и решениями; выбор как разрешение ситуации неопределенности предполагает авторство и ответственность [4, с. 3].

Г. Н. Солнцева, в свою очередь, делает акцент на субъективности восприятия ситуации в качестве неопределенной. Степень неопределенности обуславливается потребностями субъекта и его представлениями об имеющихся условиях [5]. По Г. Н. Солнцевой, неопределенность может возникать в связи с: дефицитом информации о ситуации; большим количеством включенных в ситуацию объектов и сложностью взаимосвязей; лимитом времени для анализа ситуации. При этом еще возможна необычная организация внешнего пространства, что влечет за собой увеличение неопределенности. Поэтому лишь неизвестная, новая для конкретного субъекта ситуация может быть проинтерпретирована как неопределенная [5].

О. Н. Первушина обращает внимание на то, что ситуация выбора — это ситуация, в которой принятие решения и выбор поведенческой стратегии происходят с помощью анализа, взвешивания, сравнения имеющихся альтернатив, с присутствием некоторой степени неопределенности [3]. При столкновении с неопределенностью человек имеет дело с чем-то новым, неизвестным, при этом варианты поведения требуется сначала изобрести, а после анализировать, выбирать наиболее подходящий [3].

Необходимым является рассмотрение такого конструкта, как «стиль реагирования на изменения». К трактовке данного феномена подходят с точки зрения двух подходов: установочного и типологического.

По А. В. Либину, стиль реагирования на изменения — это предпочтение определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающихся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях [6].

При установочном подходе выделяются специфические социальные установки к параметрам ситуации изменений (к неопределенности, новизне, инновациям). Акцент делается на определенные характеристики ситуации изменений и социальной среды (новизна, инновационность, неопределенность) [7].

При типологическом подходе происходит выделение типов поведения человека в ситуации неопределенности. При этом критериями стиля реагирования на изменения выступают: степень принятия изменений, ключевые характеристики поведения, способов преодоления, ключевые стратегии взаимодействия с изменяющимся миром, совокупность установок и стилей мышления, личностные черты. В таком случае следует учитывать оба подхода для прогнозирования поведения человека [7].

Целью исследования являлось выявление особенностей стилей реагирования на изменения в юношеском возрасте с учетом возрастной динамики.

Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 232 студента в возрасте от 17—18 до 22 лет, из которых 127 человек раннего юношеского возраста (40 обучающихся, проживающих в сельской местности, и 87 — в городской местности), и 105 человек позднего юношеского возраста (54 обучающихся, проживающих в сельской местности и 51 — в городской местности).

При формировании выборки исследования мы исходили из возрастной периодизации И. С. Кона, согласно которой юношеский возраст включает в себя ранний и поздний периоды. Ранний юношеский возраст начинается с 15—16 лет и заканчивается в 18 лет. Поздний юношеский возраст охватывает период с 20 лет и заканчивается в 23 года.

Юношеский период — это период вступления во взрослую жизнь, полную неопределенных ситуаций с риском планирования и принятия решений, которые требуют от человека постоянной

готовности к встрече с неопределенностью, достигаемой путем работы личности над собой и поисковой активности.

Актуальность исследования стиля реагирования на изменения в юношеском возрасте определяется динамикой современного мира, стремительным расширением информации, появлением множества альтернатив поведения и принятия решений наряду с лимитом временного ресурса, увеличением спектра жизненных и профессиональных задач.

Исследование проводилось с применением опросника Т. Базарова «Стиль реагирования на изменения». Используемый в работе метод статистической обработки данных — расчет критерия различий Манна—Уитни — был осуществлен в программе Statistica12.0.

*Стили реагирования на изменения в ранней юности.* Преобладающим стилем реагирования на изменения оказался отрицающий (42,51 %). Респонденты с данным стилем не видят необходимости в изменениях, старое для них по умолчанию лучше, чем новое. Поэтому крайне сложно убедить их в объективной необходимости внедрения изменений.

К исследуемому стилю прибегают 26,77 %. Они поддерживают и принимают изменения, когда видят в этом реальную необходимость, а в иных случаях — выгоду. Отдают предпочтение нововведениям, однако не принимают любую идею. Поддерживают и принимают изменения, если видят объективную необходимость или личную выгоду.

Сопrotивляющийся стиль имеют 25,98 % юношей и девушек. Они воспринимают изменения эмоционально. Предпочтение отдают стабильности, в отличие от испытуемых, которые прибегают к исследуемому стилю. Для того, чтобы человек с сопротивляющимся стилем принял изменение, ему крайне важно понять, в чем для него заключается выгода.

Принимающий стиль имеют 22,04 % юношей и девушек. Они с восторгом относятся к изменениям, быстро вовлекаются в различные новые начинания.

*Стили реагирования на изменения в поздней юности.* Преобладающим стилем реагирования на изменения оказался исследуемый. К такому стилю реагирования прибегают 38,09 % юношей и девушек. Для них характерна рассудительность,

поддержка и принятие изменений. Они легко соглашаются на изменения, если видят в них необходимость.

Прибегают к принимающему стилю 30,48 % юношей и девушек. Они часто становятся инициаторами изменений, вовлекаются в новые начинания. При этом для них не всегда важно существование объективной необходимости в изменениях, главным является постулат, что без изменений жить невозможно.

Для 33,33 % испытуемых характерен отрицающий стиль. Они не понимают, для чего нужно внедрять изменения. После долгой аргументации они могут согласиться с необходимостью изменений, однако для них требуется долгая перестройка.

Имеют сопротивляющийся стиль 21,9 % юношей и девушек. Они очень эмоционально воспринимают изменения. При этом стабильность у них в приоритете. Если необходимо, чтобы человек с сопротивляющимся стилем принял изменения, то крайне важно показать личную выгоду для него, а также помогать ему в преодолении стресса.

Девушки раннего юношеского возраста чаще прибегают к отрицающему ( $U = 2354$ ;  $p = 0,02$ ) и сопротивляющемуся ( $U = 2485$ ;  $p = 0,07$ ) стилям реагирования, чем девушки позднего юношеского возраста, что может быть связано с тем, что им сложно до конца поверить в действительную значимость внедряемых достижений, в их необходимость. Вероятно, в ранней юности непривычным является такое большое количество инноваций и нововведений при обучении в университете. Они могут вызывать страх, сопротивление и сложность адекватной рациональной оценки их значимости.

Сопротивляющийся стиль чаще всего используют юноши в ранней, а не поздней юности, так как возникающие многочисленные изменения вызывают у них различный спектр эмоций и не дают оценить необходимость внедрения изменений ( $U = 474$ ;  $p = 0,00$ ).

Различий у юношей и девушек раннего юношеского возраста в стилях реагирования на изменения выявлено не было.

Существуют значимые различия в использовании отрицающего стиля ( $U = 789$ ;  $p = 0,02$ ). Чаще всего к этому стилю прибегают обучающиеся позднего юношеского возраста, а не раннего. Возможно, это связано с тем, что они не видят необходимости в изменениях.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно констатировать, что в раннем юношеском возрасте преобладающим стилем реагирования на изменения оказался отрицающий, затем следует исследующий, сопротивляющийся и, наконец, принимающий. У представителей позднего юношеского возраста преобладающим стилем реагирования на изменения оказался исследующий, затем следует отрицающий, принимающий и сопротивляющийся. Наблюдается положительная динамика в позднем юношеском возрасте в поддержке и принятии изменений. Девушки раннего юношеского возраста чаще прибегают к отрицающему и сопротивляющемуся стилям реагирования, чем девушки позднего юношеского возраста. Юноши также в большей степени в ранней юности используют сопротивляющийся стиль.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках проекта БРФФИ «Развитие психологической устойчивости личности юношеского возраста к информационному давлению в ситуациях неопределенности (на примере виртуальной и реальной коммуникации)» (БРФФИ: № Г22М-088).

#### Список цитируемых источников

1. *Базаров, Т. Ю.* Социально-психологическая модель стилей реагирования на изменения: феноменология, диагностика и рекомендации / Т. Ю. Базарова, М. П. Сычева // Социосфера. — 2010. — № 1. — С. 15—25.
2. *Агеева, Е. А.* Классификация изменений / Е. А. Агеева // Инновационная наука. — 2018. — № 6.
3. *Первушина, О. Н.* Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы / О. Н. Первушина // Вестн. НГУ. Сер. «Психология». — 2007. — Т. 1, вып. 1. — С. 11—19.
4. *Корнилова, Т. В.* Принцип неопределенности в психологии выбора и риска / Т. В. Корнилова // Психол. исслед. — 2015. — Т. 8, № 40. — С. 3.
5. *Солнцева, Г. Н.* Психологический анализ проблемы принятия решения : учеб. пособие / Г. Н. Солнцева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 164 с.
6. *Базаров, Т. Ю.* Управление персоналом : учеб. пособие / Т. Ю. Базаров. — М. : Мастерство. — 2002.
7. *Либина, А.* Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / А. Либина, А. Либин // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либина. — М. : Смысл, 1998. — С. 190—204.

## **2.6 Механизмы психологической защиты как предикторы совладания со стрессом у студентов различных профилей обучения**

В связи с расширением спектра стрессовых ситуаций по причине проникновения неопределенности во все сферы жизни современного человека вопрос совладания с ними становится все более значительным. Каждый день человек сталкивается с неопределённостью, выступающей своего рода стрессором для человека, вследствие чего возрастает нагрузка на психологические механизмы, позволяющие разрешать трудные ситуации и снижать психическое напряжение.

В ходе эмпирических и теоретических исследований ученые установили, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющихся у него психологических ресурсов и личностного опыта (личностные ресурсы, или копинг-ресурсы). Поэтому стресс-преодолевающее поведение начали рассматривать как результат взаимодействия копинг-ресурсов и копинг-стратегии. Копинг-стратегии — способы управления стрессирующим фактором, возникающие как ответ личности на воспринимаемую угрозу. Копинг-ресурсы — относительно стабильные характеристики людей и стресса, способствующие развитию способов совладания с ним.

В современной психологической науке категория психологической защиты относится к числу фундаментальных. Согласно одной из наиболее общих трактовок, защиту следует понимать в виде нормального механизма противодействия поведенческим нарушениям. В психологическом словаре данный феномен представлен в виде системы регуляторов, снижающей или устраняющей обусловленное осознанием конфликта чувство тревоги и на этой основе обеспечивающей стабилизацию состояния личности [1, с. 97].

Отличия в оценке сущности различных научных категорий обуславливаются тем, что на операционализацию содержания понятия оказывает значимое влияние парадигма, которой придерживается тот или иной исследователь.

В работах З. Фрейда [2], А. Фрейд [3], Ф. В. Бассина [4], Б. Д. Карварского [5] нашла отражение идея, что по своей сути

основная функция психологической защиты — «защита» сферы сознания от травмирующих переживаний.

А. Фрейд предложила понимать защитные механизмы в виде деятельности «Я», отправной точкой которой является избыточная активность опасных для «Я» аффектов, импульсов. Срабатывание данных механизмов, как отмечала А. Фрейд, происходит в автоматическом режиме [3, с. 24].

Н. Мак-Уильямс указывала на то, что в случае, если поведение человека является защитным, человек ориентирован на сохранение самообладания или овладение эмоциональными переживаниями [6, с. 13].

Часть исследователей предпочитает акцентировать внимание на позитивном значении психологической защиты в качестве одной из систем психики. Позитивные эффекты функционирования данной системы связаны со стабилизирующей защитой психики от внешних воздействий. В то же время отмечаются и обусловливаемые функционированием указанной системы отрицательные эффекты. Если интенсивность психологической защиты является чрезмерно высокой, конфликтная ситуация остается неразрешенной, контакт с действительностью становится все слабее, и человек повторяет опыт, накопленный ранее.

Ф. В. Бассин считал механизм психологической защиты механизмом функционирования нормальной психики, предотвращающим возникновение всевозможных расстройств. Он отметил, что защитные механизмы осуществляются в виде специфической мыслительной деятельности, реализованной в виде отдельных методов обработки информации в целях сохранения целостности «Я» [4, с. 6].

Б. Д. Карвасарский придерживается иного подхода. В трактовке ученого психологическая защита предстает в виде системного образования, включающего личностные реакции адаптивной направленности, ориентированные на то, чтобы в целях защиты менять значимость компонентов отношений, являющихся дезадаптивными (компонентов, относящихся к поведению, эмоциям, когнитивной сфере), для того, чтобы снизить травмирующее воздействие данных компонентов на самооценку. Ученый полагает, что область реализации соответствующего процесса — сфера бессознательного. Данный процесс осуществляется посредством

обеспечивающих психологическую защиту механизмов. Часть данных механизмов связана с искажением информации, другая часть — с восприятием. Примером механизмов первой из указанных категорий является рационализация. Во втором случае примером является вытеснение. Подобные механизмы наносят личностному развитию вред, поскольку характеризуются противодействием саморазвитию, устойчивостью, связью с шаблонами поведения, эмоций, мышления, являющимися дезадаптивными. Также им присущи ригидность и однообразность функционирования. В целом данные механизмы ведут к тому, что человек не осуществляет деятельность, ориентированную на то, чтобы разрешить проблему, ситуацию в продуктивном ключе [7].

Важным для понимания сущности рассматриваемого феномена является позиция Р. М. Грановской, которая указывает на то, что механизмы, обеспечивающие психологическую защиту, искажают информацию, поступающую от мира в психику. Это необходимо для того, чтобы снизить уровень тревоги [8, с. 43].

Ряд ученых выделяет две общие черты, присущие механизмам психологической защиты. Во-первых, все они направлены на минимизацию тревоги посредством искажения, отрицания или трансформации восприятия мира. Во-вторых, данные механизмы находятся в сфере бессознательного, следовательно, работают через самообман.

И хотя исследователям в области механизмов психологической защиты удалось установить некоторые общие аспекты среди различных защит, нельзя сказать, что в современной психологической науке существует общепризнанная и приведенная в систему теория, касающаяся изучаемого феномена. По мнению А. А. Налчаджян, главный критерий определения механизмов, являющихся защитными, — направленность против напряженности [9].

В исследовании, проведенном под нашим руководством на базе Белорусского национального технического университета и учреждения образования «Барановичский государственный университет», приняли участие 100 студентов (из которых 50 обучаются по гуманитарным специальностям и 50 — техническим). Возраст испытуемых варьировал в диапазоне от 19 до 22 лет.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: опросник «Индекс жизненного

стиля» (К. К. Плутчик), методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), опросник «Проактивное совладающее поведение (копинга)» (Э. Грингласс, Р. Шварцер, адаптация Е. С. Старченковой), «Опросник совладания со стрессом (COPE)» К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб, в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина), методика многомерного измерения копинга CISS «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптация Т. Л. Кроковой).

Поскольку в методиках, направленных на определение стратегий совладания, есть шкалы, которые имеют похожую семантическую составляющую, мы выделили пять групп стратегий совладания: разрешение проблем, социальные копинг-стратегии, избегание и отвлечение, когнитивные и эмоционально-ориентированные копинг-стратегии.

Рассмотрим результаты регрессионного анализа по методике К. К. Плутчика «Индекс жизненного стиля» и методикам на изучение совладающего поведения у студентов гуманитарных и технических специальностей (таблицы 1, 2).

Т а б л и ц а 1 — Результаты регрессионного анализа по методике «Индекс жизненного стиля» К. К. Плутчика и методикам на изучение совладающего поведения у студентов гуманитарных специальностей

Механизмы психологической защиты	Стратегии совладания				
	Направленные на разрешение проблем	Направленные на получение социальной поддержки	Отрицание и избегание	Когнитивные	Эмоционально-ориентированные
Вытеснение		$\beta = -0,37,$ $p = 0,01$	$\beta = 0,32,$ $p = 0,02$	$\beta = -0,17,$ $p = 0,23$	
Регрессия		$\beta = 0,22,$ $p = 0,13$	$\beta = 0,21,$ $p = 0,11$	$\beta = -0,37,$ $p = 0,006$	$\beta = 0,34,$ $p = 0,01$
Замещение	$\beta = -0,29,$ $p = 0,03$	$\beta = -0,15,$ $p = 0,23$	$\beta = 0,19,$ $p = 0,16$	$\beta = -0,2,$ $p = 0,12$	$\beta = 0,28,$ $p = 0,03$
Отрицание	$\beta = -0,2,$ $p = 0,16$		$\beta = 0,35,$ $p = 0,01$	$\beta = -0,23,$ $p = 0,1$	

Окончание таблицы 1

Механизмы психологической защиты	Стратегии совладания				
	Направленные на разрешение проблем	Направленные на получение социальной поддержки	Отрицание и избегание	Когнитивные	Эмоционально-ориентированные
Проекция	$\beta = -0,19$ , $p = 0,16$	$\beta = 0,17$ , $p = 0,24$		$\beta = -0,17$ , $p = 0,21$	
Компенсация			$\beta = -0,2$ , $p = 0,06$		$\beta = 0,15$ , $p = 0,24$
Гиперкомпенсация	$\beta = 0,14$ , $p = 0,32$	$\beta = 0,26$ , $p = 0,07$		$\beta = -0,32$ , $p = 0,01$	$\beta = 0,16$ , $p = 0,22$
Рационализация	$\beta = -0,16$ , $p = 0,25$	$\beta = -0,4$ , $p = 0,002$	$\beta = 0,2$ , $p = 0,09$	$\beta = -0,15$ , $p = 0,23$	

Т а б л и ц а 2 — Результаты регрессионного анализа по методике «Индекс жизненного стиля» К. К. Плутчика и методикам на изучение соладающего поведения у студентов технических специальностей

Механизмы психологической защиты	Стратегии совладания				
	Направленные на разрешение проблем	Направленные на получение социальной поддержки	Отрицание и избегание	Когнитивные	Эмоционально-ориентированные
Вытеснение	$\beta = 0,33$ , $p = 0,02$		$\beta = 0,18$ , $p = 0,23$		$\beta = -0,14$ , $p = 0,32$
Регрессия	$\beta = 0,35$ , $p = 0,01$	$\beta = 0,24$ , $p = 0,7$	$\beta = 0,15$ , $p = 0,28$	$\beta = -0,15$ , $p = 0,27$	$\beta = 0,35$ , $p = 0,01$
Замещение	$\beta = -0,21$ , $p = 0,14$	$\beta = -0,23$ , $p = 0,08$	$\beta = 0,27$ , $p = 0,05$	$\beta = -0,16$ , $p = 0,15$	$\beta = 0,25$ , $p = 0,07$
Отрицание	$\beta = 0,16$ , $p = 0,2$	$\beta = -0,28$ , $p = 0,04$	$\beta = 0,24$ , $p = 0,11$		
Проекция	$\beta = 0,17$ , $p = 0,21$	$\beta = 0,18$ , $p = 0,16$	$\beta = 0,15$ , $p = 0,28$	$\beta = -0,14$ , $p = 0,31$	$\beta = 0,16$ , $p = 0,25$

Окончание таблицы 2

Механизмы психологической защиты	Стратегии совладания				
	Направленные на разрешение проблем	Направленные на получение социальной поддержки	Отрицание и избегание	Когнитивные	Эмоционально-ориентированные
Компенсация	$\beta = -0,16,$ $p = 0,24$	$\beta = 0,17,$ $p = 0,19$	$\beta = -0,2,$ $p = 0,6$	$\beta = -0,23,$ $p = 0,1$	$\beta = 0,2,$ $p = 0,15$
Гиперкомпенсация		$\beta = 0,2,$ $p = 0,12$			
Рационализация	$\beta = 0,16,$ $p = 0,24$	$\beta = -0,42,$ $p = 0,002$	$\beta = 0,26,$ $p = 0,05$	$\beta = 0,22,$ $p = 0,11$	

Предикторами выбора стратегий совладания, направленных на решение проблем у студентов гуманитарных специальностей выступают:

- высокий уровень гиперкомпенсации, которая предполагает замену неприемлемых желаний на противоположные (чаще всего конструктивные) и их реализацию;

- низкий уровень замещения, отрицания, проекции, рационализации, поскольку каждый из этих механизмов психологической защиты подразумевает пассивную роль субъекта, в то время как стратегии совладания, направленные на разрешение проблемы, требуют его активности.

Среди предикторов выбора копинг-стратегий, направленных на получение социальной поддержки у респондентов гуманитарного профиля, обнаружены:

- высокий уровень регрессии, проекции, гиперкомпенсации. Данные механизмы, обеспечивающие психологическую защиту, так или иначе связаны с социумом. Так, регрессия может выражаться в потребности получить внимание от социума, гиперкомпенсация может быть направлена на социальное взаимодействие, использование проекции изначально предполагает социальный аспект;

- низкий уровень вытеснения, замещения, рационализации. Это может быть связано с тем, что вышеуказанные механизмы психологической защиты дают иллюзию решения проблемы

и человеку не требуется искать социальную поддержку: при рационализации он с помощью аргументации вводит самого себя в заблуждение («я в порядке, потому что...») для снижения уровня напряжения, используя механизм замещения, он может заменить неприемлемые установки на приемлемые, что создаст иллюзию решенной проблемы, при вытеснении он даже не воспринимает напряжение, поэтому ему и не нужна социальная поддержка.

Предикторами использования стратегий совладания, связанных с отрицанием и избеганием у испытуемых гуманитарного профиля обучения, являются:

– высокий уровень проявления вытеснения, регрессии, замещения, отрицания, рационализации. Установленный факт может быть связан с тем, что отрицание, рационализация, замещение и регрессия дают возможность личности не сталкиваться с переживанием, «не замечать его»;

низкий уровень компенсации. Это можно объяснить активной позицией субъекта при использовании компенсации, в то время как стратегии совладания, связанные с отрицанием и избеганием, предполагают пассивную роль субъекта.

Предикторами использования когнитивных копинг-стратегий студентами гуманитарных специальностей является низкий уровень проявления вытеснения, регрессии, замещения, отрицания, проекции, гиперкомпенсации, рационализации. Это может быть связано с тем, что для использования когнитивных копинг-стратегий необходимо четко понимать, что нужно делать, а механизмы психологической защиты искажают реальность и мешают функционированию когнитивных копинг-стратегий.

Среди предикторов выбора эмоционально-ориентированных копингов испытуемыми гуманитарного профиля обучения выявлены высокие показатели регрессии, замещения, компенсации и гиперкомпенсации. Это может быть связано с тем, что данные механизмы психологической защиты позволяют в высокой степени выражать эмоции.

Предикторами выбора стратегий совладания, направленных на решение проблем у студентов технических специальностей, выступают:

– высокий уровень вытеснения, регрессии, отрицания, проекции, рационализации. С нашей точки зрения, используя

вытеснение, отрицание или регрессию в качестве ведущего механизма психологической защиты, человек может таким образом давать себе время для переживания первичного стресса, чтобы в дальнейшем применить стратегии совладания, направленные на разрешение проблемы. В том случае, если человек прибегает к использованию рационализации, он может с помощью разумных оснований перейти к разрешению проблемы;

– низкий уровень замещения и компенсации. Это может быть связано с тем, что при использовании данных механизмов психологической защиты человек не решает возникшую проблемную ситуацию, а действует в другой сфере.

Среди предикторов выбора копинг-стратегий, направленных на получение социальной поддержки, у респондентов технического профиля обнаружены:

– высокий уровень регрессии, проекции, компенсации, гиперкомпенсации. Студенты, имеющие склонность к использованию в ситуации неудовлетворения потребности способов, которые содействовали ее удовлетворению на более ранних этапах онтогенеза, приписыванию окружающим различных негативных качеств, присущих в действительности самому себе, поискам подходящей замены реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, делают это при необходимости в целях избежать конфликта с окружающими и повышения чувства самодостаточности.

– низкий уровень замещения, отрицания, рационализации. Такой результат можно объяснить тем, что данные механизмы психологической защиты дают иллюзию того, что проблема решена или ее вовсе не существует.

Предикторами использования стратегий совладания, связанных с отрицанием и избеганием у студентов технических специальностей, являются:

– высокий уровень проявления вытеснения, регрессии, замещения, отрицания, проекции, рационализации. Это может быть связано с тем, что данные механизмы психологической защиты дают возможность личности завуалировать существующие проблемы;

– низкий уровень компенсации. По нашему мнению, это объясняется активной позицией субъекта при использовании ком-

пенсации, в то время как стратегии совладания, связанные с отрицанием и избеганием, предполагают пассивную роль субъекта.

Предикторами использования когнитивных копинг-стратегий студентами технических специальностей являются:

- высокий уровень рационализации. Этот факт можно объяснить тем, что механизм рационализации и когнитивные копинг-стратегии схожи по своей сути. Вероятнее всего, рационализация является первичной бессознательной реакцией на переживание, а затем переходит в более осознанный феномен — когнитивные копинг-стратегии;

- низкий уровень регрессии, замещения, проекции, компенсации. Это может быть связано с тем, что для использования когнитивных копинг-стратегий необходимо четко понимать, что нужно делать, а данные механизмы психологической защиты достаточно сильно искажают реальность и мешают функционированию когнитивных копинг-стратегий.

Среди предикторов выбора эмоционально-ориентированных копингов испытуемыми технического профиля обучения выявлены:

- высокий уровень регрессии, замещения, проекции, компенсации. Это может быть объяснено тем, что проявления данных механизмов психологической защиты сопряжены с ярким эмоциональным окрасом;

- низкий уровень вытеснения. Данный факт может быть связан с тем, что вытеснение предполагает перемещение переживания в бессознательное, следовательно, нет повода активно использовать эмоции.

Полученные результаты регрессионного анализа свидетельствует о том, что механизмы психологической защиты как предикторы совладания со стрессом несущественно зависят от профиля обучения в случае применения отрицания и избегания как ведущего копинга, т. е. при использовании определенных механизмов защиты студенты гуманитарных и технических специальностей, вероятнее всего, будут прибегать к схожим копинг-стратегиям.

Однако существует и ряд отличий. В частности, применение стратегий, направленных на решение проблем, свойственно обучающимся гуманитарного профиля с низким уровнем отрицания, проекции, рационализации. В то время как у представи-

телей технического профиля предикторами данных стратегий является проявление высокого уровня вытеснения, регрессии, отрицания, проекции, рационализации и низкого уровня компенсации. Использование стратегий, направленных на получение социальной поддержки, проявляется у студентов гуманитарного профиля с высоким уровнем вытеснения, отрицания, а у представителей технических специальностей — с высоким уровнем компенсации и низким уровнем отрицания. Низкий уровень вытеснения, отрицания, гиперкомпенсации и рационализации у студентов гуманитарных специальностей, высокий уровень рационализации и низкий уровень компенсации для студентов технических специальностей являются паттернами выбора когнитивных копингов. Эмоционально-ориентированные копинги используются студентами гуманитарных специальностей с высокой гиперкомпенсацией, а студентами технических специальностей — с высоким уровнем проекции и низким уровнем вытеснения. Можно полагать, что специфика изучаемых дисциплин определяет подходы к решению новых жизненных задач: студенты гуманитарных специальностей полагаются на социальное познание, межличностное восприятие, прогнозирование на основе известных им психологических закономерностей функционирования человека в обществе, что обуславливает необходимость низкого уровня напряжения механизмов психологической защиты, искажающих и скрывающих часть реальности и прошлого опыта от сознания человека; студенты технических специальностей ориентированы на алгоритмизированный подход к решению задач с учетом имеющихся переменных.

#### Список цитируемых источников

1. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2-е изд., пер. и доп. — Минск : Харвест, 2007. — 976 с.
2. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. — М. : Просвещение, 1990. — 448 с.
3. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. — СПб. : Питер, 2018. — 160 с.
4. Бассин, Ф. В. О «силе Я» и «психологической защите» / Ф. В. Бассин // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2003. — С. 3—15.

5. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский [и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб. : Питер, 2004. — 752 с.

6. *Мак-Вильямс, Н.* Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе : учеб. пособие по специальности «Психотерапия и медицинская психология» / Н. Мак-Вильямс ; пер. с англ. М. Глушенко [и др.] ; под ред. М. Н. Глушенко, М. В. Ромашкевича. — М. : Класс, 2007. — 474 с.

7. *Черенева, Е. А.* Защитные механизмы поведения как фактор адаптивного поведения личности / Е. А. Черенева // Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2013. — № 6. — С. 122—134.

8. *Грановская, Р. М.* Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. — СПб. : Знание, 1999. — 352 с.

9. *Налчаджян, А. А.* Социально-психологическая адаптация / А. А. Налчаджян. — Ереван : Изд-во АН Армян. ССР, 1988. — 69 с.

## **2.7 О категоричном стиле образовательной коммуникации**

Актуальность вопроса о категоричном стиле образовательной коммуникации обусловлена существованием противоречия между соответствующим и весьма малоупотребимым, несистематизированным как в педагогической психологии, так и в других науках понятием и реальными образовательными ситуациями, субъекты которых этой категоричностью не только обладают, но и нередко демонстрируют ее достаточно высокий уровень/индекс.

Замечено, что, с одной стороны, коммуникативная категоричность негативно влияет на процессы и результат образовательного процесса, приводит к коммуникативной неудаче, возникновению проблем отчуждения коммуникантов друг от друга, развитию в качествах их личности конфликтности и агрессивности. С другой стороны, напротив, помогает достигать в общении сближения, способствует освоению контактерами умения понимать смыслы речевого поведения категоричных людей; усиливает эмоциональный фон контакта в пределах нормативов речевой этики, придает речи выразительность; во взаимодействии «ученик—учитель» формирует представления о субординации и принципиальности, суверенитете говорящего и контрзависимости от него, персональном успехе/неуспехе в передаче/получении информации; побуждает к действию.

Изучая аспекты категоричности в речевой деятельности воспитателей учреждений дошкольного образования / учителей

/ преподавателей, исследователи останавливают внимание на следующих его сторонах:

а) наличии ее больших или меньших признаков в образовательной повседневности, особенно в оценочной деятельности педагогов всех образовательных уровней и направлений;

б) определенной ее избыточности в речи отдельных педагогов, ведущей к росту рисков взаимопонимания с учениками, деформированию обратной связи, появлению барьеров развития основных психических процессов в дошкольном и подростковом возрасте, а у студентов — к дистанцированию от преподавателя и потере познавательного интереса;

в) очевидно недостаточной категоричности применительно к вопросам воспитания молодежи, формирования требуемых современным обществом нравственных качеств личности молодых людей (конструктивности реакций на жесткие сообщения или высказывания, толерантности к порой излишне прямолинейной внешней информации, выдержке, вежливости по отношению к речи Другого, благородства ответных высказываний и т. д.);

г) неполноценной освоенности педагогами правил использования категоричности как приема, оптимизирующего процесс делового общения, особенно в дошкольной образовательной организации, хотя не меньшей и в школе, вузе.

Рассмотрим подробнее амбивалентность научного толкования значений исследуемого понятия. Остановимся на работах психологов [1; 2—4], педагогов [5—10], лингвистов [11], филологов [12—14], культурологов [15; 16], дающих ему однозначно отрицательную оценку в образовании подрастающего поколения; допускающих присутствие категоричности в коммуникациях различного характера; признающих категоричность социальной ценностью, имеющей, в том числе, национальный колорит.

Так, Е. Р. Садыкова в исследовании индекса категоричности у студентов педагогического университета (будущих учителей математики и информатики) описывает его размеры (9,5 % обучающихся), называет его признаком растущего и однозначно нежелательного авторитаризма, опасной негибкости в общении, неадекватности в восприятии других людей, предпосылкой недопустимого разделения учеников на «хороших» и «плохих» [8]. Исследователь убеждена в необходимости заведомого (до начала

педагогической практики) сначала снижения, а затем и полной ликвидации предрасположенности студентов к такой категоричности.

Ряд других исследователей, например, О. А. Андреева [12], считают категоричность природной неизбежностью повседневного общения людей в самых разных сферах. В одном случае это позволяет коммуникантам попросту услышать друг друга, показать значимость или подчеркнуть яркость и убедительность их высказываний, а в другом — может привести к возникновению конфликта, вывести из эмоционального равновесия, засорить речь говорящего излишне авторизирующими на собеседника воздействиями. Однако о необходимости полного устранения категоричности эта группа исследователей не утверждает. В большей мере ими указано на важность умения управлять категоричными высказываниями, а именно на своевременность их смягчения, достижение с их же помощью гармонизации общения.

Мнение третьей группы исследователей, подобно точкам зрения А. А. Ковалевой [15], и вовсе связано с возведением категоричности в ранг важнейших средств дискуссии, что существенно персонализирует коммуникативную ситуацию, побуждает к включенности участников в общение, более эмоциональному и эффективному восприятию его значений, придает речи своеобразие.

Таким образом, есть основания выделить категоричный стиль субъектов педагогической коммуникации в предмет дальнейших психолого-педагогических исследований, осуществить попытку большей конкретизации положительных и отрицательных сторон его психолого-педагогической характеристики.

В практическом применении это позволит:

а) внести понятие в классический список стилей педагогического общения; шире использовать наряду с традиционными авторитарным, демократическим и либеральным стилями и их разновидностями (манипулятивным, диалогическим, фасилитирующим; на основе высоких профессиональных установок педагога в целях достижения дружеского расположения или, напротив, увеличения дистанции с учениками, элементами утрашения, заигрывания, приспособления и др.);

б) детальнее раскрыть природу и сущность категоричного стиля, защитив от настойчивого порицания, игнорирования в современных педагогических системах;

в) уточнить правила категоричного высказывания в педагогической ситуации, а также употребления в сочетании с другими стилями или тактиками смягчения.

Проблемой на пути конкретизации сторон психолого-педагогической характеристики категоричного стиля образовательной коммуникации следует считать недостаточную степень их изученности. Профильные словари практически не содержат определений понятию. В учебных пособиях среди наименований стилей педагогического общения мы едва находим его прообразы. И научные статьи, на наш взгляд, не в полной мере отражают всю совокупность соответствующих понятию теоретических или методических представлений, авторских позиций.

Вместе с тем, проводя обзор исследований понятия, мы видим ряд заинтересованных в его изучении ученых, отдельное, хотя и несистематизированное, его применение в качестве научного объекта, центра внимания разрабатывающих методички для воспитателей учреждений дошкольного образования, школьных учителей, преподавателей учреждений высшего образования.

*Цель исследования* — детализация отдельных участков обобщенной характеристики категоричного (подчеркнуто конкретного, без вариантов толкования) стиля, которая способствует совершенствованию коммуникативного процесса в педагогической практике, если применяется с учетом смягчения рисков повреждения коммуникативного акта непрофессиональным подходом к применению с исключением педагогической бестактности и авторитаризма.

*Задачи:*

1) выявить достоинства и недостатки применимого в образовании категоричного стиля педагогического общения, актуального для коммуникации на разных ее уровнях;

2) обосновать необходимость балансирования на грани между категоричностью и некатегоричностью при построении актов образовательной коммуникации, в частности, в процессе оценки образовательного труда, оценки поведения обучающихся в познавательном процессе;

3) раскрыть подходы к выбору категоричных высказываний, способствующих получению положительных ожидаемых результатов от образовательной ситуации.

Участники образовательного взаимодействия в процессе своей деятельности постоянно связаны с речевыми конструкциями,

используют в их построении общепринятый (формализованный, стереотипный, с нормативной семантикой), индивидуальный (с включением привлекающих внимание речевых трансформаций) либо промежуточный стили вербального общения.

От того, как говорит человек, зависит отношение к нему, восприятие его личности и характера, успешность или неуспешность общения с ним.

Педагогическая этика от организаторов образовательной ситуации требует строгого контроля их речи. В свою очередь, это служит образцом для обучающихся (воспитанников), соответственным образом правильно обогащает их словарь, формирует культуру коммуникативного процесса, развивает потребность и способность контролировать свою речь, приводить ее в соответствие речевой этикетной норме.

Нормативное речевое поведение участников образовательной коммуникации ограничено правилами педагогического общения, рамками речевой культуры. Оно призвано подчеркнуть официальность отношений, хотя и наделено в определенном смысле фатической функцией. Категоричности реплик и обращений здесь нет, так как сущностью продуктивной образовательной коммуникации в современной педагогической действительности является подчеркнуто диалоговый характер, динамичная конвенциональная основа, необходимость подпитки участниками коммуникативной энергией друг друга при сохранении индивидуальности.

Исходя из лидирующих в настоящее время концепций гуманной и личностно ориентированной педагогики (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. Караковский, В. Рубцов, В. Ершов, С. Л. Соловейчик и др.) [17], в практике педагогического общения категоричный стиль воспринимается крайне отрицательно. Он имеет ярлык конфликтогена, наделенного нежелательным для контактов «педагог—ученик» командным тоном реплик и обращений; властностью позиции говорящего, монологичностью его речи, бескомпромиссностью оценочных суждений, легкой наносимостью вреда психическому здоровью адресата сообщения и т. д., а поэтому крайне недопустим. По мнению педагогов-гуманистов, категоричность увеличивает дистанцию коммуникантов, формирует в учениках покорность, страх, зависимость от внешнего давления и т. п. (и другие, худшие из качеств личности). Катего-

ричность речи педагога в этих концепциях — это отсутствие у него гибкости и «сердечности»; это невозможность построить субъект-субъектные образовательные отношения, проникнуть в душу обучаемого, настроить ее струны на решение образовательных задач вместо безжалостного давления на них.

В почти ушедших в прошлое концепциях воспитывающего обучения, авторитарной педагогики (последователи идей И. Гербарта, Г. А. Мюррея, М. Вебера, Дж. Мак-Клеланда и др.), описанный В. А. Крутецким, К. Левиным, А. К. Марковой [9], Т. Н. Кузьминой [11], В. Б. Черник [14], категоричный стиль образовательной коммуникации не исключен. Его назначение — создание педагогом установки на учение, вызов необходимой реакции у адресата; это ясность, принципиальность, жесткость и конкретность оценок учебного труда; твердость требований к учебному процессу и подчинения им обучающихся.

В статье Н. Солнцевой подробно описаны черты авторитарной педагогики, элементы которой актуализируются нашей современностью в связи с рассмотрением образовательного процесса с позиции концепции управления. Педагог в этой концепции — это менеджер, администратор, руководитель. Особенность его профессионального поведения — это настойчивость, требовательность, умение воздействовать на Других, постоянно привлекать к себе внимание, уверенность и т. д. [9].

Нельзя сказать, что последние качества педагога напрямую связаны с категоричностью его суждений, высказываний, реплик, обращений и т. д. Сходство в определениях едва заметно:

1) категоричный (от категорический — ясный, безусловный, не допускающий иных толкований [18]);

2) категорический — это точный, определенный, однозначный; безусловный, абсолютный, обстоятельный, четко и ясно выраженный; способный повышать эмотивный компонент высказывания [13];

3) категоричная речь — ясная, четкая, прямолинейная, однозначная в толковании, безапелляционная, не допускающая возражений, активно и эффективно повышающая «тональность общения», влияющая на показатели его качества — реакции собеседников [14].

В исследованиях представлен достаточно широкий круг применения категоричности как речевого приема.

Категоричность является прототипом военного дискурса [11]; она свойственна культуре научной речи [14; 16]; выступает одной из форм современного публичного дипломатического дискурса [15]; обнаруживается в построении как деструктивных, так и конструктивных межкультурных диалогов. Наряду с прямолинейностью, категоричность весьма свойственна национальному русскому языку [13]; входит в перечень проблем организации продуктивных образовательных ситуаций, например, проблем качества оценивания результатов образования [6; 7; 10].

Наиболее показательной среди практик применения категоричности в образовании выступает практика оценочной деятельности педагогов:

1) в современной педагогической действительности установлены и активно действуют варианты категоричного оценочного стиля; его наименования варьируются (оптимистичный, пессимистичный, промежуточный) [2];

2) оценочные высказывания педагогов-дошкольников часто имеют в большей или меньшей степени категоричный характер; эта категоричность явно несовершенна, хотя значительно влияет на личность дошкольника, уровень комфорта в общении с воспитателем, формирование собственных оценочных суждений ребенка [5];

3) в школе очевидно категоричными являются оценки «по критерию», например, в ходе проведения тестирования учеников при формализации оценки результатов (в сравнении с нормативами и стандартами); они повышают эффективность процесса обучения, если защищают оценочные суждения недопущением интерпретаций [10];

4) большинство школьников желают, чтобы их учебный труд был оценен учителем; отсутствие категоричности или определенности оценки (в безотметочном обучении) способствует потере учащимися чувства завершенности учебной деятельности на том или ином этапе, четкой известности ее результатов [7];

5) для учреждения высшего образования категоричностью насыщены стандарты оценочных процедур, критериев оценки, включая оценку преподавательской деятельности [6].

Отметим как важное: категоричные оценочные суждения необходимо использовать дифференцированно и осторожно только [12]:

а) в целях усиления реакции адресата и с приемами смягчения зависимости от индивидуальных особенностей получателя сообщения;

б) когда коммуниканты готовы адекватно воспринять жесткость высказывания и получили достаточный объем комментариев к сообщению;

в) если говорящий уверен в ожидаемой положительной реакции адресата сообщения и не провоцирует его на конфликт;

г) когда категоричность способствует достижению коммуникативной цели и адресат соглашается с требованием, репликой, сообщением;

д) если говорящий способен признать ошибочность своего категоричного суждения, не злоупотребляет им.

Итак, отсутствие категоричности в образовательной коммуникации снижает силу эмоционального воздействия на адресат; способствует размыванию педагогических позиций, суждений, оценок; не воспитывает в учениках (воспитанниках) привычки правильно реагировать на нее, смело и разумно воспринимать категоричность педагога.

Излишняя (неконтролируемая) категоричность, разумеется, вредна. Достаточная же (контролируемая, с элементами смягчения по ситуации) актуальна, особенно в образовательной коммуникации, где многое зависит от ясности, четкости, конкретности и твердости, остроты и убедительности передаваемой информации.

Попытка убедиться в значимости категоричного стиля как средстве достижения высокого качества образовательной коммуникации привела нас к обнаружению ряда соответствующих подтверждений. Выявленные же негативные его характеристики не снизили, а, напротив, повысили наш интерес к изучению явления.

Научная новизна и практическая значимость результатов исследования состоит в:

а) попытке актуализировать понятие категоричного стиля образовательной коммуникации в качестве объекта психолого-педагогического анализа, уточнить аспекты его обобщенной характеристики;

б) методическом комментарии к осуществлению участниками образовательной коммуникации уровня категоричности оценочных суждений, высказываний, обращений, реплик и т. д.

Малоупотребимое в классической психологии и педагогике понятие о категоричном стиле образовательной коммуникации актуализируется диверсификацией нормативов речевой культуры участников современного образовательного взаимодействия.

Категория категоричности в этой связи выступает противоречивым социолингвистическим явлением, требующим детализированного психолого-педагогического анализа, в частности, уточнения целесообразности и нецелесообразности употребления в речи участников коммуникативного акта.

Отрицательное отношение к категоричному стилю образовательной коммуникации обосновано наличием в нем сильного конфликтогена, поэтому осторожное к нему отношение оправдано. Положительным же следует считать возможность использования категоричности в целях формирования и развития таких нравственных качеств у обучаемых, как твердость позиции, бесстрашие и адекватность в восприятии информации, толерантность к выражению требования и подчинения ему, построению высказывания или сообщения и т. п.

Применение категоричности в педагогическом общении имеет возрастные ограничения. Чем старше участники образовательной коммуникации, тем более допустимыми становятся категоричные выражения и оценки, реплики и обращения. Категоричность позиции, речевого поведения педагога применительно к дошкольникам и младшим школьникам малодопустима. Она обязательно должна сопровождаться дополнительными средствами сближения воспитанников или учеников с воспитателем или учителем (невербальные, тактильные, интонационные), разгрузками эмоциональной реакции на сообщение, реплику или обращение.

Исследования категоричности в стилях образовательной коммуникации остаются недостаточными как в психологии и педагогике, так и других науках. Это повышает необходимость дальнейшего ее изучения, уточнения психолого-педагогических аспектов.

#### Список цитируемых источников

1. *Вершинина, Т. С.* Язык и конфликт : учеб. пособие / Т. С. Вершинина. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 2007. — 81 с.
2. *Выбойщик, И. В.* Оценочный стиль и его психологические характеристики : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. В. Выбойщик. — Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2003. — 22 с.

3. *Степанова, О. П.* Контрзависимое поведение / О. П. Степанова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тез. докл. 78 Междунар. науч.-практ. конф. — Магнитогорск : Изд-во МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. — С. 436.
4. *Третьякова, В. С.* Речевой конфликт и гармонизация общения : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02.01 / В. С. Третьякова. — М. : Изд-во МГОУ, 2003. — 36 с.
5. *Дыбина, О. В.* Оценочные высказывания педагога в работе с детьми дошкольного возраста / О. В. Дыбина // Науч. отражение. — 2016. — № 1 (1). — С. 12—16.
6. *Исаева, Т. Е.* Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик / Т. Е. Исаева, М. П. Чуриков, Ю. Ю. Котляренко // Науковедение. — 2015. — Т. 7, № 3.
7. *Кузина, С. И.* К проблеме оценки обучения учащихся / С. И. Кузина, З. Б. Бошенко // Психолог в шк. — 2016. — № 3 (27). — С. 2—10.
8. *Садыкова, Е. Р.* Оценочная деятельность будущего учителя математики и информатики в контексте 4К-компетентности / Е. Р. Садыкова, О. В. Разумова // Информация и образования: границы коммуникаций : сб. науч. тр. — Горно-Алтайск : Изд-во Горно-Алт. гос. ун-та, 2021. — С. 40—42.
9. *Солнцева, Н.* Авторитарная педагогика: теория и жизнь / Н. Солнцева // Высш. образование в России. — 2000. — № 5. — С. 64—72.
10. *Шмигирилова, И. Б.* Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) / И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, О. В. Григоренко // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 6. — С. 43—83.
11. *Кузьмина, Т. Н.* Категоричное высказывание как прототип военного дискурса (на материале художественных фильмов) / Т. Н. Гущина // Аллея науки. — 2018. — № 11 (27).
12. *Андреева, О. А.* Тактики смягчения категоричности высказывания (на материале собственных ручных записей разговорной речи) / О. А. Андреева // Изв. Сарат. ун-та. — 2015. — Т. 15, вып 2. — С. 24—30.
13. *Гущина, Г. Н.* Категория категоричности высказывания в системе норм речевой коммуникации (на материале русских и английских диалогов) / Г. Н. Гущина // Вестн. Башкир. ун-та. — 2008. — Т. 13, № 4. — С. 982—985.
14. *Черник, В. Б.* Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. Б. Черник. — Екатеринбург : Урал. гос. ун-т им. М. А. Горького, 2002. — 197 с.
15. *Ковалева, А. А.* Языковые проявления категоричности в современном публичном дипломатическом дискурсе : материалы открытой конф. студентов-филологов / А. А. Ковалева. — СПб : Изд-во СПбГУ, 2017. — С. 31—36.
16. *Котторова, М. П.* Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие / М. П. Котторова, Е. А. Баженова. — М. : Флинта : Наука, 2008. — 280 с.
17. *Макарова, Ю. В.* Идеи гуманной педагогики в трудах отечественных и зарубежных ученых / Ю. В. Макарова // Молодой ученый. — 2016. — № 21 (125). — С. 880—893.
18. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : А ТЕМП, 2015. — 896 с.

### ГЛАВА 3

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

### 3.1 Компетентностный подход в повышении квалификации современного специалиста дошкольного образования в ситуации неопределённости

В многочисленных публикациях Л. Д. Глазыриной раскрываются проблемы дошкольного образования в ситуации неопределённости на основе оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений, а также принципов фасцинации, синкретичности, творческой направленности, ферментации.

В реализации указанных направлений и использовании принципов как основных руководящих идей, правил, требований к определению целей и задач изучения образовательных областей учебной программы дошкольного образования особое внимание стоит обратить на использование педагогами компетентностного подхода, который основан на философии экзистенциализма, подчёркивающей важность проблем человеческого и профессионального становления, осознавая свою роль и предназначение.

Термин «компетентность» (англ. competence) предложен лингвофилософом Н. Хомским. Понятие «компетентность» встречается в педагогике с середины XX века. В словарях и справочниках имеются определения данного понятия, характеризующие его как понятие, включающее в себя «знания, умения и навыки». Также компетентность в отдельных работах рассматривается как опыт различной деятельности, результатом которой становятся умения, способности, личностные ориентации [1, с. 15].

В музыкально-педагогическом словаре, авторами которого являются Л. Д. Глазырина, Е. С. Полякова, понятие «компетентность» представлено как «общественные требования, предъявляемые к специалисту-профессионалу в какой-либо деятельности; обладание, порой неосознанное, огромным массивом информации, правил, исключений и образцов, позволяющее с высокой степенью интуитивной точности выбирать лучшие варианты решения профессиональных задач, проблем, ситуаций» [2, с. 111].

В повышении квалификации современного специалиста компетентности формируются в процессе основной трудовой деятельности, а также под воздействием окружающей среды (коллег по трудовой и профессиональной деятельности в системе межличностных отношений, в сфере самостоятельного приобретения знаний в различных областях науки и техники; общественной деятельности, в которой специалист повышает свою квалификацию, проявляя гражданскую позицию).

В этой связи, рассматривая компетентностный подход в повышении квалификации современного педагога дошкольного образования как конкретно-научную методологическую составляющую, позволяющую выявить основные закономерности в формировании современных базовых компетентностей, мы обратились к направлениям, ранее представленным в научных работах Л. Д. Глазыриной [3—5].

Целеполагающие основы оздоровительного направления в первую очередь решают проблему качественного улучшения физического развития и психофизического состояния ребёнка. Основой воспитательного направления являются органическая взаимосвязь физического и духовного развития детей; воспитание нравственности, формирование эстетических взглядов и убеждений, отношений и самовыражения в различных видах деятельности.

В содержание образовательного направления входят развитие интенций в различных видах деятельности, отражающих содержание образовательных областей учебной программы дошкольного образования (2019) [6].

Требования каждого направления приводят к различным изменениям состояния детей в плане здоровья, воспитания и уровня образованности, в целом формируют личность с определёнными характерно направленными свойствами, гармонически сочетающую в себе разные элементы жизнедеятельности, развитие которых может в дальнейшем осуществляться с максимально возможной равномерностью.

Для развития компетентностей педагогов в процессе указанных направлений необходимо выполнение ими следующих задач, которые обеспечивают в оздоровительном направлении:

– укрепление здоровья детей в сфере двигательной деятельности. Для этого предусматривается специально ориентированная

система мер, методов и методических приёмов, применяемых педагогом с учётом возраста детей; широкое использование естественных факторов природы; наличие благоприятных условий для разнообразных видов деятельности и движений ребёнка;

– формирование на доступном уровне необходимых знаний в области медицины, гигиены, физической культуры. Конкретное содержание задач по формированию необходимых знаний зависит от различных периодов развития детей, их индивидуальных особенностей, подготовки педагога;

– формирование у детей жизненно важных двигательных навыков и умений, способствующих укреплению здоровья. Реализация этой задачи педагогом основана на знании особенностей высшей нервной деятельности ребёнка, его физиологических особенностей, а также индивидуальных [4, с. 140].

В воспитательном направлении путём проникновения воспитательных мер в различные сферы жизнедеятельности ребёнка для достижения положительных результатов в формировании его личности педагогу необходимо в процессе воспитания:

– способствовать проявлению таких черт личности, как разумная смелость, решительность, уверенность в своих силах, с помощью подбора упражнений, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей;

– создавать условия для выполнения заданий, направленных на преодоление трудностей физического характера, воспитания воли, терпения и выносливости;

– обучать детей умениям ухаживать за оборудованием, инвентарём, правильно пользоваться ими; постоянно напоминать им о необходимости бережного отношения к своей и общественной собственности;

– помощью информационно-коммуникационных технологий влиять на формирование чувства прекрасного, способствовать формированию гармоничного и пропорционального развития тела, осанки, ловкости, грациозности и уверенности в движениях и действиях;

– создавать условия для проявления положительных эмоций в различных видах деятельности, умений противостоять проявлениям индивидуализма, эгоизма, несправедливости;

– обеспечивать социальное формирование личности с учётом фактора развития творческих способностей ребёнка,

предусматривающих нравственные, умственные, трудовые и эстетические мотивы и потребности.

В образовательном направлении педагогу необходимо обеспечить субъектам образовательного процесса:

- усвоение систематизированных знаний, предусматривая в первую очередь формирование познавательной деятельности ребёнка, основанной на самостоятельном приобретении умений и навыков из окружающего его мира, получении готовых знаний, умений и навыков непосредственно от педагога. Организация такой деятельности предусматривает различные формы, избираемые педагогом;

- организация процесса обучения в естественных условиях и обстоятельствах;

- создание условий для самостоятельного познания окружающей действительности в различных видах деятельности с помощью собственных усилий в процессе образовательных задач;

- развитие эмоциональной сферы. Учение через переживание основано на создании таких ситуаций, при которых имеет место стимуляция эмоциональных переживаний у воспитанников под влиянием соответствующих экспонированных ценностей, имеющихся в литературных произведениях, живописи, архитектуре, музыкальных произведениях или человеческих поступках, а также красоте природы.

Образовательный процесс, его содержание, формы и методы оздоровления, воспитания и обучения, соответствующие оздоровительной, воспитательной и образовательной направленности, требуют учёта следующих принципов, которыми должен руководствоваться педагог во всех указанных выше направлениях в зависимости от целей и задач каждого занятия или мероприятия.

*Принцип фасцинации* (англ. fascination очарование) является исходным положением, отражающим благоприятную социально-психологическую атмосферу целенаправленного образовательного процесса [4, с. 7]. Данный принцип позволяет вызвать у субъектов образовательного процесса интерес к предмету действия как к «форме проявления познавательной потребности, обеспечивающей их направленность на осознание целей деятельности и этим способствующей ориентированию, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности»

[7, с. 175]. Его эффективность в повышении квалификации современного специалиста дошкольного образования определяется соответствующей взаимосвязью различных видов общения (организованного и неорганизованного характера), направленного на достижение результата в образовательной деятельности. В реализации данного принципа существенное влияние оказывает интонация педагога, которая рассматривается как одно из важнейших средств воздействия педагога на субъектов образовательного процесса (детей, родителей, коллег). Следует указать, что интонация (лат. *intono* громко произношу) является основным выразительным свойством звучащей речи, позволяющим «...передать отношение говорящего к предмету речи и к собеседнику. Интонация обогащает конкретный смысл любого высказывания, выражает его целеустановку и эмоциональную природу» [8, с. 95].

*Принцип синкретичности* (греч. *synkretismos* соединение, объединение) — нерасчленённость психических функций на ранних этапах развития ребёнка. Эффективность принципа синкретичности в повышении квалификации современного специалиста дошкольного образования предусматривает установление в сфере его профессиональной деятельности синкретических связей, с помощью которых педагог постигает для себя своё собственное понимание закономерностей построения образовательного процесса на основе конкретных ситуаций и создания условий, побуждающих его воспитанников к высказываниям и действиям в разных видах деятельности с помощью соответствующих компетентностей.

В результате реализации *принципа творческой направленности* которого педагог на основе своего опыта и сформированных ранее компетентностей создаёт модели, базирующиеся на различных концептах, побуждающих ребёнка к творческой деятельности, приобретению новых знаний и умений. В то же время создание педагогом моделей способствует не только наиболее полному раскрытию потенциала каждого воспитанника, его потребностей и желаний, но и стимулирует самого педагога к развитию творческих способностей, повышая степень его квалификации. Эффективность данного принципа определяется представлением педагогом ребёнку максимально широкого использования различных по объёму пространств, что даёт возможность

попробовать различные действия на основе решения собственных целей и задач и способствует наиболее полному раскрытию потенциала каждого воспитанника, его потребностей и желаний.

*Принцип подсознательной ферментации (или размышления)* заключается в методическом поиске педагогом собственных путей, обдумывании новых возможностей и почти автоматическом выборе решений в организации любого вида деятельности с детьми, что будет вести к успеху. Для этого потребуется: создание педагогом эмоционально непринуждённой обстановки; построение и стабилизация контакта с детьми; при необходимости переформулировка целей, задач и действий; ослабление психической напряжённости; максимальная свобода действий в организации образовательного процесса.

Указанные принципы помогут в решении важнейшей проблемы в дошкольном образовании в ситуациях неопределённости — подготовке специалистов к вызовам времени, разного рода социальным катаклизмам, подорванностью морального доверия к «научно обоснованному образцу общества — ноополису мирового масштаба» [9, с. 5].

Внедрение компетентностного подхода предполагает внесение изменений в содержание образовательного процесса, учитывая формирование компетентностей не только у педагогов, осуществляющих образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования, но у воспитанников. Необходимо указать, что формирование компетентностей педагога дошкольного образования осуществляется постепенно, т. е. по горизонтали, в процессе самостоятельной познавательной деятельности профессиональной направленности, поиска и отбора актуальной педагогической информации, самоанализа собственной деятельности и эффективности применяемых педагогических технологий, в повышении квалификации педагога при посещении занятий своих коллег.

#### **Список цитируемых источников**

1. *Татарченкова, С. С.* Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: С. С. Татарченкова, С. В. Телешов ; под ред. С. С. Татарченковой. — СПб. : КАРО. 2008. — 160 с.
2. *Глазырина, Л. Д.* Музыкально-педагогический словарь / Л. Д. Глазырина, Е. С. Полякова. — Минск : Беларус. навука, 2017. — 363 с.

3. Глазырина, Л. Д. Научно-методические основы реализации оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений программы физического воспитания дошкольников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Д. Глазырина. — М., 1992. — 41 с.
4. Глазырина, Л. Д. Физическая культура — дошкольникам : программа и програм. требования / Л. Д. Глазырина. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 143 с.
5. Глазырина, Л. Д. Физическое воспитание и развитие ребенка : учеб.-метод. пособие / Л. Д. Глазырина. — Минск : БГПУ, 2009. — 292 с.
6. Учебная программа дошкольного образования: для учреждений дошкол. образования с русск. яз. обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2019. — 479 с.
7. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд ; науч.-ред. совет: В. С. Стёпин (пред.) [и др.]. — М. : Мысль, 2010. — Т. 2. — 634 с.
8. Русова, Н. Ю. От аллегории до ямба : терминолог. слов.-тезаурус по литературоведению / Н. Ю. Русова. — М. : Флинта : Наука, 2004. — 301 с.
9. Вайзер, Г. А. Смысл жизни акме: 15 лет поиска / Г. А. Вайзер, В. Э. Чудновский. — М. ; Обнинск : ИГ — Социн, 2010. — 72 с.

### **3.2 Структура качества дошкольного образования: ситуационный подход**

Актуальной и значимой проблемой в современном педагогическом менеджменте является задача обеспечения качества образования как приоритетного направления в научных исследованиях Республики Беларусь в соответствии с Перечнем государственных программ научных исследований на 2021—2025 годы. Учитывая неустойчивый характер системы образования, её построение только с позиций структурно-функционального и системного подходов становится уязвимым. Формирование новых подходов к управлению, адекватных тенденциям современного развития общества, актуализирует проблему поиска динамичных систем управления качеством дошкольного образования, которая концептуализируется в данном исследовании с учётом многовекторности и разных аспектов этого сложного процесса в ситуации неопределённости. Существующие подходы к управлению качеством образования по целям и результатам не позволяют определить все факторы, которые воздействуют на трансформационные процессы в системе образования. Качественный подход к определению ведущих линий становления, функцио-

нирования и развития системы образования обуславливает актуальность исследования его качества в динамике. Ситуационный подход в методологии менеджмента даёт характеристику переходных состояний в системе образования, учитывает роль внешних и внутренних факторов, влияющих на качество образования, расширяет возможности применения научно-теоретических принципов в образовательной ситуации.

Ситуации неопределённости попадают под «закон ситуации» М. П. Фоллетт, которая определила его ещё в прошлом столетии как необходимость применения разных типов знаний в разных ситуациях для успешного управления организацией.

На современном этапе развития педагогического менеджмента ситуационный научный подход предоставляет возможность учёта различных факторов и переменных, влияющих на качество образования.

С. А. Плотников выделяет в методологии ситуационного научного подхода два направления: объективистское и субъективистское [1]. Это позволяет рассматривать качество образования через характеристики ситуации: в соотношении локального и всеобщего, частного и общего, функциональности и конкретности. Ситуационная методология (по С. А. Плотникову) предоставляет возможность получить конкретный результат методом «проектирования»; определить функции объекта исследования через «моделирование ситуаций» и построения «функциональной модели объекта»; решать практические задачи в конкретных образовательных ситуациях; в ходе «разыгрывания ситуаций» вырабатывать умение действовать в ситуации неопределённости и вероятных действий [1, с. 106—107].

В настоящее время получила распространение концепция всеобщего управления качеством как интегрированная всеобщая система управления, нацеленная на удовлетворение потребителя. Выработанные единые подходы, признанные специалистами многих стран мира, известны как принципы всеобщего управления качеством [2—4].

Современные исследователи отдают предпочтение так называемой «производственной трактовке» качества с позиции его соответствия запросам потребителя. Идея о необходимости соответствия качества потребностям потребителя в условиях

рыночной экономики выдвинута Дж. Ван Эттингеру и Дж. Ситтигу и введена Международной организацией по стандартизации (ISO) для всех отраслей [3; 5—9]. Согласно данной теории, «качество — это свойство объекта, относящееся к потребностям и ожиданиям и направленное на их удовлетворение» [10]. Чтобы судить о качестве, необходимо оценивать не только свойства и характеристики объекта, но и учитывать условия их применения (материально-технические, социально-экономические, эстетические, экологические и др.).

В методологии управления качеством акцент сделан на принципы и стандарты, отраслевые документы разъясняющего характера и руководящие указания (Международное соглашение IWA 2) [11], разработанные техническими комитетами Международной организации по стандартизации. Во многих странах мира распространена практика внедрения и функционирования систем менеджмента качества. В рамках реализации государственной политики по развитию экспорта образовательных услуг внедрены и функционируют системы менеджмента качества в ряде учреждений образования Республики Беларусь. Службы менеджмента качества разрабатывают политику, видение и миссию учреждений образования. Чтобы обеспечивать высокое качество образования в соответствии с требованиями государственных стандартов, на уровне учреждения образования возникает необходимость изучения и внедрения ключевых принципов стандарта качества ISO в деятельность учреждений образования [12].

Максимальная ориентация на заказчиков образовательной деятельности (государственный заказ, запросы социума, самого учреждения образования) [13] будет фактором повышения конкурентоспособности учреждения образования. Однако запросы на образовательную деятельность изменяются в соответствии с развитием общества, науки и техники.

Проявляется дуальность структуры качества образовательной системы: с одной стороны — функциональная и морфологическая, с другой — внешняя и внутренняя [14]. При этом функциональная структура качества образовательной системы предполагает наличие таких характеристик объекта управления, которые отражают внешние свойства, а морфологическая указывает на характеристики, которые дают представление о форме и строении,

наличии отдельных частей объекта, в совокупности определяющих его внутреннее качество.

Анализ научных исследований, в которых представлены концептуальные авторские модели качества дошкольного образования (К. Ю. Белая, Е. С. Комарова, Л. Л. Лашкова, И. А. Рыбалова, О. А. Сафонова, И. А. Селивёрстова, Л. Г. Тарусова, Е. И. Терзиогло, П. И. Третьяков, А. Н. Троян, Л. И. Фалюшина), позволяет сделать вывод о том, что уровень управления качеством образования в учреждении дошкольного образования в целом проявляется:

– *в создании условий* образовательного процесса, включающих научно-методическое обеспечение содержания дошкольного образования; организацию методического процесса; нормативное правовое обеспечение управления качеством; учёт развития кадрового потенциала; совершенствование материально-технической базы и финансирования; осуществление взаимодействия участников образовательного процесса — воспитателей дошкольного образования, детей дошкольного возраста, семьи, школы, учреждений дополнительного образования, учреждений культуры и здравоохранения;

– *в процессе реализации* образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, что выражается в целях, содержании, формах и методах дошкольного образования; организации процессов здоровьесбережения, социально-педагогического и психологического сопровождения ребёнка; в учёте возрастных и индивидуальных особенностей, возможностей, способностей и потребностей детей раннего и дошкольного возраста и семейного воспитания;

– *в результатах деятельности* учреждения дошкольного образования, к которым относятся удовлетворение образовательного заказа государства, социума и запросов семьи; качество образовательной деятельности, оценка которой осуществляется не по уровню знаний, умений и навыков детей дошкольного возраста, а по наличию динамики в их развитии.

Таким образом, качество дошкольного образования в ситуации неопределённости представляется возможным в качественной модели дошкольного образования на институциональном уровне — динамичной системе управления качеством дошкольного

образования, в которой взаимодействие разных факторов будет иметь разные степени интенсивности и в условиях интерференции будет способствовать взаимному ускорению одних и замедлению других процессов.

### Список цитируемых источников

1. *Плотников, С. А.* Ситуационный подход и методология социально-гуманитарного познания / С. А. Плотников // Ценности и смыслы. — 2017. — № 1 (47). — С. 100—111.
2. *Грабауров, В. А.* Менеджмент на транспорте : учеб. пособие / В. А. Грабауров. — Минск : Выш. шк., 2015. — 287 с.
3. *Лалидус, В. А.* Всеобщее качество (TQM) в российских компаниях / В. А. Лалидус. — М. : Новости, 2000. — 431 с.
4. *Тейлор, Ф. У.* Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор ; пер. с англ. А. И. Зак. — М. : Консалтинг, 1991. — 104 с.
5. Международные стандарты ИСО серии 9000 и статистические методы: новая версия и процессный подход : сб. материалов 13-й Междунар. конф., Н. Новгород, 22—24 мая 2001 г. // Науч.-исследоват. центр контроля и диагностики техн. систем. — Н. Новгород : Приоритет, 2001. — 106 с.
6. Менеджмент качества : учеб. пособие / Г. В. Астратова [и др.] ; под общ. и науч. ред. Г. В. Астратовой. — Сургут : Сургут. гос. пед. ун-т, 2015. — 157 с.
7. *Окрепилов, В. В.* Управление качеством / В. В. Окрепилов. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Экономика, 1998. — 639 с.
8. Системы, методы и инструменты менеджмента качества : учебник / М. М. Кане [и др.]. — СПб. : Питер : Питер Пресс, 2008. — 560 с.
9. Управление качеством : учеб.-метод. пособие / В. Е. Сыцко [и др.] ; под общ. ред. В. Е. Сыцко. — Минск : Выш. шк., 2008. — 192 с.
10. The ISO survey of ISO 9000 and ISO 14000 certificates [Electronic resource] // International Organization for Standardization. — Mode of access: <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/survey10thcycle.pdf> . — Date of access: 22.03.2017.
11. Quality management systems: guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education / Intern. Organization for Standardization. — Geneva : ISO, 2007. — 25 p.
12. *Дубешко, Н. Г.* Принципы формирования системы менеджмента качества в учреждении дошкольного образования / Н. Г. Дубешко // Дошкольное образование: наука — практике : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. юбилею канд. пед. наук, доц. В. А. Шишкиной, Могилёв, 8 окт. 2015 г. / Могилев. гос. ун-т ; под ред. О. О. Прокофьевой, Е. А. Мурашко. — Могилёв, 2015. — С. 284—287.
13. *Дубешко, Н. Г.* Методологический подход к созданию образовательного общества в философской концепции А. И. Субетто / Н. Г. Дубешко // Учёные зап. ЗабГУ. — 2022. — Т. 17, № 2. — С. 26.
14. *Субетто, А. И.* Методология и типология управления качеством создаваемых объектов / А. И. Субетто. — Л., 1978. — 113 с.

### **3.3 Построение образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с учётом ситуаций неопределённости**

В настоящее время в Российской Федерации, как и в Республике Беларусь, активно рассматриваются основные характеристики неопределённости как педагогической категории, к которым можно отнести многообразие возможностей выбора содержания педагогической деятельности, форм и способов взаимодействия субъектов образовательных отношений, непредсказуемость результатов. В связи с этим необходимо рассмотреть и вопросы построения образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с учётом ситуаций неопределённости.

В нормативных правовых документах Российской Федерации обозначены современные требования к дошкольному образованию, в том числе и требования к организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Это связано с тем, что согласно Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, дошкольное образование является первым уровнем общего образования (п. 4.1 ст. 10). Кроме того, «дошкольная образовательная организация рассматривается как организация, осуществляющая в качестве основной цели деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования» (п. 2.1 ст. 23) [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования») (далее — ФГОС ДО) регламентирует организацию образовательной деятельности в дошкольной организации с учётом основных научных подходов — культурно-исторического, личностного и деятельностного, согласно которым решение задач дошкольного образования связано с проблемой субъектности ребёнка как равноправного участника образовательных отношений. В данном аспекте ребёнок выступает как активный участник видов детской деятельности. Выпускник дошкольной образовательной организации демон-

стрирует умение обучаться, использовать полученные знания в ходе активных видов детской деятельности [2].

Успех образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации зависит от позиции педагога, в рамках которой в центр внимания ставится творческое проектирование образовательного процесса для достижения высоких результатов в освоении детьми основной образовательной программы. Обязательным условием при её реализации выделяется личностно-развивающий характер взаимодействия взрослых и детей, вступающий в противоречие с авторитарным подходом. Поэтому ребёнка необходимо признать субъектом образования, а это требует от педагога применения новых подходов в дошкольном образовании. С учётом вышеназванных положений необходимо создать условия для профессионального развития и консультативной поддержки педагогов, а также для реализации организационно-методического сопровождения при реализации основной образовательной программы в контексте требований ФГОС ДО.

Следовательно, в настоящий момент перед дошкольными образовательными организациями поставлена задача — предложить целостный интегрированный процесс взаимодействия взрослого и ребёнка в течение одного дня на определённую тему, в котором будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающего мира. Педагоги дошкольного образования самостоятельно проектируют образовательный процесс, имеющий свою специфику не только в каждом регионе Российской Федерации, но и в каждой конкретной образовательной организации.

Под образовательным процессом в дошкольной образовательной организации понимается планомерный и целенаправленный процесс личностно ориентированного взаимодействия взрослых и детей, направленный на достижение общественно значимых результатов. Каждому ребёнку в образовательном процессе предоставляется возможность удовлетворить свои потребности в развитии, развить свои потенциальные способности, сохранить свою индивидуальность, а также реализовать себя.

Проектируя оптимальную модель образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО, необходимо брать во внимание комплексно-тематическую и предметно-средовую

модели, которые, в отличие от учебной, предусматривают ненавязчивую позицию взрослого; учёт интересов и возможностей каждого ребёнка; поддержку детской инициативы; свободный выбор материалов, видов активности и участников совместной деятельности; ориентацию на возраст детей; разнообразие видов детской деятельности.

В основе реализации содержания основной образовательной программы в русле комплексно-тематической модели лежит тема, вокруг которой объединяются виды детской деятельности. При этом педагогу необходимо придерживаться партнёрской позиции и применять педагогическое творчество.

Как отмечает О. В. Солнцева, при формулировании тем необходимо учитывать детские интересы и «переносить акценты с номинативных заголовков типа “Осень”, “Игрушки” на заголовки, составленные в соответствии с характерными для детей вопросами. Например, “Осень — это хорошо или плохо?”, “В какие игрушки играют дети в других странах?”» [3]. Следовательно, при формулировании тематики образовательного процесса необходимо учитывать интересы и вопросы детей об окружающем мире, решение которых ребёнок может продолжить в проектной деятельности либо в деятельности по интересам в свободное от занятий время. Именно деятельность по интересам ребёнка способствует развитию детской активности, инициативности и самостоятельности, что соответствует принципам дошкольного образования [4, с. 23].

Л. Л. Тимофеева анализирует комплексные формы обучения, связанные с реализацией комплексно-тематической модели: тематические дни, периоды и проекты. Как отмечает автор, «построение образовательного процесса вокруг одной базовой темы позволяет организовать информацию оптимальным способом. У детей появляются новые возможности для практики, экспериментирования в процессе “проживания” содержания программы во всех видах детской деятельности» [4].

В основе организации программного содержания в русле предметно-средовой модели акцент ставится на развивающую предметно-пространственную среду, изменяющуюся в соответствии с тематическим планированием. Педагог выступает организатором среды и осуществляет подбор развивающего материала, который должен быть доступен детям.

Таким образом, при проектировании образовательной деятельности необходимо использовать положительные стороны представленных моделей, позволяющих решать задачи дошкольного образования в соответствии с современными требованиями, в том числе и в условиях неопределённости.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО предлагаются следующие варианты моделей образовательного процесса: по видам детской деятельности и по структурным компонентам образовательного процесса, включающие в себя: совместную деятельность взрослого и ребёнка, самостоятельную деятельность и взаимодействие с семьёй.

В связи с этим, основываясь на требованиях стандарта, необходимо акцентировать внимание на психолого-педагогических условиях, в рамках которых раскрыты основные требования к организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. К ним относятся следующие:

- «уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

- защита детей от всех форм физического и психического насилия;

- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность» [2].

Прежде всего соблюдение данных требований касается совместной деятельности взрослого с ребёнком в рамках проведения занятий. Необходимо сказать, что в последние годы наблюдается активная тенденция отказаться от учебной модели в дошкольном образовании, так как занятие в детском саду — это не школьный урок, на котором взрослому принадлежит инициатива и выбор вида детской деятельности. В современной трактовке занятие — это занимательная деятельность для ребёнка, в рамках которой поддерживается детская активность и инициатива, а позиция педагога должна быть ненавязчивой. Кроме того, занятие — это гибкая форма организации образовательного процесса, предусматривающая реализацию инициативы ребёнка.

Остановимся более подробно на вопросах проведения занятий в дошкольной образовательной организации. Учитывая личностно ориентированный характер взаимодействия взрослого с детьми, выделяются следующие этапы проведения занятия: оргмомент (создание атмосферы заинтересованности, психологический настрой на деятельность); мотивационно-побудительный (создание проблемной ситуации); поисково-аналитический (обсуждение проблемной ситуации, поиск путей её решения, актуализация знаний по исследуемой проблеме); практический (реализация намеченного плана действий, практическое решение проблемной ситуации); рефлексивно-оценочный (оценка результатов деятельности, подведение итогов). Необходимо отметить, что образовательные ситуации в рамках занятия должны иметь содержательное продолжение в режимных моментах.

Проследить этапность проведения занятия можно на примере конспекта занятия «В поисках ценного груза» по развитию конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста посредством модуля «Технолаб», автором которого является педагог дошкольного образования И. В. Мурзина.

*Цель: развитие конструктивных умений воспитанников посредством модуля «Технолаб».*

*Задачи:*

*1) обучающие:*

- упражнять в умении конструировать по инструкции;*
- познакомить с Юганским заповедником и его обитателями;*

2) развивающие:

- развивать умение анализировать конструкцию предмета;
- способствовать развитию мелкой моторики;
- развивать способность договариваться, учитывая интересы и чувства других;

3) воспитательные:

- продолжать формировать предпосылки положительного отношения к миру, другим людям;
- воспитывать чувство сопереживания, желание оказывать помощь.

Ход занятия.

Вводно-организационный этап.

Воспитатель: здравствуйте, дорогие ребята. Меня зовут Инесса Владимировна. Сегодня я ваш экскурсовод. Нам предстоит совершить экскурсию в Юганский заповедник. Кто хочет присоединиться — подходите ко мне. Может кто-то знает, где находится заповедник? Он расположен в юго-восточной части Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа, в бассейне реки Большой Юган.

Экскурсия наша продолжительная, нам нужны силы и хорошее настроение. А попасть в заповедник нам поможет волшебная дорожка, которую мы сделаем сами из того, что лежит в мешочке. (Дидактическая игра «Волшебная дорожка»). Каждый из нас берёт по одной пластине. Мы по очереди кладем пластины на поверхность, как бы выстраивая дорожку: либо такой же формы, либо такого же цвета.

Вот мы и на месте, в Юганском заповеднике. Что такое заповедник? (Ответы детей). Заповедник — участок территории (акватории), на котором сохраняется в естественном состоянии весь его природный комплекс — растения и животные, а охота запрещена. (Раздается сигнал сообщения). Каких зверей мы можем встретить в заповеднике? Наиболее часто встречающиеся звери заповедника — это медведи, зайцы-беляки, россомахи, соболи, ласки, норки, выдры, лоси и олени лесного подвида.

Мотивационно-ориентировочный этап.

Воспитатель: черный аист, орлан-белохвост, беркут, скопа, обитающие на территории заповедника, являются редкими. (Снова раздается сигнал сообщения). Наверное, что-то важное.

Голосовое сообщение: внимание, внимание! Прослушайте сообщение МЧС по Ханты-Мансийскому автономному округу. Нужна помощь. При перелёте в дальнее стойбище с нашего вертолёта выпал очень ценный груз. В нём лекарства для заболевших оленят. Он упал в районе Юганского заповедника. Всех, кто находится поблизости, просим оказать помощь в поисках. Высылаем карту местности, где был утерян груз.

*Поисковый этап.*

*Воспитатель: что случилось? А если лекарство вовремя не доставить в стойбище, что произойдёт? Значит, нам нужно спешить. Что такое МЧС? Какие люди там работают?*

*Воспитатель: где мы с вами находимся? Давайте рассмотрим карту. Что вы видите? Чем нам может помочь карта? (Ответы детей).*

*Воспитатель: теперь у нас не просто экскурсия, а спасательная операция. Значит, нам нужны жилеты спасателей (давать на пару детей сразу, взаимопомощь). С чего начинаем поиски? Куда мы отправляемся сначала? (Ответы детей). К реке. (На доске появляется река). Это река Нёгусьях — главный водоём Юганского заповедника, в переводе с хантыйского означает 'соболиный народ или народ, промысляющий соболей'. Нам нужно переправиться через реку? Но как? (Ответы детей). Давайте нарисуем мостик. (Задание на интерактивной доске «Переправа через реку»). Вот и переправились через реку. Куда нам идти дальше? Что-то мне не нравится место. Ой, ой, ой, здесь никак нельзя пройти, тут болото на пути. Что же делать, как пройти по болоту? (Ответы детей). А может нам помочь кто-то из обитателей заповедника?. (Загадка про оленя).*

*Практический этап.*

*Показ фигуры оленя из конструктора «Технолаб».*

*Воспитатель: из чего сделан олень? Сегодня мы с вами сконструируем оленя, чтобы добраться до потерянного груза. Давайте посмотрим, что нам понадобится? Выбирайте место для конструирования. Туловище оленя уже практически готово, нам нужно закончить фигурку. Чего ещё не хватает? (Ответы детей, обследование необходимых деталей конструктора). Прежде чем начать играть, нужно пальчики размять.*

*Динамическая пауза. Пальчиковая игра «У оленя дом большой».*

*Воспитатель: теперь можно приступать. Берём две пластины на три ямки жёлтого цвета и две клёпки. Вставляем клёпку в крайнюю ямку пластины и крепим на голову оленя во вторую ямку справа от рога, то же с левой стороны. Получились уши. Соединяем шею и голову. Взяли две жёлтые клёпки. Вставляем клёпки в две ямки на соединении снизу. А затем прикрепляем на клёпки голову. Возьмём голову, жёлтую прямоугольную планку 3 × 5 и две клёпки. Устанавливаем клёпки в среднюю полоску справа и слева. Потом крепим планку к голове в самые нижние ямки. Делаем глаза. Берём чёрную клёпку и белое колечко, вставляем клёпку в колечко и крепим справа в третью ямку сверху, то же слева. Делаем носик: вставляем красную клёпку в белое колечко, крепим посередине мордочки. Затем берём две клёпки жёлтого цвета, вставляем их во вторые снизу ямки справа и слева*

на шею оленя и крепим к туловищу в ямки на средней полосе между передними ногами (между валиками).

Воспитатель: вот наши олени и готовы. Теперь нужно проверить, смогут ли они преодолеть местность? Но чтобы не перепутать оленей, предлагаю вам взять ленточку и повязать своему помощнику.

Соревнование оленей «Кто быстрее?».

Ставим их на стартовую линию. За грузом пойдут только те ребята, чей олень первым доберётся до края болота. Ваша задача — запомнить дорожку, по которой шёл олень, и идти по ней. Нажимаем на красную кнопку на блоке.

Рефлексивно-оценочный этап.

Воспитатель: берём коробку с собой. Теперь пора в обратный путь, а оленей давайте оставим в заповеднике, пусть живут здесь, тем более что численность оленей в последние годы в заповеднике уменьшилась. Нужно сообщить о том, что мы нашли груз (набираем в SKYPE МЧС): «Здравствуйте. Вас беспокоят дети из детского сада. Мы слышали ваше сообщение и нашли утерянный груз».

МЧС: здравствуйте, большое вам спасибо. Как вам это удалось?

Воспитатель: ребята, расскажите, что мы делали, чтобы добраться до места падения груза.

МЧС: вы очень смелые. Высылаю сотрудника к вам в детский сад. На коробке был свёрток, в нём книжки для детей из стойбища. Возьмите их на память, я думаю, ребята будут вам благодарны за помощь. Ещё раз спасибо.

Возвращаемся в группу по «Волшебной дорожке».

Воспитатель: что вам понравилось больше всего? Посмотрите, для вас здесь есть книжки-малышки — путеводители по заповеднику. А в них есть пустые странички, куда вы можете зарисовать, вклеить или записать свою историю. Наша операция закончена, давайте снимем жилеты.

На примере данного занятия можно проследить поддержку детской инициативы, выраженную в поиске вариантов решения проблемной ситуации в совместной конструктивной деятельности.

Организация совместной деятельности взрослого и детей предусматривает следующие требования.

Во-первых, ребёнок и взрослый являются субъектами взаимодействия и сотрудничества. Как мы уже ранее отмечали, ребёнок — субъект детских видов деятельности, равноправный участник образовательных отношений. Как отмечают О. Пастюк и И. Макашева, «равноправное сотрудничество между всеми

участниками образовательного процесса — это совместный труд детей и взрослых над проблемой, в результате которого и рождается та истина, которая удовлетворяет и детей, и взрослых участников поиска. Это труд равных. Не труд взрослого, заключающийся в обучении детей, и труд детей, старающихся качественно выполнить установки взрослого, а совместный труд, в процессе которого и взрослый, и ребенок черпают друг у друга что-то новое и крайне необходимое обеим сторонам» [5].

Во-вторых, построение образовательной деятельности должно осуществляться с учётом интересов и возможностей каждого ребёнка, принимая во внимание и социальную ситуацию его развития. Согласно положениям Л. С. Выготского о реактивно-спонтанном типе обучения детей, ребёнок дошкольного возраста может обучаться по программе, заданной взрослым, только в том случае, если эта программа стала его собственной.

Как отмечает А. А. Майер, «дошкольное образование должно быть направлено на удовлетворение сиюминутных, спонтанных интересов ребёнка, потому что именно в них и заложен источник развития, так как ребёнок — это активно развивающаяся и растущая личность, способная познавать мир и себя в нем с помощью взрослого» [6].

Как мы знаем, современный ребёнок дошкольного возраста свободно ориентируется в окружающем мире и обладает наличием различных интересов, связанных с практической деятельностью, устройством окружающего мира, отношениями взрослых и их жизнью, историей, природным миром и т. д. В связи с этим образовательная деятельность должна строиться с учётом запросов и потребностей ребёнка.

В-третьих, общение, в процессе которого осуществляется речевое взаимодействие субъектов, является основным средством совместной деятельности взрослого и детей. Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» предполагает формирование у детей активной позиции, которая выражается в наличии «собственного мнения, способности договариваться, спорить, обосновывать свою точку зрения, при необходимости бороться за неё, причём осуществлять это в корректной форме», как предусмотрено в п. 4.6 ФГОС ДО «Целевые ориентиры» [7].

В-четвёртых, в процессе совместной деятельности необходимо интегрировать детские виды деятельности. Деятельность

как психологическая основа интеграции способна объединять внутри себя разрозненные компоненты и быть их интегратором, который даёт основу для появления нового образовательного продукта, в создание которого включены и дети, и педагоги, и родители. Во ФГОС ДО указывается, какие виды деятельности можно считать приемлемыми формами практики для детей дошкольного возраста (п. 2.7): «Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности — как сквозных механизмах развития ребёнка)» [2].

Вопрос об интеграции всех видов детской деятельности остаётся по-прежнему актуальным. Именно комплексность в решении этого вопроса позволяет полноценно использовать сензитивный период дошкольного детства и реализовать его временные резервы. Особенно важным является положение академика Л. В. Запорожца об «амплификации», т. е. обогащении всех видов детской деятельности, которые «имеют непреходящее значение для детского развития». Именно в этих видах деятельности формируются важнейшие личностные качества, складываются предпосылки учебной деятельности (умение планировать деятельность, удерживать цель, учитывать условия, выполнять правила, радоваться результату). Как отмечает Т. И. Ерофеева, «без этих достижений дошкольного периода обучение в школе может превратиться в малопривлекательную рутинную деятельность, скучную обязанность, которая формально выполняется лишь при строгом контроле авторитарного взрослого».

В соответствии с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского развитие любого вида деятельности идёт от совместной деятельности со взрослыми к совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребёнка дошкольного возраста.

Каждому из названных видов деятельности соответствуют определённые формы работы с детьми. Современной дошкольной дидактикой накоплен разнообразный и интересный материал по данной проблеме. В соответствии с принципами интеграции образовательных областей формы работы, приемлемые для

организации какого-либо вида деятельности, могут быть использованы и для организации других видов деятельности. Например, игра как форма работы с детьми используется не только для организации игровой деятельности. В форме игры частично может осуществляться организация коммуникативной, познавательной, двигательной, изобразительной, музыкальной деятельности. Главное — формы работы должны быть адекватными с точки зрения возраста детей, целей развития детских деятельностей, эффективности их использования для реализации принципа интеграции, а также учёта возможностей их применения для всей возрастной группы, отдельной временно сформированной команды, подгруппы детей или отдельного ребёнка.

Учитывая вышеперечисленные требования к организации совместной деятельности взрослого и ребёнка, необходимо сказать, что, по мнению А. Г. Гогоберидзе и О. В. Солнцевой, «организация образовательной деятельности должна быть выстроена с учётом рассмотрения ребёнка как субъекта деятельности на основе выбора деятельности и её содержания, а также способов её осуществления; при наличии задач, решаемых детьми в ходе коллективной деятельности; на основе продуктивности и творческой направленности различных видов детской деятельности». Кроме того, организация образовательной деятельности должна затрагивать мотивационную сферу личности ребёнка, ориентироваться на побуждения, значимые для самого ребёнка, и постепенно ориентировать его на мотивы, имеющие социальную значимость» [8].

Таким образом, проектирование образовательной деятельности должно носить гибкий характер с учётом интересов и возможностей каждого ребёнка дошкольного возраста, что позволит в условиях неопределённости решить важные задачи дошкольного образования, соответствующие современным требованиям.

#### **Список цитируемых источников**

1. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон, 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) . — Дата доступа: 10.06.2022.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва

образования и науки Рос. Федерации, 17 окт. 2013 г., № 1155 // ГАРАНТ. Информационно-правовой портал. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244>. — Дата доступа: 10.06.2022.

3. *Вербенец, А. М.* Планирование и организация образовательного процесса дошкольного учреждения по примерной основной общеобразовательной программе «Детство»: учеб.-метод. пособие / А. М. Вербенец, О. В. Солнцева, О. Н. Сомкова. — СПб.: Детство-Пресс, 2013. — 272 с.

4. Основная и адаптированная образовательные программы дошкольного образования. Модель и методические рекомендации по проектированию на основе ФГОС: учеб.-метод. пособие / под ред. О. В. Солнцевой. — СПб.: Детство-Пресс, 2015. — 176 с.

5. *Пастюк, О.* Равноправные взаимоотношения участников образовательного процесса в практике современного детского сада / О. Пастюк, И. Макашева // Дет. сад от А до Я. — 2013. — № 5. — С. 18—24.

6. *Гогоберидзе, А. Г.* Ребёнок как субъект экспертизы качества дошкольного образования / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2013. — № 6 (27). — С. 224—229.

7. *Майер, А. А.* Три вопроса для педагога / А. А. Майер // Упр. ДОУ. — 2012. — № 4. — С. 4

8. *Уманская, Н. В.* Об инновациях ФГОС ДО / Н. В. Уманская, А. И. Иванова // Упр. ДОУ. — 2014. — № 7. — С. 19—24

9. *Лашкова, Л. Л.* Познавательное-речевое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования: учеб. пособие / Л. Л. Лашкова, С. М. Зырянова, А. Р. Филиппова; под науч. ред. Л. Л. Лашковой. — М.: Изд-во дом «Академия Естествознания», 2015. — 142 с.

10. *Тимофеева, Л. Л.* Современные формы организации детских видов деятельности: метод. пособие / Л. Л. Тимофеева. — М.: Центр пед. образования, 2015. — 304 с.

### **3.4 Формирование проективно-компетентности будущих специалистов дошкольного образования в ситуации неопределённости**

Формирование готовности к проектной деятельности может предусматривать упражнение обучаемых в определении желаемой ответной реакции целевой аудитории (знание, убежденность, реализация знаний); выборе обращения, средств распространения информации, её носителей (синтезирование теоретических специально-научных, управленческих, философских, психолого-педагогических, социокультурных знаний). Идеи внедрения

проектировочных умений в профессиональную деятельность воспитателя дошкольного образования [1] нашли отражение в научных исследованиях В. Демьяненко, Л. Карташовой, Т. Койчева, А. Спирина, О. Трофимова, Н. Юсуповой.

Рассматривая проектную деятельность студентов университета через призму профессиональной деятельности, Л. Э. Гейцман определяет её как деятельность студентов по реализации стратегической линии университета на рынке рабочей силы, в рамках которой происходит личностно-профессиональное развитие будущих специалистов. Исследователь выделяет пять функциональных блоков проектной деятельности:

1) гностический (или исследовательский) — подразумевает анализ образовательной ситуации, формирование задач своей деятельности, способов и результатов решения, сопоставление искомых результатов с реальными;

2) проектировочный — объединяет действия, связанные с предвосхищением, предвидением возможных последствий от выбора того или иного способа предъявления рекламной информации, той или иной модели поведения во взаимоотношениях с каждой конкретной группой потенциальных обучающихся (учащимися, абитуриентами и их родителями, учителями и руководителями школ);

3) конструктивный — подразумевает действия, связанные с построением предстоящего процесса взаимодействия с потенциальными клиентами университета, проигрыванием разных вариантов его построения, разработкой рекламных материалов в соответствии с каналами их распространения;

4) коммуникативный — предполагает действия, связанные с установлением целесообразных взаимоотношений с потенциальными клиентами в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе продвижения и реализации образовательной деятельности;

5) организаторский — включает действия, связанные с организацией проектных исследований, рекламной информации в процессе её разработки и предъявления, собственной деятельности продвижения и реализации образовательной деятельности [2].

Следовательно, готовность к осуществлению проектной деятельности будущего специалиста, выпускника учреждения высшего

образования формируется путём активизации потенций личности, включения студентов в ситуации, актуализирующие их личностные функции посредством интерактивного взаимодействия.

Формирование проектных умений педагога дошкольного образования необходимо рассматривать в процессе совершенствования его профессиональной компетентности с учётом общности экономических и социальных целей образования (А. Г. Асмолов, С. Г. Вершловский, Е. И. Добринская, К. Ф. Завершинский, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Сластёнин).

Рассмотрим проектную компетентность будущих педагогов дошкольного образования в контексте конкретных направлений деятельности с учётом специфики образовательной деятельности.

Одно из основных умений данных специалистов предусматривает *проведение предпроектных исследований*, необходимых заинтересованному субъекту (заказчику) для принятия обоснованных решений по всем направлениям своей деятельности. Предпроектные исследования предпринимаются в целях создания определённого комфорта существования субъекта, т. е. для достижения желаемого состояния с меньшим риском в условиях меньшей неопределённости среды. Каждый участник рыночных отношений самостоятельно выбирает для себя цели существования, принимает решения и несёт ответственность за их исполнение. Принять обоснованное решение можно только при наличии качественной информации, обладающей достоверностью, актуальностью, полнотой. Данная информация должна регулярно доставляться, обрабатываться, анализироваться и обобщаться. Потребность в проведении исследования, как правило, осознаётся работодателем при наличии затруднений управленческого характера: нет соответствия планируемыми изменениям, трудно принять управленческое решение и т. п.

Таким образом, предпроектное исследование можно определить как процесс систематической подготовки и проведения различных обследований, анализа полученной информации и представления результатов и выводов в виде, соответствующем конкретной проектной задаче, стоящей перед организацией. В сфере образования это могут быть следующие направления: исследование рынка образовательного пространства; исследование мотивов потребителей, заинтересованных в данной образова-

тельной деятельности; анализ деятельности аналогичных организаций, конкурентов; исследование эффективности проведённой рекламной кампании.

Чтобы провести полноценное предпроектное исследование, педагогическому работнику учреждения дошкольного образования требуется понять суть проблемы, чётко поставить цель и задачи, выбрать метод исследования, составить программу исследования, определиться с инструментами сбора информации. Также следует знать заранее количество и структуру источников информации. Процедура проведения предпроектного исследования представляет собой алгоритм действий по обеспечению проектных решений необходимой и достоверной информацией. Может рассматриваться как совокупность последовательных этапов: постановка задач предпроектного исследования; составление и осуществление программы (плана, проекта) исследования; обработка и анализ его результатов.

Проектировочная компетентность педагогов дошкольного образования основана на умениях проектирования и разработки модели продвижения учреждения образования в образовательном пространстве. Завоевание образовательного пространства может происходить различными путями. В частности, можно начать с помощью активной рекламной кампании либо осуществить поиск новых сегментов образовательного пространства, привлечь посредников к деятельности по распространению и продвижению на рынок своей образовательной деятельности. Однако применение любой из этих стратегий связано со множеством дополнительных проблем, решение которых может быть очень сложным для учреждения дошкольного образования. В этом смысле учреждение образования находится в сложных условиях, ситуации неопределённости. Следуя запросам заинтересованных в максимальном развитии своего человеческого капитала потребителей, а также выполняя требования социальных партнёров образования и государственных институтов, учреждение образования должно максимально повысить качество образовательной деятельности, добиться высокой степени соответствия деятельности востребованным компетенциям и реализовать основные перспективные направления государственной политики.

Только определение и соблюдение чётких приоритетов позволит учреждению дошкольного образования сформулировать эффективную стратегию реализации образовательной деятельности и осуществить поиск своей ключевой задачи, которая может определить его дальнейшее успешное развитие или стагнацию. Выбор вариантов решения обычно весьма многоплановый, даже знание конъюнктуры конкретного рынка образовательных услуг не всегда позволяет безошибочно найти лучшее решение.

Одним их видов проектных инструментов являются *коммуникационные обращения*, которые может использовать учреждение дошкольного образования в процессе реализации образовательной деятельности в образовательном пространстве. Для распространения обращений могут использоваться сотни различных видов коммуникаций. Этот процесс может осуществляться как с помощью заранее разработанной программы проектных коммуникаций учреждения образования, так и посредством незапланированного обращения и других способов установления контакта с потребителем. Иными словами, для достижения контакта могут использоваться запланированные и незапланированные обращения.

Для доставки потребителю запланированных обращений обычно используются определённые инструменты коммуникаций, среди которых первоочередное место занимает реклама, являющаяся формой коммуникаций, предназначенной для продвижения товаров, услуг или идей. Ее задача — информировать, убеждать и напоминать. Отметим, что реклама — это неперсонифицированная передача информации, основанная на тактике убеждения о высоком качестве продукции, услугах или идеях посредством различных носителей. Хотя некоторые виды рекламы ориентированы на конкретного индивидуума, всё же большинство рекламных обращений предназначены для больших групп населения и распространяются средствами массовой информации (телевидение, газеты, журналы, Интернет). Позитивная роль рекламы в обществе двояка: с одной стороны, она обогащает жизнь потребителя, совершенствует образ жизни человека, с другой — служит социальным целям общества. Негативная роль рекламы заключается в создании искусственных

потребностей (не нужных человеку), насаждении идеологии потребления, блокирования личного свободного выбора, т. е. реклама связана с использованием средств массовой информации или прямым обращением к покупателю с помощью почтовых отправок. Оба вида рекламы планируются рекламодателем и считаются безличными, так как организация одновременно обращается к многочисленным получателям, а не беседует с одним индивидуумом или небольшой группой. В ситуации некоммерческой образовательной деятельности рекламная деятельность может осуществляться на основании психолого-педагогических исследований образовательных потребностей детей раннего и дошкольного возраста, их родителей (лиц, их заменяющих), общества, государства в целом, чем снижается риск негативной роли рекламы.

Рассмотрим такой вид профессиональных умений педагогического работника учреждения дошкольного образования, как определение круга потенциальных потребителей и сегментация рынка. Первейшая задача — выявить целевые рынки для образовательной деятельности. Целевой рынок образует группа потребителей, заинтересованная в приобретении данной услуги. Для успешного продвижения образовательной деятельности на образовательный рынок и его реализации необходимо дифференцировать потребителей и выявить тех, кто может стать в будущем потенциальным потребителем данной образовательной деятельности.

Обычно применяют метод сегментации рынка, т. е. разделение неоднородного крупного образовательного пространства на ряд более мелких однородных сегментов, что позволяет, в свою очередь, выделить группы клиентов с близкими или идентичными интересами и потребностями. Сегментация даёт возможность более точно очертить целевое образовательное пространство в ситуации неопределённости; определить преимущества и слабости самой организации в борьбе за освоение данного образовательного рынка; более чётко поставить цели и прогнозировать возможности успешной реализации проектной программы. Для эффективности применения данного метода необходимы следующие условия: сегмент должен быть достаточно крупным, чтобы оправдать расходы на проведение

кампании по организации новой образовательной деятельности; реакция на действия организации группы людей, выбранных в качестве целевого образовательного рынка, должна существенно отличаться от реакции других сегментов.

Сегментация может быть проведена по разным признакам. *Сегментация по географическому признаку* означает разделение образовательного пространства на отдельные участки (регионы, города, районы и т. д.) в зависимости от их расположения. К географическим признакам относятся: величина региона, плотность и численность населения, климатические условия, административное деление (город, село), удалённость от организации. Данный тип сегментации необходим на практике, когда на образовательном рынке существуют климатические различия между регионами или особенности культурных, национальных, исторических традиций, либо есть необходимость определения образовательного пространства деятельности учреждения образования. Для системы образования, на наш взгляд, существуют более актуальные типы сегментации, которые рассмотрим далее.

*Сегментация по демографическому и экономическому признакам* учитывает возраст потребителей, их доход, образование и т. д. Демографические признаки: возраст, пол потребителей, размер и жизненный цикл семьи, количество детей — относятся к наиболее часто применяемым критериям сегментации. Это обусловлено доступностью их характеристик, а также наличием, как правило, между ними и спросом существенной корреляционной связи. Поэтому, проводя сегментацию образовательного рынка по демографическому критерию, необходимо, прежде всего, ориентироваться на общность специфических запросов соответствующего сегмента к качеству, ассортименту и цене. В настоящее время по демографическому признаку выделяют такие группы потребителей, как дети, молодёжь, лица среднего возраста, пожилые, пенсионеры, многодетные семьи. Нередко демографические признаки применяются в комбинации друг с другом.

*Сегментация по социально-экономическому критерию* заключается в выделении групп потребителей на основе общности социальной и профессиональной принадлежности,

уровней образования и доходов. Все эти переменные рекомендуется рассматривать во взаимосвязи друг с другом или с переменными других критериев, например демографических. Заслуживает внимания объединение выделенных групп по доходу с группами по возрасту. Важными признаками сегментации являются также периодичность запросов на конкретную образовательную деятельность, специфика её организации (сроки реализации, условия оплаты, методы расчётов), формы взаимоотношений.

Рассмотренные выше три типа сегментации основаны на объективных критериях. Однако зачастую однородные по объективным критериям сегменты оказываются значительно дифференцированными с точки зрения их поведения в образовательном пространстве. Данные критерии не всегда дают возможности объяснить причины, по которым образовательная деятельность находит (или не находит) собственные ниши на рынке сбыта. Очевидно, что применение только объективных критериев явно недостаточно.

В этих случаях используют *субъективные специфические критерии*, связанные со спецификой рассматриваемого рынка и конкретной ситуацией на нём, с субъективной оценкой выгодополучателем образовательной деятельности. Речь идёт о переменных, характеризующих поведение отдельного человека, т. е. таких факторах, как стиль жизни (интересы, направленность), личностные качества (тип личности), мотивы поведения. Данные критерии способны гораздо точнее характеризовать реакцию участников образовательной деятельности на тот или иной товар, чем количественные оценки сегментов рынка по географическим или демографическим признакам. В частности, по мотивам согласия на образовательную деятельность выделяют группы потребителей с ориентацией на низкую цену, длительный срок, высокое качество, приверженность к определённому направлению. Важными признаками являются также степень нуждаемости в образовательной деятельности (слабая, средняя, сильная) и степень использования или уровень реализации образовательной деятельности (субъекты, не привлечённые к образовательной деятельности, привлечённые к ней в небольшом или значительных объёмах). Люди с высокой

нормой потребления составляют, как правило, относительно небольшую часть образовательного пространства.

Понимание того, что потребительское поведение объясняется не одним, а множеством факторов, приводит к требованию использования множественных критериев сегментации.

Таким образом, наличие сформированного умения проектного сегментирования у будущего педагога раскрывает возможности различных сегментов образовательного рынка, на котором предстоит действовать учреждению дошкольного образования. Основными признаками сегментации являются: географические, демографические, социально-экономические, субъективно-специфические. Критерии, лежащие в основе сегментации образовательного рынка, должны удовлетворять следующим требованиям: поддаваться измерению в нормальных условиях исследования образовательного пространства; отражать дифференциацию потребителей (выгодополучателей); выявлять различия в структурах образовательного пространства; способствовать росту понимания образовательной деятельности.

В зависимости от учёта сегментов образовательного пространства учреждение дошкольного образования может воспользоваться тремя стратегиями продвижения в образовательном пространстве: недифференцированным, дифференцированным и концентрированным методами.

*Недифференцированный метод.* При данном подходе учреждение дошкольного образования обращается ко всему образовательному пространству с одним и тем же предложением. В этом случае оно концентрирует усилия не на различии, а общности нужд клиентов и разрабатывает образовательную услугу, которая будет интересна возможно большему числу выгодополучателей. Привлекательной чертой этого подхода является то, что недифференцированный метод очень экономичен. Издержки по реализации образовательной деятельности, поддержанию её в активном состоянии невелики. Издержки на рекламу также держатся на низком уровне или вовсе отсутствуют (некоммерческая деятельность).

*Дифференцированный метод* означает решение действовать на нескольких сегментах образовательного пространства. Учреждение дошкольного образования разрабатывает для каждого из них отдельное предложение. Данный метод является

промежуточным звеном между недифференцированным и концентрированным.

*Концентрированный метод* особенно привлекателен для учреждений с ограниченными ресурсами. При данном подходе учреждение дошкольного образования концентрирует весь свой комплекс ресурсов лишь на одном сегменте образовательного пространства. В то же время рассматриваемый метод связан с повышенным уровнем риска, поскольку избранный сегмент может не оправдать возложенных надежд.

Рассмотрим кратко различные виды проектных коммуникаций и мероприятий, которые также влияют на увеличение ценности образовательной деятельности и напрямую стимулируют покупательную активность потребителей. К таким действиям относится стимулирование сбыта (например, скидки на обучение), способное активизировать незамедлительный выбор конкретного учреждения. Полезными являются специальные средства для стимулирования торговли или рекламно-оформительские средства для мест реализации образовательной деятельности, повышающие вероятность заключения контрактов на получение образовательных услуг. К ним относятся специальные сувениры (ручки, календари, сумки и пр.) — бесплатные подарки, напоминающие об учреждении дошкольного образования, осуществляемой образовательной деятельности. Эффективным средством является личная (персональная) реализация образовательной деятельности — установление личного контакта с одним или несколькими потенциальными потребителями образовательных услуг. Персональная образовательная деятельность — это коммуникации личного характера, в ходе которых педагогические работники учреждения дошкольного образования разъясняют необходимость образовательной деятельности, а также при заключении договора на оказание образовательных услуг.

Сервисное обслуживание — важная часть поддержания проектных коммуникаций, заключающаяся в «послепродажном» обслуживании покупателя (предоставление специфических гарантий на реализованную образовательную деятельность). Это может быть педагогическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста после осуществления с ними специально организованной образовательной деятельности.

Следует отметить, что незапланированные обращения включают в себя все прочие способы передачи потенциальным клиентам различной информации об учреждении дошкольного образования и его брэнде. Например, неопрятный вид здания, обшарпанные двери и коридоры, неработающее отопление, плохая осведомленность персонала, раздражённые сотрудники или постоянно занятые телефоны являются теми негативными обращениями, которые могут оказать на потенциальных потребителей образовательной деятельности более сильное воздействие, чем запланированные проектные коммуникации, включая рекламу и налаженные связи с общественностью.

Таким образом, сущность формирования проектировочной компетентности будущих педагогов заключается в реализации способности и готовности успешно применять в ситуации неопределённости усвоенные знания: инструментарий, основы управления проектом, концепции проектной деятельности, методы анализа и оценки внутренней и внешней среды учреждения образования и др.

#### **Список цитируемых источников**

1. *Донина, И. А.* Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования / И. А. Донина, Т. Г. Ширина // *Фундамент. исслед.*. — 2014. — № 5 (ч. 4). — С. 844—848.

2. *Гейцман Л. Э.* Маркетинговая деятельность студентов университета как условие повышения качества их профессиональной подготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Э. Гейцман ; Барнаул. гос. пед. ун-т. — Барнаул, 2005. — 21 с.

### **3.5 Формирование аксиологической компетентности у будущих специалистов дошкольного образования в ситуации неопределённости**

Экономические и социальные изменения, происходящие в современном обществе, не могут не отразиться на системе подготовки будущих педагогов, в том числе специалистов дошкольного образования. Среди основных векторов преобразований можно определить обеспечение подготовки конкурентоспо-

собных специалистов, готовность их к креативному взаимодействию с субъектами образования с опорой на нравственные ценности. Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, к одной из основных тенденций развития образования можно отнести ориентацию на личность обучающегося в целях наиболее полного раскрытия его способностей и удовлетворения его образовательных потребностей [1].

Рассматривая образование как социокультурный феномен, содержанием которого выступает система ценностей, важно определить способы формирования аксиологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования, пути её развития и совершенствования.

Ключевыми категориями выступают понятия ценности, педагогические ценностные ориентации, аксиологическая компетентность, модель формирования аксиологической компетентности.

*Аксиологическая компетентность* в структуре профессиональной компетентности выступает её ядром, определяя содержательные характеристики профессиональных компетенций. Смыслообразующими понятиями аксиологической компетентности являются ценности.

*Понятие «ценность»* в своём значении может характеризовать различные сферы действительности, моменты значимости явлений природы, общества, формы отношений между субъектами, единство существования смысла личности. При этом какая бы форма существования ценностей не рассматривалась, можно определить их основные характеристики: нормативность и регулятивность, предметная определённости и иерархическое строение ценностей.

Регулятивная функция ценностей заключается в принятии индивидом как нечто нормативного, существующего в форме идеала и цели. Ценности в данном случае направляют предпочтения, стремления индивида в ситуации выбора при установлении отношений человека с действительностью. Предметная определённости ценностей характеризует образ как значимый, необходимый сам по себе. Иерархическое строение ценностей определяет соотносительность личностных и общественных ценностей в построении отношений.

Согласимся с определением ценностей С. О. Елишева: «Ценности как критерий оценки реальных явлений дают представления о том, как должен быть устроен мир и каким должен быть человек. Они определяют цели, к которым должен стремиться отдельный человек, группа или общество в целом, и основные средства их достижения, смысл направлений деятельности, регулируют социальное взаимодействие и внутренне побуждают к деятельности. При этом они не подвергаются сомнению и служат эталоном и идеалом для людей, их придерживающихся» [2]. Данное понимание ценностей определяет их нормативную основу как источник норм, эталонов поведения и взаимодействия.

*Ценностная ориентация* рассматривается как качественная характеристика системы ценностей личности, определяется системообразующими ценностями и отражает субъективные стремления человека, его направленность, оценки, отношения, дифференциацию значимости явлений и действий. Ценностные ориентации тесно связаны с системой норм и образуют ценностно-нормативную систему, определяющую взаимоотношения в группе, обществе целом.

Типология ценностных ориентаций может быть представлена по различным основаниям. Так, можно классифицировать ценностные ориентации на терминальные и инструментальные (М. Рокич, А. А. Ручка, В. А. Ядов). *К терминальным* можно отнести ориентацию на экзистенциальные ценности: здоровье, семья, знание, природа и пр. *Инструментальные ценностные ориентации* — это способы, образы действия, качества личности, обеспечивающие реализацию ценностей-целей. К ним относятся: жизнерадостность, оптимизм, независимость, практичность, рационализм, смелость, воля и пр.

Ценностные ориентации, отражающие направленность труда, характеризуются как «профессиональные ценностные ориентации».

*Профессиональные ценностные ориентации* — компонент в структуре личности, задающий вектор профессиональной направленности, которая включает следующие группы профессиональных ценностных ориентаций:

– ценности самоактуализации в обществе — реализуют потребность утверждения личности в социальной и профессиональной среде;

– коммуникативные ценности — удовлетворяют потребность педагога в общении с детьми, коллегами, референтными людьми, обеспечивают обмен ценностями;

– ценности педагогического творчества — обеспечивают развитие профессионально-творческих способностей, индивидуального стиля педагогической деятельности, профессионального имиджа;

– ценности саморазвития и самореализации — ориентируют личностное и профессиональное самосовершенствование;

– утилитарно-прагматические ценности — связаны с удовлетворением потребностей получения профессиональной занятости, заработной платы, социальных гарантий.

По мнению В. А. Слостёнина, ценностные ориентации будущих педагогов образуют ценностную иерархию жизненных и профессиональных ценностей-целей, а также ценностей-средств, как способов их достижения, которые представляются как эталон, идеал. Такая система существующих ценностей-целей и ценностей-средств порождает в сознании педагога личностную систему ценностных ориентаций, которая, в свою очередь, формирует аксиосферу педагога как систему профессионально-педагогических ценностных ориентаций, характеризующих мировоззрение педагога и определяющих характер педагогической деятельности [3].

В исследованиях Е. А. Климова представлена *структура профессиональных ценностных ориентаций*. Основными её компонентами являются когнитивный, как совокупность представлений о профессиональных ценностях, значимости профессиональной деятельности; эмотивный — формирует принятие или неприятие профессиональных ценностей в ходе её осуществления; поведенческий — определяет экстерииоризацию профессиональных ценностей в жизнедеятельность, не связанную с профессиональной [4].

Система профессиональных ценностных ориентаций педагога, образуя его аксиосферу, составляет основу аксиологической компетентности.

*Аксиологическая компетентность* — способность оценивать социальную и личностную значимость приобретаемых профессиональных знаний, умений, качеств; готовность выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков,

применять их для решения профессиональных практических задач на основе гуманистических идеалов [3].

Аксиологическая компетентность приобретает решающее значение в решении профессиональных задач, поскольку обуславливает смысл профессиональной деятельности, её стиль и характер способов деятельности. В содержании аксиологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования содержатся такие компетенции, как ценностно-смысловая ориентация (осознание социальной значимости своей будущей профессии); саморазвитие (осознание необходимости, потребности и способности к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства); компетенция социального взаимодействия (способность к социальной адаптации, коммуникативность, толерантность в коллективе); организационно-управленческая компетенция (способность и готовность к выполнению профессиональных функций при работе в коллективе) [5].

Формирование аксиологической компетентности будущего педагога дошкольного образования осуществляется в процессе его профессионального становления в ситуациях неопределённости — учебной и квазипрофессиональной деятельности.

Разработанная нами *структурно-функциональная модель формирования* аксиологической компетентности интегрирует основные дидактические компоненты образовательного процесса в целостную систему и включает следующие блоки: целевой, методологический (принципы и подходы), организационно-процессуальный (этапы, педагогические условия, формы и методы), оценочно-результативный (критерии, показатели, уровни) [5].

Реализация организационно-процессуального этапа структурно-функциональной модели формирования аксиологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования осуществлялась в рамках реализации спецкурса «Аксиологические основы профессии педагога дошкольного образования» в учреждении образования «Барановичский государственный университет». Содержание спецкурса ориентировано на формирование у студентов аксиологической компетентности, готовности к принятию профессиональных педагогических ценностей как личностных и профессиональных смыслов, целей, идеалов.

Формирование аксиологической компетентности в процессе освоения содержания спецкурса осуществлялось путём погружения студентов в диалоговое общение, дискуссии, ролевые игры, в проектную деятельность на семинарских и практических занятиях.

Проведение семинаров-дискуссий реализовывалось с помощью таких интерактивных методов, как «эстафета смыслов», «открытая кафедра», «передача эмоций» [6].

«Эстафета смыслов» предполагала разрешение следующих дискуссионных проблем: «Образование как ценность», «Знание как ценность», «Профессионально-педагогическая деятельность как ценность», «Профессионально-личное саморазвитие как ценность», «Самоценность детства». Студенты раскрывали друг другу личностный смысл каждой заданной проблемы, высказывая свои суждения о профессиональных педагогических ценностях. В процессе таких высказываний-рассуждений знания студентов о педагогических ценностях наполнялись личностными смыслами, обогащая своё ценностное знание о сущности педагогической деятельности.

Метод «открытая кафедра» давал возможность студентам самостоятельно сформулировать определение понятия «педагогические ценности», их сущность. Принцип добровольности «открытой кафедры» позволял высказать свою точку зрения о сущности педагогических ценностей, сформулировать аргументированные суждения о социальной значимости профессии, профессиональных ценностных ориентациях, эффективности взаимодействия субъектов в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Дискуссия способствовала проявлению отношения к ценностям педагогической профессии, осознанию и принятию студентами педагогических ценностей, формированию объективных и субъективных смыслов своей будущей профессии.

Темой дискуссии при реализации метода «передача эмоций» была выбрана «Проблема формирования ценностного поведения воспитателя дошкольного образования и позиции гуманизации образования». Дискуссия проводилась с использованием педагогических ситуаций. Студентам было предложено разыграть и обсудить ситуации «гуманный педагог», «справедливый педагог», «невоспитанный педагог», «равнодушный педагог», «воспитанный педагог». В процессе разыгрывания и обсуждения

студенты, основываясь на своих представлениях, эмоциях, определяли и обсуждали возможность проявления положительных и отрицательных эмоций в процессе профессионально-педагогической деятельности с разных позиций. Также для обсуждения предлагались ситуации поведения воспитателей дошкольного образования с различными стилями руководства.

Формой проведения ряда практических занятий стала «ролевая игра», в процессе которой студенты упражнялись в применении различных способов взаимодействия субъектов образовательного процесса с позиции педагогических ценностей, самостоятельного определения и применения методов для решения конкретных задач в образовательном процессе с позиции педагогической аксиологии.

Так, в игре «Разброс мнений» реализовывалась цепь организованных поочередных высказываний-суждений по теме «Аксиосфера современного педагога». Студентам предлагалось дополнить недописанные высказывания ценностного характера, написанные на карточках. Прочтение и произнесение вслух фраз инициировало мышление студентов, побуждая их к высказыванию, которое рождалось в момент чтения и произнесения. Приведём примеры недописанных фраз, инициирующих высказывания студентов: «мне кажется, что в этой ситуации главным является...», «ежедневно с данной проблемой сталкивается воспитатель, когда...», «для меня важным в общении с детьми является...», «любить ребёнка...», «будь я заведующей учреждения дошкольного образования, я бы подумала о необходимости...» и т. д. Важным моментом успешности игры становилось создание благоприятного психологического климата в группе, психологическая свобода высказываний студентов, отсутствие оценки «правильно/неправильно». Всё это давало возможность самым разным суждениям, которые были неожиданными как по форме, так и по содержанию.

Таким образом, реализация структурно-функциональной модели формирования аксиологической компетентности будущих специалистов дошкольного образования обеспечивает формирование личностного смысла будущей профессиональной деятельности, развития способности осуществить профессиональный выбор с позиции педагогических ценностей, готовность к саморазвитию

и самосовершенствованию, ориентацию на профессиональные ценности как аксиологическую составляющую профессиональной компетентности в ходе реализации целей и задач профессиональной деятельности.

### Список цитируемых источников

1. Стратегии развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 19 июня 2021 г., № 349 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/12/konsep-razv-sist-obrazov.pdf> . — Дата доступа: 04.04.2022.

2. *Елишев, С. О.* Изучение понятий «Ценность», «Ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте [Электронный ресурс] / С. О. Елишев // Ценности и смыслы, 2011, № 2 (11). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-ponyatiy-tsennost-tsennostnyye-orientatsii-v-mezhdisiplinarnom-aspekte> . — Дата доступа: 15.08.2022.

3. *Асташова, Н. А.* Концептуальная модель развития профессиональных ценностей будущих учителей [Электронный ресурс] / Н. А. Асташова, Е. А. Макарова // Дискуссия : полит. журн. науч. сообщений. — 2012. — Вып. № 1 (53). — С. 87—96. — Режим доступа: [journal-discussion.ru/issue.php?id=1267](http://journal-discussion.ru/issue.php?id=1267) . — Дата доступа: 09.10.2015.

4. *Климов Е. А.* Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессионала / Е. А. Климов // Психол. журн. — 1993. — Т. 24. — № 4. — С. 230—236.

5. *Кондратюк, С. В.* Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов — будущих педагогов дошкольного образования / С. В. Кондратюк // Вестн. БарГУ. — Сер. : Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2017. — Вып. 5. — С. 23—28.

6. *Кондратюк, С. В.* Формирование аксиологических основ профессиональной деятельности педагога дошкольного образования / С. В. Кондратюк // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы VIII Междунар. оч.-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О. В. Крежевских, Шадр. гос. пед. ун-т. — Шадринск : ШГПУ, 2018. — С. 387—392.

### **3.6 Значение коммуникативной компетентности студентов в инклюзивном образовательном пространстве как ситуации неопределённости**

Болонский процесс, экономическое развитие, улучшение отношения в обществе к лицам с особенностями психофизического развития и/или инвалидностью, представителям других религий, национальностей, взглядов способствуют принятию идей инклюзивного образования. Одним из первых документов, подтверждающих принятие идеи инклюзивного образования в Республике Беларусь, является Концепция развития инклюзивного образования лиц особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Она представляет собой систему взглядов на принципы, цели, задачи, приоритетные направления и механизмы развития инклюзивного образования обучающихся с особенностями психофизического развития в национальной системе образования. Согласно плану реализации концепции, ежегодно, начиная с 2015 года в Республике Беларусь происходит увеличение количества учреждений образования, реализующих модель инклюзивного образования [1].

Сегодня нельзя говорить об инклюзивном образовании как самостоятельной модели, однако на государственном уровне приоритетным признан принцип инклюзии в образовании. Данные изменения требуют преобразования окружающей среды, соответствующей принципу универсального дизайна, достаточного уровня сформированности инклюзивной культуры в обществе, необходимого уровня профессиональной подготовки педагогических специалистов, способных выполнять свои трудовые функции в условиях инклюзивного образовательного пространства. В первую очередь профессиональная подготовка включает инклюзивную готовность. Однако ряд исследований показывает, что далеко не все педагоги готовы к выполнению своих профессиональных обязанностей в новых образовательных условиях [2—4]. Многие из них рассматривают инклюзивное образование как ситуацию неопределённости.

Согласно исследованиям Е. А. Белорусовой, С. М. Бустубаевой, Е. А. Кузьмина [5—7], ситуация неопределённости возникает при отсутствии, неполноте, неточности либо недостаточности

информации об объекте, процессе, явлении или неуверенности в достоверности информации.

При этом Е. А. Белорусова ситуацию неопределённости рассматривает с позиции восприятия и отношения личности к ситуации: как возможность для личностного роста и развития либо застревание личности в когнитивном диссонансе, невозможности нахождения решения и выхода из сложившейся ситуации и желаний её решить [5].

В своих исследованиях Е. Э. Кригер изучила ситуации неопределённости, возникающие в профессиональной деятельности педагога, и классифицировала их на основании уровней организации педагогического процесса:

- неопределённость в моделировании педагогического процесса (выбор модели из имеющихся либо разработка собственной модели педагогической деятельности);

- неопределённость в регуляции педагогического взаимодействия (выбор и организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);

- неопределённость в коммуникации (выбор содержания, способов реализации коммуникативной деятельности);

- неопределённость в рефлексии как невозможность полного контроля результата формирования личности обучающегося [8].

Образовательный процесс при реализации принципа инклюзии характеризуется множественностью субъектов (полисубъектностью): дети (обучающиеся — дети с особыми образовательными потребностями (в том числе с особенностями психофизического развития), дети с типичным развитием), родители обеих групп детей, педагоги, специалисты (учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, а также логопеды, сурдо- и тифлопедагоги, инструкторы ЛФК, эрготерапевты и др.), администрация учреждений образования. Полисубъектность проявляется как в формальном (число участников), так и содержательном отношении, определяет богатство образовательного пространства как поля развития социализации всех обучающихся [4].

В то же время полисубъектность образовательного пространства существенно усложняет ситуации неопределённости, в которых может оказаться педагог, работающий в условиях реализации принципа инклюзии:

– организация и проведение образовательных и воспитательных мероприятий с учётом особых образовательных потребностей обучающихся;

– индивидуальная и командная работа с коллегами, другими специалистами, родителями в образовательном процессе для реализации принципа инклюзии;

– адаптация учебного материала и требований в зависимости от интеллектуальных, речевых, коммуникативных, физических и других особенностей обучающихся, а также других особых образовательных потребностей;

– учёт средовых возможностей при проведении классных, школьных и внешкольных мероприятий (в связи с отсутствием универсального дизайна).

Реализация принципа инклюзии в образовании требует пересмотра компетенций, составляющих профессиональную компетентность педагога.

Проблема подготовки современных специалистов, имеющих достаточный уровень профессиональной компетентности, нашла отражение в работах таких исследователей, как В. А. Адольф, Т. А. Глухих, А. И. Жук, Ю. Н. Емельянов, Н. Ф. Ильина, Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. Н. Никитина, А. А. Реан, В. А. Слостёнин, М. А. Чошанов.

Новой единицей измерения образованности человека считает профессиональную компетентность Н. Э. Онищенко [9]. Показателем, характеризующим уровень профессиональной успешности личности, данную компетентность признают С. А. Дружилов, И. М. Пучкова, Р. Н. Хакимзянов [10—12].

Значимый интерес к проблеме профессиональной компетентности приводит к неоднозначности определения данного понятия: качество личности [13; 14], совокупность знаний, умений и навыков [15], совокупность компетенций [16], способность к профессиональной деятельности [9].

Разногласия в определении *профессиональной компетентности* О. Ю. Афанасьевой, С. А. Дружилову, И. М. Зиновой, А. К. Марковой, Е. Ю. Никитиной, Н. Э. Онищенко, А. В. Хуторскому, Г. Ф. Шайдулиной не помешали рассматривать одним из ведущих её компонентов *коммуникативную компетентность* [10; 17—20].

Коммуникативная компетентность *педагога инклюзивного образования* — это новообразование субъекта профессиональной педагогической деятельности, представляющее собой систему знаний, умений, способностей и личностных свойств, определяющих успешность коммуникативной деятельности педагога в условиях реализации принципа инклюзии в образовании [21; 22]. Основными компонентами коммуникативной компетентности, согласно исследованиям В. Н. Введенского, В. Д. Старичёнка, В. Д. Шадрикова, являются коммуникативные знания, умения, способности и личностные свойства [22—24], где *коммуникативные знания* — форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, используемая им в коммуникативной деятельности [21]; *коммуникативные умения* — комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [21]; *коммуникативные способности* — индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнёрской основе [21]; *личностные свойства* — совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих её устойчивое поведение в социальной и природной среде [21].

К основным коммуникативным знаниям, входящим в состав коммуникативной компетентности, относятся знания: социальной перцепции; этапов коммуникативной деятельности; устной и письменной коммуникации; вербальных и невербальных приёмов коммуникации; видов общения; коммуникативных тактик, стратегий; коммуникативных принципов; коммуникативного этикета; педагогического такта; культуры речи педагога; межкультурной коммуникации.

Коммуникативными умениями, необходимыми для коммуникативной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии, являются умения: применять базовые научно-теоретические знания для решения коммуникативных задач;

эффективно формировать коммуникативную стратегию; пользоваться тактическими приёмами коммуникации; строить продуктивное общение с учётом образовательных, интеллектуальных, речевых и других особенностей собеседника; использовать междисциплинарный подход при решении коммуникативных задач; использовать информационно-коммуникационные технологии в коммуникативном процессе; применять исследовательские навыки в области коммуникаций; формировать у обучающихся навыки коммуникации; производить поиск, обработку и использование информации в области коммуникативных отношений; представлять себя как участника коммуникации.

Для качественной коммуникации необходим достаточный уровень сформированности следующих коммуникативных способностей: порождать новые идеи в организации коммуникативной деятельности (обладать креативностью); учитывать психологические особенности собеседника в процессе коммуникации; учитывать половозрастную и социальную статус собеседника в процессе коммуникации; повышать свой уровень профессиональных коммуникативных компетенций; принимать и оказывать помощь каждому собеседнику; работать самостоятельно; работать в команде; использовать педагогический такт в коммуникации; предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса; стремиться к рефлексии коммуникативного процесса, к разработке новых альтернативных средств коммуникации.

Формирование компонентов коммуникативной компетентности начинается с младенческого возраста, однако к поступлению в учреждения высшего образования будущие студенты имеют разные уровни сформированности коммуникативной компетентности. Связано это как генетически обусловленными особенностями развития, физическими возможностями, способностями и коммуникативным опытом (положительным либо отрицательным), так и условиями, в которых происходит формирование личности будущего педагога: культурой, традициями, национальными, религиозными взглядами, требованиями и запретами социальной среды и др. У обучающихся первых курсов выделяются три уровня сформированности коммуникативной компетентности: базовый, достаточный и высокий (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Уровни развития коммуникативной компетентности у будущего педагога инклюзивного образования и их характеристика

Уровень	Характеристика уровня
Базовый	<p>Репродуктивное воспроизведение знаний социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных приёмов коммуникации, знаний коммуникативных принципов. Оперирование 2-3 коммуникативными стратегиями и тактиками. Затруднения в использовании коммуникативного этикета, культуры речи педагога и педагогического такта.</p> <p>Неполное воспроизведение умений применять базовые научно-теоретические знания для решения коммуникативных задач, целенаправленно использовать коммуникативную стратегию с применением тактических приёмов коммуникации. Общение происходит без учёта образовательных, интеллектуальных, речевых особенностей собеседника. Междисциплинарный подход при решении коммуникативных задач, как правило, не используется. Информационно-коммуникационные технологии в коммуникационном процессе используются редко. Затруднения в применении исследовательских компетенций в области коммуникаций. Общение происходит с опорой на имеющиеся у обучающихся навыки коммуникации, целенаправленно новые навыки не формируются. Затруднения в применении умения производить поиск, обработку и использование информации в области коммуникативных отношений. Периодически проявляется осознанное представление себя как участника коммуникации.</p> <p>Затруднения в генерировании новых идей для организации коммуникативной деятельности. Затруднения в учёте психологических, половозрастных особенностей и социального статуса собеседника. Нет потребности в повышении уровня профессиональных коммуникативных компетенций. Затруднения в принятии и оказании коммуникативной помощи. Периодические затруднения в самостоятельной и командной коммуникативной деятельности. Рефлексия коммуникативной деятельности проводится редко. Периодические затруднения в разрешении конфликтных ситуаций в общении.</p> <p>Осознание значимости формирования необходимых для коммуникативной деятельности личностных свойств (эмоциональность, эмпатия, коммуникативная этика и культура, толерантность и лидерские качества). Проявление ситуативного интереса к коммуникативной деятельности с субъектами общего среднего образования</p>

Продолжение таблицы 1

Уровень	Характеристика уровня
Достаточный	<p>Осознанное воспроизведение знаний социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации. Оперирование 4-5 коммуникативными стратегиями и тактиками. Коммуникативная деятельность строится с учётом коммуникативных принципов. Систематическое использование в коммуникативном акте норм коммуникативного этикета, культуры речи педагога и педагогического такта.</p> <p>Затруднения в оперировании знаниями основ межкультурной коммуникации. Решение коммуникативных задач происходит на основе базовых научно-теоретических знаний. Построение коммуникативной стратегии осуществляется с использованием тактических приёмов коммуникации, а также с учетом возрастных особенностей собеседника. Решение коммуникативных задач происходит с использованием междисциплинарного подхода. Осознанное применение информационно-коммуникационных технологий в коммуникационном процессе. Применение исследовательских навыков в коммуникативной деятельности. Планирование и реализация новой коммуникативной деятельности происходит с опорой на поиск, обработку и использование информации в области коммуникативных отношений. Формирование у обучающихся основных навыков коммуникации. Осознанное представление себя как участника коммуникации.</p> <p>Способность генерировать новые идеи в организации коммуникативной деятельности. Процесс коммуникации строится с учётом психологических, половозрастных особенностей и социального статуса собеседника. Осознание потребности в повышении уровня профессиональных коммуникативных компетенций и поиск путей и средств в реализации данной потребности. Способность принимать и оказывать коммуникативную помощь; планировать, реализовывать как индивидуальную коммуникативную деятельность, так и быть активным участником командной; способность к рефлексии коммуникативной деятельности; умение разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса. Периодические затруднения в работе по профилактике и предупреждению конфликтных ситуаций.</p> <p>Обладание достаточным уровнем развития эмоциональности, эмпатии, коммуникативной этики и культуры, толерантности и лидерских качеств и др.). В общении проявляется психологическая и мотивационная готовность, необходимые для вступления в коммуникативный контакт с субъектами инклюзивного образовательного пространства</p>

Окончание таблицы 1

Уровень	Характеристика уровня
Высокий	<p>Свободное оперирование знаниями социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации. Свободное владение знаниями межкультурной коммуникации.</p> <p>Осознанное и оперативное решение коммуникативных задач посредством применения базовых научно-теоретических знаний. Оперирование 6 и более коммуникативными стратегиями и тактиками. Построение коммуникативной стратегии происходит с учётом образовательных, интеллектуальных, речевых и других особенностей собеседника. Междисциплинарный подход лежит в основе решения коммуникативных задач. Разработка и использование информационно-коммуникационных технологий в коммуникационном процессе. Свободное применение исследовательских навыков в области коммуникации. Владение умениями формирования у обучающихся коммуникативных навыков, в том числе с использованием средств альтернативной коммуникации. Оперативное формирование у обучающихся умения представлять себя как участника коммуникации.</p> <p>Свободное оперирование умением поиска, обработки и использования информации различной степени сложности в области коммуникативных отношений. Коммуникативный процесс строится с учётом психологических, половозрастных особенностей собеседника, его социального статуса. Способен в процессе коммуникации влиять на мнение, психологическое состояние, мотивацию к деятельности собеседника. Целенаправленная работа в области повышения уровня профессиональных коммуникативных компетенций. Сформирована не только способность принимать и оказывать коммуникативную помощь, но и формирование данной способности у обучающихся. При построении коммуникативной деятельности используются наиболее продуктивные формы индивидуальной или командной работы. Результаты ежедневной рефлексивной деятельности лежат в основе новых коммуникативных процессов. Сформирована способность предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса.</p> <p>Оперативное формирование у обучающихся личностных свойств, необходимых для коммуникативной деятельности в условиях инклюзивного образования. Владение методикой формирования у обучающихся, их родителей, коллег психологической готовности и мотивации, необходимых для вступления в коммуникативный контакт с каждым субъектом либо группой инклюзивного образовательного пространства</p>

В целях выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов был составлен диагностический конструктор, который включает авторский тест коммуникативных знаний [21] и адаптированные варианты следующих методик:

- тест оценки коммуникативных умений В. И. Долговой, Е. В. Мельник [25];

- методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (способностей) В. В. Синявского и Б. А. Федоришина [26];

- методика диагностики эмпатии И. М. Юсупова [25];

- метод диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко [27];

- метод диагностики межличностных отношений Л. Н. Собчик [28].

Экспериментальное исследование проведено в 2020/2021 учебном году на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Общая выборка составила 200 студентов IV курса: по 100 человек лингвистического факультета и факультета педагогики и психологии соответственно.

Анализ результатов исследования показал, что студентов, у которых все компоненты коммуникативной компетентности находятся на базовом уровне, нет. Однако и будущих педагогов, чьи результаты демонстрировали бы высокий уровень сформированности всех компонентов коммуникативной компетентности, также нет. Результаты показывают разные уровни сформированности каждого из компонентов коммуникативной компетентности. Однако для работы в условиях реализации принципа инклюзии наличие базового уровня сформированности даже одного из компонентов неприемлемо (таблица 2).

Далее среди этих же студентов проведён опрос, благодаря которому был выявлен уровень готовности будущих педагогов к работе в условиях реализации принципа инклюзии. Основанием для предложенных параметров стали трудовые функции и действия педагога. Студентам необходимо оценить уровень своей готовности, выбирая один из вариантов: «не готов», «частично готов», «полностью готов к работе в условиях реализации принципа инклюзии». Оценивались ответы следующим образом: *0 баллов — совсем не готов, 1 балл — частично готов, 2 балла — полностью готов.*

Т а б л и ц а 2 — Результаты констатирующего исследования

Методика	Компонент коммуникативной компетентности	Уровень, %		
		базовый	достаточный	высокий
Авторский тест [21]	Коммуникативные знания	7,0	60,0	33,0
Тест оценки коммуникативных умений [25]	Коммуникативные умения	3,5	31,0	65,5
Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (способностей) [26]	Коммуникативные способности	64,0	13,0	23,0
	Организаторские способности	75,0	6,0	19,0
Методика диагностики эмпатии [25]	Эмпатия	20,5	70,5	9,0
Диагностика коммуникативной толерантности [27]	Толерантность	5,5	57,5	37,0
Метод диагностики межличностных отношений [28]	Доброжелательность	56,5	28,5	15,0
	Лидерские качества	30,0	50,5	19,5

Определение уровня сформированности происходило по следующим параметрам: 0—14 баллов — базовый уровень готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии, 15—30 — достаточный уровень, 31—44 баллов — высокий уровень.

Предложенные для оценивания готовности трудовые действия:

- 1) ставить обучающие цели на диагностической основе;
- 2) проектировать процесс обучения;
- 3) реализовывать процесс обучения;
- 4) оценивать процесс и результат обучения;
- 5) ставить воспитательные цели на диагностической основе;
- 6) проектировать процесс воспитания;
- 7) реализовывать процесс воспитания;
- 8) оценивать процесс и результат воспитания;
- 9) обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся;
- 10) обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями;
- 11) обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса;
- 12) обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса;
- 13) осуществлять учебно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- 14) разрабатывать программу исследования;
- 15) реализовывать программу исследования;
- 16) внедрять результаты исследования;
- 17) осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся;
- 18) осуществлять взаимодействие с социальными партнёрами;
- 19) осуществлять взаимодействие в профессиональной педагогической среде;
- 20) осуществлять рефлексию профессиональной деятельности;
- 21) определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития;
- 22) реализовывать программу личностно-профессионального саморазвития.

Результаты сравнительного анализа двух исследований показали:

– около 23 % респондентов не уверены в своей готовности к качественному выполнению трудовых действий в условиях реализации принципа инклюзии;

– только 17 % студентов выпускных курсов считают, что полностью готовы приступить к деятельности в новых образовательных условиях;

– студентов, набравших минимальное (0) либо максимально возможное (44) количество баллов, не было;

– чем выше у будущего педагога уровень сформированности компонентов коммуникативной компетентности, тем выше и оценка его готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии.

Полученные результаты не отражают реальный уровень готовности будущих педагогов к работе в условиях реализации принципа инклюзии, а скорее показывают их уровень самооценки в работе в ситуации неопределённости. Связано это с тем, что все студенты к моменту прохождения исследования имели успешный опыт реализации трудовых функций и действий в процессе практик, лабораторных и практических занятий на базах учреждений образования. Однако реализация принципа инклюзии по-прежнему пугает будущих педагогов. Связано это не только с полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства, но и с высоким уровнем его информативности, переключаемости, необходимостью оперировать рядом компетентностей одновременно, постоянно используя междисциплинарные связи.

Для снижения уровня тревожности в ситуации неопределённости, обусловленной необходимостью работы в условиях реализации принципа инклюзии, необходимо иметь не менее достаточного уровня сформированности не только коммуникативной компетентности, но и ряда других: организационной, социальной, психологической, специальной, языковой, дискурсивной, межкультурной, стратегической, компетентности в сфере информационно-коммуникативных технологий и др.

Формирование указанных выше компетентностей, как правило, тесно связано с формированием коммуникативной компетентности.

Педагогическая деятельность предполагает организацию разных форм деятельности, которые, в свою очередь, определяют

разные виды организации детского коллектива, родителей, коллег, других участников образовательного процесса. Данный процесс не возможен без коммуникативного сопровождения, реализуемого благодаря коммуникативной компетентности. Педагогу необходимо уметь взаимодействовать как «один на один» с собеседником, так и с подгруппой, а также группой коммуникативных партнёров. Процесс организации каждой деятельности коммуникативно опосредован, так как и организационная, и коммуникативная деятельности предполагают взаимодействие, чаще всего сопровождаемое вербальными инструкциями. Кроме того, каждый коммуникативный акт предполагает его организацию с соблюдением определённых этапов от постановки цели до рефлексии, что напрямую зависит от сформированности у педагога организационной компетентности [29].

Выполняя трудовые функции, педагог вынужден постоянно вступать во взаимоотношения с социумом. При этом все представители социума уникальны и отличаются возрастными параметрами, экономическим положением, социальным статусом, взглядами на жизнь, уровнем развития и сформированности культуры и т. п. Данные взаимоотношения коммуникативно опосредованы, и провести границу между коммуникативной и социальной компетентностью достаточно проблематично. Целью каждого социального взаимодействия, как правило, является получение информации (в том числе эмоциональной поддержки, опыта, знаний, умений, навыков и т. д.), что является функцией коммуникативной деятельности. Каждая успешно прошедшая коммуникативная деятельность с участником образовательного процесса способствует не только формированию положительного коммуникативного опыта всех собеседников, но и их социализации. Каждое взаимодействие способствует совершенствованию умений и навыков коммуникативной деятельности, развитию коммуникативных способностей и личностных свойств. Кроме того, коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования базируется на знаниях в области социальной перцепции. Педагогическое взаимодействие начинается с восприятия. Его результаты лежат в основе первого впечатления, влияющего на качество не только отдельного коммуникативного акта, но и могут определять коммуникативное поведение каждого

из участников в последующем. Для успешной педагогической деятельности педагог должен знать специфику влияния первого впечатления, уметь объективно анализировать воспринимаемую информацию о собеседнике либо группе лиц, использовать необходимые для последующей коммуникации сведения, минимизируя влияние субъективного мнения. Также педагогу необходимо владеть знаниями и уметь использовать в коммуникативном процессе фундаментальные навыки привлекательного для собеседника коммуникативного поведения (улыбка, открытость, доброжелательность) [30].

Качество коммуникативной деятельности педагога тесно связано с его уровнем сформированности психологической компетентности. Во-первых, для качественного коммуникативного процесса педагогу необходимо как можно лучше знать собеседника, его психологические особенности, уровень психофизического развития, воспитанности и т. д. Однако далеко не всегда собеседники знакомы. В этих случаях педагогу необходимо знать закономерности психологического развития детей обоих полов, их гендерные особенности взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Во-вторых, образовательный процесс часто сопровождается непредвиденными ситуациями, требующими от педагога психологической готовности, а также необходимой психологической компетентности, позволяющих корректно и оперативно действовать. При этом необходимо поддерживать не только свой порядок и контроль внутренней и внешней активности, но и собеседников. В-третьих, препятствием в качественной коммуникативной деятельности являются коммуникативные барьеры, в основе которых лежат психологические причины. Педагогу необходимо знать причины своих затруднений и уметь бороться с ними, а также помогать преодолевать коммуникативные затруднения собеседникам. В-четвёртых, в каждой коммуникации педагог должен уметь максимально объективно подходить к проявлению эмпатии и лидерских качеств. В-пятых, добиваться успехов в коммуникативной деятельности возможно только при проведении рефлексии всех коммуникаций с выявлением затруднений, их причин и последствий, а также положительных моментов [31].

Тесно связана коммуникативная компетентность со специальной компетентностью. Реализация принципа инклюзии

в образовании существенно расширяет круг собеседников педагога за счёт детей с особенностями психофизического развития и обучающихся с особыми образовательными потребностями, некоторые из них могут иметь речевые либо коммуникативные особенности. Для полноценного коммуникативного процесса педагогу необходимо знать специфику развития речи в онтогенезе, особенности речевого развития детей с особенностями психофизического развития. Так как среди обучающихся могут быть дети с тяжёлыми нарушениями речи, следовательно, педагог должен владеть компетентностью в области альтернативной и поддерживающей коммуникации, а также владеть «Ясным языком» [32].

Коммуникативная компетентность педагога тесно взаимосвязана с языковой компетентностью, так как сложно вести коммуникативную деятельность, не зная языковую систему родного языка, её языковые единицы, законы и правила. Кроме того, чем выше уровень информационного компонента языковой компетентности, тем более интересным собеседником становится педагог. Особые требования предъявляются к культуре речи каждого педагога. В профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования возрастают требования не только к грамотности построения фраз, простоте, ясности, правильности и выразительности изложения, но и к умению максимально упрощать речь, не теряя при этом смысла, точности и научности высказываний. Качество коммуникативного процесса определяется в том числе автоцензурой — самоконтролем за речевым поведением (исключение или минимальное использование вульгаризаций, бранных слов, обценной лексики, речевой агрессивности, учёт норм речевого этикета) [33].

Каждая коммуникативная деятельность происходит в определённый временной интервал, в определённом месте (в том числе и онлайн), которые прямо или косвенно могут на неё влиять. Кроме того, качество коммуникации будет зависеть от знаний педагогом типов взаимодействия, коммуникативных ролей и их зависимости от ситуации общения, а также осознания себя как коммуниканта и собеседника либо аудитории, с которой происходит общение. Всё это лежит в основе дискурсивной компетентности и опосредует развитие коммуникативной компетентности [34].

Организуя образовательный процесс с учётом принципа инклюзии, педагог значительно чаще может оказаться в затруднительной ситуации: незнание языковой специфики либо межкультурной этики семей мигрантов, общение с лицами, использующими жестовый язык либо альтернативные средства коммуникации, и т. п. Для максимально быстрого выхода из данных ситуаций необходимо иметь достаточно высокий уровень стратегической компетентности, позволяющей оперативно заняться поиском решения коммуникативных задач, максимально используя междисциплинарный подход, профессиональный опыт и коммуникативные способности [35].

Мировые миграционные процессы, включение в образовательный процесс детей-билингвов требуют от педагога инклюзивного образования знаний социокультурных особенностей развития собеседников, этнических норм разных народов и народностей, специфики влияния религиозных норм на коммуникативные взаимоотношения представителей разных культур. Всё это лежит в основе межкультурной компетентности. Коммуникативная деятельность становится более искусной, когда в ней присутствуют метафоры, афоризмы, крылатые выражения, цитаты представителей тех культур, с кем ведётся в данный момент коммуникативный процесс [36].

Обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи, билингвов, представителей разных религиозных конфессий существенно облегчается при владении педагогом основами использования средств информационно-коммуникативных технологий в целом для организации образовательного процесса и коммуникативной деятельности в частности. Кроме того, компетентность в сфере информационно-коммуникативных технологий позволяет педагогу упростить коммуникацию, а коммуникативную деятельность сделать максимально наглядной и интересной, что способствует как развитию коммуникативных навыков обучающихся, так и формированию детского коллектива [37].

Формирование многих видов компетентностей, в том числе коммуникативной, интенсивно происходит в студенческом возрасте [24]. Именно этот период принято считать сензитивным в стремлении личности к устойчивым отношениям с коллективом, группой, людьми и содержательному общению, росте

инициативности, лёгкости и выразительности в контактах [11; 15; 23; 38]. Исследования М. Н. Кичеровой, Г. З. Ефимовой показывают, что в специально организованных условиях студенты достаточно легко адаптируются к нестандартным условиям, а для выполнения поставленных задач оперативно учатся использовать междисциплинарные связи [39]. Ряд исследований показывает, что чем больше у будущих педагогов коммуникативный опыт с разными субъектами полисубъектного инклюзивного образовательного пространства, тем выше у них уровень не только коммуникативной компетентности, но и других, входящих в состав профессиональной компетентности [3; 4; 17].

Высокий уровень коммуникативной компетентности не сможет полностью убрать тревогу, возникающую в новых образовательных условиях, однако станет незаменим в процессе адаптации к данным условиям, в том числе при реализации принципа инклюзии, модификации и адаптации учебного материала, поиске новых решений, разрешении конфликтных ситуаций и т. д.

Мировые миграционные процессы, большой объем быстро меняющейся информации, расширение инклюзивного образовательного пространства и другие факторы — всё это приводит к тому, что каждый человек может оказаться в ситуации неопределённости. Однако страшна не сама по себе ситуация неопределённости, а умение личности адаптироваться к данной ситуации. Особенно значимо это для будущих педагогов, которым в подобных ситуациях необходимо выполнять свои профессиональные функции и действия. Высокий уровень коммуникативной компетентности наряду с коммуникативным опытом способствует не только быстрой адаптации педагога в ситуации неопределённости, но и поиску новых образовательных возможностей данной ситуации.

#### Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://autismschool.by...obrazovanie...obrazovaniya-lic-s...v...> — Дата доступа: 27.07.2016.

2. Деркач, А. М. Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: риски подготовки некомпетентного специалиста / А. М. Деркач // *Вопр. образования*. — 2011. — № 4. — С. 214—230.

3. *Сманцер, А. П.* Готовность к работе в условиях инклюзивного образования как ключевая компетенция современного педагога / А. П. Сманцер, А. В. Позняк, З. С. Курбыко // Психолого-педагогические проблемы на пути развития личности на профессионалиста в условиях на университетского образование : сб. науч. докл. — Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2014. — Т. 2. — С. 270—274.

4. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников [Электронный ресурс] / В. В. Хитрюк // Открытая шк. — 2014. — № 3 (134) — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/23519> . — Дата доступа: 04.05.2022.

5. *Белорусова, Е. А.* Ситуация неопределённости как источник развития личности [Электронный ресурс] / Е. А. Белорусова // Молодой учёный. — 2018. — № 50 (236). — С. 455—459. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/236/54669/> . — Дата доступа: 04.05.2022.

6. *Бустубаева, С. М.* Ситуации неопределённости профессиональной среды: признаки и характеристика [Электронный ресурс] / С. М. Бустубаева // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. — 2020. — № 1—2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsii-neopredelennosti-professionalnoy-sredy-priznaki-i-harakteristika> . — Дата доступа: 21.03.2022.

7. *Кузьмин, Е. А.* Неопределённость и определённость в управлении организационно-экономическими системами : монография / Е. А. Кузьмин ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Ин-т экономики Урал. отд-ния Рос. акад. наук, Урал. гос. экон. ун-т, Центр прикладных экон. исслед. и консультирования. — Екатеринбург : Ин-т экономики УрО РАН, 2012. — 184 с.

8. *Кригер, Е. Э.* Типы ситуаций неопределённости в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Вестн. ТГПУ. — 2014. — № 1 (142). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-situatsiy-neopredelennosti-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga> . — Дата доступа: 04.05.2022.

9. *Онищенко, Н. Э.* Совершенствование профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов : монография / Н. Э. Онищенко. — Ижевск, 2010. — 221 с.

10. *Дружилов, С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. — 2005. — № 8. — С. 26—44.

11. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.

12. *Пучкова, И. М.* Профессиональная компетентность как критерий развития профессионализма [Электронный ресурс] / И. М. Пучкова, Р. Н. Хахимзянов // Учёные зап. Каз. ун-та. — Сер. «Гуманит. науки», 2012, № 6. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-kriteriy-razvitiya-professionalizma> . — Дата доступа : 02.02.2022.

13. *Адольф, В. А.* Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. — Красноярск : ККИПКиППРО, 1998. — 310 с.

14. *Адольф, В. А.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. — Красноярск : ККИПКиППРО, 2007. — 204 с.

15. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя как условие обеспечения качества подготовки специалистов / Ф. В. Шарипов // Среднее профессиональное образование. — 2009. — № 11. — С. 27—31.

16. Колбасова, Л. О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л. О. Колбасова // Вестн. ОГУ. — 2009. — № 7 (101). — С. 26—31.

17. Зинова, И. М. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию / И. М. Зинова, Г. Ф. Шайдуллина // Фундамент. исслед. — 2014. — № 4—8. — С. 961—965.

18. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Совет. педагогика. — 1990. — № 8. — С. 24—28.

19. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : монография / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. — М. : МАНПО, 2006. — 154 с.

20. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 5—64.

21. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // Вестн. БарГУ. — 2019. — Вып. 7. — С. 45—53.

22. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков // Сиб. учитель. — Новосибирск, 2007. — № 6. — С. 5—15.

23. Введенский, В. Н. Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования / В. Н. Введенский. — СПб. : ИОВ РАО, 2003. — 52 с.

24. Старичёнок, В. Д. Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза [Электронный ресурс] / В. Д. Старичёнок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал. : Д. В. Дзятко (нав. рэд.) [і інш.]. — Минск : БГПУ, 2015. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/9350>. — Дата доступа: 10.07.2018.

25. Долгова, В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. — Челябинск : АТОКСО, 2007. — 253 с.

26. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. — Киев : Рад. шк., 1980. — 158 с.

27. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Ин-т психотерапии, 2002. — 488 с.

28. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений: Модифицир. вариант интерперсон. диагностики Т. Лири : метод. руководство / Л. Н. Собчик — М. : МКЦ ГУ по труду и соц. вопр. МосгорисполСом, 1990. — 48 с.

29. Зыкова, Г. В. Формирование организационной компетентности учителя в условиях использования современных компьютерных технологий [Электронный ресурс] / Г. В. Зыкова, А. С. Попов // Мир науки. 2016. — Т. 4. — № 2. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN216.pdf>. — Дата доступа: 20.02.2022.

30. Учурова, С. А. Социальная компетентность: определение сущности и поиск путей развития / С. А. Учурова // Изв. УрОРАО. Образование и наука. Приложение № 2 (6). — 2007. — С. 105—108.

31. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ / Т. Н. Щербакова : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. — Ростов н/Д, 2006. — 504 с.

32. Гладкая, В. В. Специальная профессиональная компетентность педагогов как условие успешности процесса обучения детей с особенностями психофизического развития / В. В. Гладкая // Кіраванне ў адукацыі. — 2011. — № 6. — С. 11—16.

33. Кузенко, В. В. Языковая компетентность / В. В. Кузенко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2010. — № 10. — С. 375—376.

34. Алёшина, Е. Ю. Формирование дискурсивной компетенции студентов ВУЗа в процессе работы с политическим текстом (на примере английского языка) / Е. Ю. Алёшина, Д. В. Дмитриев // Сізі Jazyky. — 2015. — № 4. — С. 12—19.

35. Кузнецова, Г. А. Формирование стратегической компетенции учащихся в процессе обучения чтению : Немецкий язык в лицеях и гимназиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. А. Кузнецова. — М., 2004. — 23 с.

36. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] / А. П. Садохин // ЖССА. — 2007. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentnost-ponyatie-struktura-puti-formirovaniya>. — Дата доступа: 02.02.2022.

37. Бороненко, Т. А. Формирование ИКТ-компетентности научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // Образование и наука. — 2016. — № 1 (130). — С. 95—108.

38. Бодалёв, А. А. Психология общения / А. А. Бодалёв — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2002. — 320 с.

39. Кичерова, М. Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] / М. Н. Кичерова, Г. З. Ефимова // Мир науки. — 2016. — Т. 4. — № 5 — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>. — Дата доступа: 20.02.2022.

### **3.7 Социально-педагогические аспекты развития профессиональной компетентности педагогов при решении нестандартных педагогических задач**

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования связана с необходимостью постоянного взаимодействия с широким кругом людей: детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам; родителями, имеющими различный образовательный и возрастной статус; коллегами, администрацией детского сада и др. Данный факт указывает

на повышенные требования к мобильности воспитателей, уровню их профессиональной компетентности, умений решать педагогические задачи в ситуациях неопределённости.

В настоящее время существенно повышаются требования к качеству выполнения педагогом профессиональных функций, что обусловлено предоставленной свободой творчества, вариативностью комплексных и парциальных программ, разнообразием видов дошкольных организаций. В процессе успешного решения образовательных задач в детском саду особую роль играет характер педагога (общительность, оптимизм, юмор, интеллигентность, целеустремлённость и др.), а также его профессиональные качества.

Определение данных качеств базируется на функциональном анализе педагогической деятельности воспитателя. Результаты такого анализа отражаются в профессиограмме, которую А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева определяют как идеальную модель, образец, эталон, в котором представлены основные качества личности педагога, а также знания, умения, навыки, необходимые для выполнения профессиональных функций.

Исходя из такого понимания смысла понятия «профессиограмма», можно говорить о профессиографическом методе изучения личности, при котором осуществляется сравнение имеющихся у педагога знаний, умений и навыков с теми, которые могли бы у него быть в соответствии с идеальной моделью [1]. Знакомство студентов с профессиограммой на ранних стадиях обучения в учреждении высшего образования имеет большое значение для развития их личностного и профессионального потенциала, когда будущие педагоги, имея в сознании идеальный образец, самостоятельно ставят и решают задачи самообразования.

По мнению Е. С. Романовой, профессиограмма составляется на основе анализа содержания профессиональной деятельности и включает в себя общую характеристику профессии и требования, которые профессия предъявляет к человеку. Каждая профессиограмма состоит из следующих разделов:

- классификационная карточка профессий;
- доминирующие виды деятельности;
- качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности (способности, личностные качества, интересы, склонности);

- качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности;
- области применения профессиональных знаний;
- история профессии;
- некоторые профессии, которые также подходят человеку с заданным типом личности;
- учебные заведения, обучающие данной профессии [2].

Важно отметить, что многие учёные выделяют в структуре профессиограммы наличие профессиональных умений, необходимых для решения нестандартных педагогических задач. Так, Е. С. Романова среди приоритетных качеств личности педагога определяет склонность к работе с детьми, высокую степень личной ответственности, терпимость, коммуникабельность, эмпатию, тактичность, наблюдательность.

Автор А. К. Маркова к важным профессиональным качествам педагога относит педагогическую эрудицию, импровизацию, находчивость, предвидение, рефлексию и др. Коммуникативно-стимулирующая деятельность, по мнению ученого, связана с тем большим влиянием, которое оказывают личное обаяние, нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать с детьми доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной познавательной, трудовой и художественно-эстетической деятельности [3].

В работах И. А. Зимней отмечается обязательность наличия у педагога таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчёркивается необходимость остроумия, а также организаторских способностей и артистической натуры. Большое значение придаётся «педагогическому такту», в проявлении которого выражаются общая культура педагога и высокий профессионализм его педагогической деятельности [4].

Раскрывая важные для педагога способности к профессиональной деятельности, учёные на первое место выводят те, которые способствуют успеху в педагогической коммуникации. Так, В. А. Крутецкий выделяет способности:

- устанавливать контакты с ребёнком, общаться с ним (коммуникативные);
- воспринимать и понимать психологические состояния ребёнка (перцептивные);

- формировать определенный тип и вид деятельности (академические);
- передавать ребёнку необходимую информацию (дидактические);
- профессионально оценивать себя и ребёнка (оценочно-рефлексивные);
- предвидеть последствия своих действий, проектировать и прогнозировать развитие личности ребёнка (педагогическое воображение) [5].

Важно отметить, что все перечисленные способности в большей или меньшей степени соотносятся с педагогической деятельностью, обеспечивая её эффективность в разных, порой непредвиденных, ситуациях взаимодействия с детьми и их родителями.

Так, Т. А. Куликова определяет профессиограмму педагога дошкольной образовательной организации как «научно обоснованные требования к профессиональным качествам личности педагога, к объёму и составу мировоззренческих, общекультурных, психолого-педагогических, специальных знаний, а также перечень педагогических умений и навыков» [6].

Среди важнейших профессиональных функций педагога детского сада учёный выделяет: создание педагогических условий для успешного воспитания детей; обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей; осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми; участие в педагогическом просвещении родителей; регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и дошкольной образовательной организации; самообразование педагога; участие в исследовательской работе.

Учитывая классификацию Е. А. Панько, педагог дошкольной образовательной организации в своей деятельности реализует следующие функции: материнскую, развивающую, коммуникативную, диагностическую и коррекционную, конструкторско-организаторскую, координирующую, функцию самосовершенствования [7].

Такая полифункциональность деятельности педагога предполагает овладение разнообразными профессиональными умениями, среди которых А. К. Марковой выделены: умения, связанные с постановкой педагогических задач и предвидением результатов их решения; работа с содержанием материала;

владение психолого-педагогическими знаниями и их практическое применение; знание приёмов постановки и решения коммуникативных задач; владение приёмами достижения продуктивного общения; реализация и развитие педагогических способностей, создание и упрочение позитивной я-концепции; осознание перспективы своего профессионального роста; определение обучаемости детей; оценка воспитанности детей; интегральная оценка своего труда и профессионализма [3].

В исследованиях Ю. П. Азарова, В. А. Кан-Калика, Б. Т. Лихачёва, И. Н. Тарасевич профессиональные умения рассматриваются в рамках педагогической техники, которая включает: возможность влиять на психику другого человека и учитывать его личностные особенности; коммуникативные и перцептивные умения; искусство общения с детьми, проникновение в душевное состояние ребёнка, выразительность чувств; способность видеть и понимать личность ребёнка, наладить взаимоотношения с ним, умения понимать эмоциональную реакцию группы.

В сфере дошкольного образования Б. Р. Борщанская, Л. Г. Семушина, Н. С. Подлесская под педагогической техникой понимают умения владеть голосом, мимикой, жестами; распределять и переключать внимание; привлекать внимание к себе; адаптировать информацию для собеседника.

В настоящее время произошли радикальные изменения в системе дошкольного образования Российской Федерации. Конкретизация целей и планируемых результатов реализации основной образовательной программы, представленная в ФГОС ДО [8], требует от педагогов изменения содержания образовательной деятельности в детском саду. Вместе с тем сегодня мы «поём гимн вариативности», используем разнообразие комплексных и парциальных программ, методик и педагогических технологий. Поиск, самостоятельный выбор программного обеспечения и конкретных форм образовательной деятельности стал нормой для педагога. В связи с этим современному детскому саду нужен современный педагог, думающий, умеющий проектировать программу, ориентируясь на интересы и возможности детей, запросы родителей, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, региональный компонент.

Отметим, что одной из приоритетных задач развития дошкольного образования в Российской Федерации является достижение оптимального уровня развития каждого ребёнка, который позволит ему быть успешным в школе. Решение данной задачи невозможно без гибкой, многофункциональной образовательной системы. Изменения, прежде всего, должны быть связаны с необходимостью перехода от «знаниевого» образования к позитивной социализации и индивидуализации. Другими словами, сегодня приоритетны не знания ради знаний, а умения использовать приобретенные знания в своей жизнедеятельности.

Мощным вектором, который может изменить образовательную практику дошкольной образовательной организации, является совместная деятельность педагога и ребёнка, когда воспитатель не задаёт направления деятельности «сверху»: «сейчас у нас начнётся занятие, убираем игрушки!», а советуется с детьми, поддерживает их самостоятельность и инициативу. В тексте ФГОС ДО не употребляется слово «занятие», но это не означает переход на позицию «свободного воспитания» дошкольников, процесс обучения никто не отменял. Несомненно, сегодня необходимо пересмотреть логику построения занятий. Не отождествлять занятие с дидактической формой учебной деятельности, а сделать занятие занимательным делом для дошкольников, подразумевающим их активность и деловое взаимодействие.

Изменяется и способ организации детских видов деятельности, предполагающий совместную партнерскую деятельность взрослого и ребенка. Сегодня ребёнок и взрослый являются активными субъектами взаимодействия, равными по значимости. Ярким примером такого сотрудничества является детско-взрослый проект. По мнению Н. Е. Веракса, В. А. Деркунской, Л. В. Михайловой-Свирской, исследовательская проектная деятельность несёт мощный развивающий эффект: развиваются интеллект, самостоятельность, умение решать жизненные задачи, делать выводы. Вместе с тем возникновение проектной деятельности по инициативе ребёнка рождает для воспитателя ситуацию неопределённости. Дети задают неожиданные вопросы: зачем слону хобот? откуда берутся деньги? почему у птиц клювы разной формы? и др. Педагог должен встроиться в детский интерес и при этом решить поставленные образовательные задачи.

На наш взгляд, сегодня при реализации детско-взрослых проектов возникает ряд проблем: формальный подход к постановке значимой для детей проблемы и её решению, при конкурсной основе родители часто забирают инициативу, а дети занимают лишь роль наблюдателей. Не следует забывать, что главное назначение проектов — это не победа в конкурсе, а разностороннее развитие ребёнка.

В связи с этим многие дошкольные организации России перешли на проектное планирование вместе с детьми. В детских садах проводятся детские советы, где дошкольники сами предлагают темы планирования, организованы клубы по интересам ребёнка, во время утреннего круга дети самостоятельно обсуждают и голосуют за правила действий в созданных центрах активности.

Согласно ФГОС ДО, приоритетной задачей образования является реализация индивидуального подхода к ребёнку через игру. Речь идёт в первую очередь о ролевой игре, которая является ведущим видом деятельности дошкольника. Следует помнить, что сюжетно-ролевая игра — самый непредсказуемый вид детской деятельности, возникает по инициативе ребёнка, дети самостоятельно распределяют роли, придумывают сюжет, обсуждают игровые действия порой не без конфликтов. Сегодня в связи с социальными изменениями в обществе, информатизацией, а также усиленной подготовкой ребёнка к обучению в школе игра, к сожалению, уходит из жизни детей. Социальный мир ребёнка становится замкнутым, превалирует виртуальное общение. Задача педагогов и родителей — вернуть игру детям, в которой развивается их воображение, мышление, речь, эмоциональный интеллект. При этом педагог развивает такие компетенции, связанные с организацией игровой деятельности в дошкольной образовательной организации, как способность использовать прямые и косвенные методы руководства игрой, брать роль играющего партнёра, наблюдать за играми детей, отводя негативные сюжеты.

Ещё одним важным направлением обновления образовательного процесса детского сада является обновление развивающей предметно-пространственной среды при использовании цифровых ресурсов. В последнее время мы часто слышим тезис, что среда должна стать третьим учителем, но при её проектировании также сталкиваемся с рядом проблем: статичность,

непредуманность оформления, недоступность дорогостоящего оборудования, дети в недостаточной степени принимают участие в оформлении групповой комнаты, в которой живут и действуют. Следует помнить, что цифровая среда современных дошкольной образовательной организации содержательно насыщена и вариативна. В детские сады Сургута пришли интерактивные песочницы, цифровые лаборатории «Наураша в стране Наурандии», «Енотик», дающие детям азы естественнонаучного знания, комплект «АЛМА» для формирования основ финансовой грамотности, конструкторы нового поколения с элементами робототехники и др. Задача педагогов — овладеть компетенциями в использовании информационно-коммуникационных технологий для развития детей дошкольного возраста с учётом интеграции образовательных областей.

Вместе с тем одним из приоритетных направлений развития профессиональной компетентности воспитателей является сотрудничество с родителями воспитанников. В настоящее время в современных семьях наблюдается уменьшение «воспитательных ресурсов», снижение качества и количества речевого общения, изменение родительских установок. Многие родители считают, что воспитание детей — прерогатива педагогов детского сада. Воспитатели, в свою очередь, отмечают, что родители не желают участвовать в жизни детского сада, зачастую отмечается отсутствие их заинтересованности в воспитании детей. Разрешение этих взаимных претензий и противоречий возможно только путем создания единого пространства развития ребёнка. Однако семьи не всегда педагогически состоятельны, отмечается размытость представлений о целях и задачах семейного воспитания, путях и средствах развития детей. Кроме того, школа в последнее время стала предъявлять новые, необоснованно завышенные требования к уровню развития детей, и родители стали требовать от воспитателей обеспечить такой уровень образования, который предполагает умение дошкольников писать, читать, считать. При этом звучат слова родителей: «Не занимайтесь с ребёнком всякими пустяками — играми, готовьте его к школе». Их совсем не занимает, не беспокоит, как ребёнок общается со сверстниками, чему радуется, что ему дорого, чем гордится. Вопросы воспитания при этом родители считают лишними.

Несомненно, детский сад должен стать открытой образовательной системой для родителей. ФГОС ДО диктует нам новую терминологию: сотрудничество и партнёрство. Надо понимать, что любой человек не возьмёт себе в партнёры того, кому не доверяет. Доверительный контакт — подушка безопасности, основа для дальнейшего взаимодействия с семьями воспитанников. Сегодня мы наблюдаем множество разнообразных форм такого взаимодействия. В науке они представлены в классификациях по разным основаниям: информативные, обучающие, исследовательские, коллективные и индивидуальные, прямые и косвенные, традиционные и нетрадиционные. Сложно сказать, какие из них эффективные, а какие — нет. Воспитатель сотрудничает с разными родителями, развивая при этом умение осуществлять выбор конкретной формы, исходя из сложившейся педагогической ситуации. «Готовых рецептов» в таком взаимодействии никто не даст.

Совершенно очевидно, что современные родители грамотные, хорошо информированные, заинтересованные. Их нужно оградить от ненужной информации, уйти от формализма и использовать эффективные методы сотрудничества. При этом излишнее морализаторство может заменить памятка от лица ребёнка, включающая следующие советы: «не давайте обещаний, которые вы не можете выполнить (это ослабит мою веру в вас)» или «не делайте за меня то, что я в состоянии сделать сам (я могу продолжать использовать вас в качестве прислуги)».

Особое внимание необходимо обратить на развитие компетентности педагогов, работающих с детьми младенческого и раннего возраста в период их адаптации к условиям детского сада. Многие родители понимают важность единения с детьми в данный период, когда эмоциональное общение с близким взрослым является ведущим видом деятельности. Такие родители нуждаются в помощи воспитателя: диагностической, психолого-педагогической, консультационной. А педагог, в свою очередь, овладевает вариативными формами воспитания малышей.

На наш взгляд, в настоящее время целесообразно рассмотреть возможность вести образовательную деятельность в рамках гувернерской службы на базе детского сада или консультационного пункта дошкольной образовательной организации, взаимодействия с родителями через сайт организации или в социальных

сетях. Интересна идея создания виртуального детского сада — такого сетевого проекта, в котором на базе специально выделенных детских садов и прикрепленных к ним методистов осуществляется ежемесячный приём детей, которые не посещают детский сад, а занимаются с родителями. Родители готовят детей по программам, имеющимся на сайте «Виртуальный детский сад» и скорректированным индивидуально с учётом ежемесячных диагностических занятий вплоть до рекомендаций по индивидуальному питанию с рецептами блюд.

Кроме того, инновационными формами сотрудничества с родителями являются такие формы, как «Папин клуб», «Клуб продвинутых мам», «Нетворкинг — Азбука Семейного счастья», конференции и др. Следует отметить, что условия неопределённости при пандемии продиктовали педагогам дошкольных образовательных организаций новые требования. Воспитателям буквально «на ходу» пришлось овладевать новыми цифровыми ресурсами и информационными технологиями, использовать в полной мере возможности сайта организации, вести родительские собрания в системах Teams, Zoom, Vebinar и др. Многие педагоги пришли к выводу, что цифровизация расширяет возможности коммуникации, позволяет успешно работать с большим количеством информации. Пандемия ушла, а многие приобретённые умения способствуют успешному решению задач, предполагающему интеграцию дистанционных и традиционных (контактных) форм взаимодействия педагога с коллегами, родителями и социальными партнёрами.

Активное применение цифровых технологий в системе развития профессиональной компетентности педагогов побудило к поиску и разработке новых образовательных ресурсов методической деятельности в дошкольных образовательных организациях. Рассматривая кейс-метод как средство формирования готовности воспитателей к решению сложных нестандартных задач, в качестве эффективного инструмента их методического сопровождения мы предлагаем традиционные и электронные кейсы. Опираясь на позицию Н. Н. Елховой, отметим, что электронный кейс — это «электронный учебно-методический комплекс, содержащий описание практической проблемной ситуации, пакет информационных ресурсов и методические

рекомендации по организации поиска путей решения выявленных проблем в информационно-образовательном пространстве» [9].

Банк таких кейсов может быть размещен в методическом кабинете. Он может быть использован при проведении педагогических советов, семинаров-практикумов, мастер-классов, консультаций в дошкольных образовательных организациях. Отметим, что электронный кейс — это не просто описание определённых событий, он является педагогическим инструментом, состоящим из сюжетной, информационной и методической частей.

При разработке системы профессиональных ситуаций (учебных задач) важно учитывать следующие положения:

1. Совокупность ситуаций должна быть представлена в виде системы, обладающей всеми основными свойствами, описанными в теории систем; сочетать в себе задачи, направленные на познавательный, поведенческий, ценностный компоненты образовательного процесса с различными субъектами взаимодействия.

2. Сложность задач (рассматриваемых ситуаций) должна постепенно возрастать, что, в свою очередь, создает предпосылки для перехода воспитателей от более низкого уровня решения педагогических ситуаций к более высокому.

3. Представленные задачи должны дополнять, углублять и уточнять теоретические знания педагогов, а также содержать в себе систему, способствующую оптимизации их профессиональной деятельности.

4. Система таких ситуаций и заданий должна включать логические, поисковые, исследовательские, творческие, коррекционные задачи.

5. Профессиональные ситуации должны быть направлены на развитие когнитивной, мотивационной и коммуникативно-деятельностной сфер личности педагогов с помощью соответствующих задач.

Приведём примеры кейсов, развивающих компетентность педагогов при решении образовательных задач в нестандартных ситуациях.

#### *Кейс 1.*

*Один из родителей возмущается, что в старшей группе с приходом инклюзии появился ребенок-инвалид:*

*— У нас в группе и так 25 детей, воспитателю надо за всеми уследить. Сейчас она в большей степени уделяет внимание новому ребенку,*

*остальные бегают сами по себе. Это возмутительно! Я настаиваю, переведите этого ребенка в другую группу, или я пойду жаловаться!*

*Ваши действия? Аргументируйте свою позицию.*

*Кейс 2.*

*Во время проведения квест-игры один из детей старшей группы заинтересовался предметом, который лежал в первом сундучке. Посыпались вопросы и комментарии:*

*— А у меня тоже такое есть дома. Мой папа мне купил. Он работает в полиции.*

*Как тут отказать малышу во внимании?*

*Заметив, что воспитатель отвлекся, остальные дошкольники с радостью подбежали к другим сундучкам, вскрыли их и обнаружили там не менее интересные предметы. Воспитатель в панике, квест-игра пошла не по установленному сценарию.*

*Ваши действия? Аргументируйте свою позицию.*

*Кейс 3.*

*В подготовительной к школе группе — явный лидер. Вика активна, отвечает за всех на все вопросы, управляет процессом, контролирует и детей, и воспитателя. Девочка артистична, уверена в себе. Остальным дошкольникам ничего не остается, как молчать и наблюдать происходящее.*

*Ваши действия? Аргументируйте свою позицию.*

*Кейс 4.*

*Один из родителей ребенка подготовительной к школе группы пришел в детский сад с претензией:*

*— Вчера мой сын рассказал, что его знакомили с вашей православной культурой. А мы, мусульмане, придерживаемся другой религии. На каком основании вы навязываете ребенку взгляды другого вероисповедания?*

*Называет конфликт. Ваши действия! Аргументируйте свою позицию.*

*Кейс 5.*

*Воспитатель с большим интересом использует развивающие игры Воскобовича в образовательной деятельности с детьми старшей группы. На одном из занятий фиолетовый лес, лежащий на полу, вызвал неподдельный интерес. Дети манипулируют с различными элементами пособия, ходят по ковру, мнут съёмные изображения.*

*В это время педагог пытается призвать детей к порядку:*

*— Вова, перестань ходить по лесу. Деревьям же больно! Может ежик пробежать. Но мальчик не слышит и продолжает с удовольствием прыгать на дорогостоящем пособии.*

*Ваши действия? Аргументируйте свою позицию.*

Многие авторские кейсы, разработанные на основе реальных ситуаций из жизни современного детского сада, активно используются при организации различных форм методической деятельности. К примеру, деловые игры позволяют педагогам эмоционально включиться в решение ситуационных педагогических задач, на основе имитационного или игрового моделирования решать задачи, которые не осознавались ранее как проблемные. При этом любая деловая игра включает несколько компонентов: игровое стимулирование и проблему, имитацию реальной ситуации, реальное различие интересов, мнений, точек зрения участников при условии соблюдения игровых правил.

Результаты применения деловых игр в развитии профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций показывают, что такая игра не только способствует выработке и принятию системы профессиональных ценностей, определяющих компетентность личности, но и позволяет приобрести опыт решения различных педагогических задач, обеспечивает субъектную позицию воспитателя как профессионала, создает условия для развития и реализации его творческого потенциала.

Ролевая игра создаёт условия для того, чтобы педагоги могли уяснить нормы поведения и общения, а также собственные социальные установки, чувства и мысли, связанные с различными ролями; развивать умение входить в положение других, лучше понимать их позиции и чувства; побывать в ролях и опробовать формы общения в ситуациях неопределенности, моделирующих реальный образовательный процесс.

Игровые тренинги также направлены на активизацию потенциала эмоционального и личностного роста в условиях пересечения игровой и профессиональной деятельности педагогов. Они способствуют развитию профессиональных умений воспитателей в условиях включения в разные формы методической деятельности психологических этюдов, игровых упражнений, серии обучающих, тренинговых ситуаций.

Кроме того, семинары-практикумы являются одной из эффективных форм развития профессиональной компетентности воспитателей. В такой семинар включаются практические занятия, наблюдения работы коллег с последующим обсуждением. Такая форма методического сопровождения педагогов предусматривает

дискуссию, разбор проблемных ситуаций, которые позволяют в итоге выработать единую позицию по рассматриваемому вопросу [10]. Представим одно из практических заданий, которые возможно использовать на семинаре-практикуме, посвящённом вопросам развития детей раннего возраста.

*Используя имеющуюся картотеку адаптационных игр, каждому участнику предлагается выбрать понравившуюся игру и проиграть её с детьми. В роли детей выступают сами участники семинара. Роль ведущего состоит в помощи педагогам и стимулировании их к проведению игры. Нельзя критиковать участников, делать замечания и поправки в ходе игры. По окончании задания проводится рефлексия: что было сложным в задании? Отметил ли кто-то у себя ошибки в проведении игры? Ведущий делает акцент на том, чтобы каждый участник высказывался только о своих действиях. Затем с целью подвести участников к соблюдению условий проведения адаптационных игр и занятий педагогам предлагается ответить на следующие вопросы:*

*1. Какими должны быть первые игры, чтобы ни один ребёнок не чувствовал себя обделённым вниманием: индивидуальными или фронтальными?*

*2. Кто выступает инициатором игр, вовлекает в игру своими действиями, эмоциональным общением?*

*3. Игры выбираются с учётом возможностей детей или места их проведения?*

*4. Если не все дети сразу включаются в игру, можно ли начинать её с небольшой группой желающих?*

*5. Нужно ли критиковать и исправлять ошибки ребёнка во время игры?*

*6. Можно ли многократно повторять игры?*

Отметим, что при планировании системы методического сопровождения в дошкольной образовательной организации необходимо учитывать, что сочетание форм работы с педагогическими кадрами определяется: количественным и качественным составом данного коллектива; качественным анализом результатов диагностического изучения профессиональной компетентности воспитателей; содержанием методической поддержки и уровнем развития её основных направлений; сравнительной эффективностью форм и методов работы; передовым опытом и научными рекомендациями по организации методической работы в детском саду.

Следует отметить, что все обозначенные нами компетенции педагога дошкольной образовательной организации ярко проявляются на конкурсах профессионального мастерства. Конкурс — это не только соревнование, но и великолепная методическая площадка, где воспитатели могут развить свои профессиональные умения: информационные — при проектировании интернет-портфолио, методические — в представлении педагогической находки, коммуникативные — при участии в ток-шоу «Профессиональный разговор».

Гибкость и мобильность в большей степени проявляются в педагогическом мероприятии с детьми, поскольку тема занятия, возраст детей (группа) и последовательность выступлений определяются жеребьевкой. Для педагога это настоящая ситуация неопределенности, когда он должен уйти от «конспектной педагогики», пойти за интересом ребенка, проявив эрудированность, субъект-субъектные отношения с ребёнком, умение решать образовательные задачи здесь и сейчас.

Многие критерии оценивания конкурса отражают требования к профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации. К примеру, критерий «методические приёмы решения педагогических задач» включает следующие умения: использовать приёмы привлечения и удержания внимания воспитанников, поддержки их инициативы и самостоятельности, стимулирования и поощрения детей, целесообразно применять средства наглядности и информационно-коммуникационных технологий и др. По сути, это критерии оценивания каждодневной образовательной деятельности воспитателей. Педагог, который принял решение участвовать в конкурсе, не только имеет возможность повысить уровень своей профессиональной компетентности, но и приобрести стрессоустойчивость во всех ситуациях, даже самых сложных, научиться видеть положительные стороны, впитать новое и полезное в профессиональной деятельности.

Для решения задач развития профессиональной компетентности воспитателей целесообразно ведение системы повышения квалификации с использованием системы стажировочных площадок, где существуют лучшие образовательные практики по обозначенным направлениям. Союз науки и практики позволит в полной мере решать поставленные задачи. Педагоги высшей

школы должны осуществлять рациональный выбор необходимой формы обучения и воспитания, ориентируясь на конкретную образовательную ситуацию, поставленные педагогические задачи, возможности среды, интересы и потребности всех субъектов образовательного процесса.

#### Список цитируемых источников

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова [и др. ] ; под ред. А. С. Роботовой. — М. : Академия, 2002. — 208 с.

2. *Мироненко, Е. С.* Цифровая образовательная среда: понятие и структура [Электронный ресурс] / Е. С. Мироненко // Соц. пространство. — 2019. — № 4 (21). — С. 1—13. — Режим доступа: <http://www.vscs.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf>. — Дата доступа: 25.03.2022.

3. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

4. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.

5. *Крутецкий, В. А.* Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. — М., 1972. — С. 238—246.

6. *Козлова, С. А.* Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2000. — 414 с.

7. *Панько, Е. А.* Психология деятельности воспитателя детского сада : учеб. пособие для пед. ин-тов / Е. А. Панько. — Минск : Выш. шк., 1986. — 156, [1] с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>. — Дата доступа: 25.03.2022.

9. *Елхова, Н. Н.* Проблема развития креативности средствами кейс-технологии в цифровой образовательной среде колледжа [Электронный ресурс] / Н. Н. Елхова, Р. Б. Лымарёва, Т. Д. Родьская // Инновационная парадигма развития современной педагогики : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. — Петрозаводск, 2020. — С. 104—108. — Режим доступа: [https://www.elib-rag.ru/query\\_results.asp](https://www.elib-rag.ru/query_results.asp). — Дата доступа: 25.03.2022.

10. *Виноградова, Н. А.* Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении : учебник / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. — М. : ИНФА-М, 2018. — 219 с.

11. *Магомедов, А. М.* Проблемы и тенденции развития цифрового образования [Электронный ресурс] / А. М. Магомедов // Педагогика и просвещение. — 2019. — № 2. — С. 134—142. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-i-tendentsii-razvitiya-tsifrovogo-obrazovaniya>. — Дата доступа: 25.03.2022.

12. *Романова, Е. С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.

### 3.8 О художественном познании мира в дошкольном детстве

В ситуациях неопределённости особое значение приобретает формирование у подрастающего поколения умения мыслить и создавать новые знания, управлять процессами их применения в условиях развития человека и общества. Первоначальной основой накопления такого опыта является дошкольное детство. Это обусловлено тем, что сущность дошкольного возраста выражается в приращении и присвоении ребёнком новых универсальных способностей и способов деятельности, необходимых как для расширения его психических и функциональных потенций, так и для его активного познания окружающего мира. В этой связи дошкольное образование призвано содействовать расширению перспективы детского развития через познание в условиях деятельностного культуросообщения окружающего мира и самого себя.

Дошкольное детство является значимым этапом для развития познавательных способностей человека. Многие ученые утверждают, что дошкольники способны к творческой познавательной и поисково-практической деятельности с разнообразными объектами, сензитивны к исследовательским ситуациям и действиям (Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, Д. Б. Запорожец, М. И. Лисина, Н. Н. Подьяков, Н. Ф. Талызина).

В условиях современного дошкольного образования внимание педагогов направлено в большей мере на обогащение опыта детей знаниями об объектах и явлениях окружающего мира, нежели ощущениями и возникающими на их основе представлениями, способами и средствами деятельности, являющимися компонентами познания. Это свидетельствует о том, что необходима иная система организации процесса познания детьми — качественно более высокого уровня, содействующая проявлению активного, открытого отношения к миру и изобретению совершенно новых познавательных стратегий.

Одним из основных направлений современных исследований является изучение процесса познания мира и его явлений. Так, с позиции философии познание является основной характеристикой существования человека в мире и культуре и интерпретируется как творческая деятельность субъекта, ориентированного

на получение достоверных знаний о мире [1, с. 766]. С точки зрения психологии познание как процесс предполагает приобретение знаний о чем-либо, постижение закономерностей явлений и пр. [2]. Практически познание можно интерпретировать как деятельность человека по приобретению знаний об окружающем мире, о самом себе, о взаимоотношениях с природой, обществом, а его содержанием является отражение объективной действительности в его сознании.

В дошкольном возрасте процесс познания представляет собой разнообразные виды эмоционально-образной ориентировки ребёнка в реальном мире посредством накопления в условиях познавательной деятельности исследовательских практических действий, направленных на освоение представлений об окружающем мире. Его сущность выражается в детской восприимчивости, любознательности, непосредственности эмоционального реагирования на всё яркое и красивое, необычное и странное, обнаруженное в окружающем.

Следует отметить, что структура процесса познания включает чувственный и рациональный уровни. Детям дошкольного возраста наиболее близок уровень чувственного познания. И это не случайно, так как познавательная деятельность дошкольника представляет собой форму активного эмоционального отношения к окружающему миру и осуществляется в непосредственном взаимодействии с тем или иным объектом, отражаясь в восприятии, ощущениях и представлениях с помощью органов чувств. Поэтому, с одной стороны, познание как процесс в дошкольном детстве приносит ребёнку удовольствие, с другой — выражается в опредмечивании цели и характеризуется результативностью. В частности, Е. Ю. Гончарова отмечает, что в дошкольном возрасте формируется «базис» развития основ культуры познания, так как образующиеся психические новообразования — мотивы и потребности, способы действий, отношения и волевая регуляция — представляют собой лишь «заделы на будущее», а эмоции, чувства, переживания отражают отношение ребёнка к объектам, процессу и результату познания (знаниям), к себе самому в процессе познания [3].

Чувственное познание мира проявляется как в жизненных ситуациях, так и в условиях восприятия искусства. Процесс

познания мира посредством искусства предполагает его образное восприятие, видение и слушание. По своей сущности оно является художественным и обусловлено сложной деятельностью человека, активизирующей его эмоциональный отклик, эстетические переживания, сенсорные процессы, воображение, образное мышление, соотнесение с жизненным опытом. Все это позволяет рассматривать художественное познание как специфический творческий процесс переосмысления и декодировки воспринятого содержания произведения искусства, а далее выявления запечатленных результатов в восприятии и оценке красоты окружающей действительности. Именно этот уровень художественного познания приобретает особую педагогическую значимость, служит базовой предпосылкой разностороннего развития личности ребенка.

На наш взгляд, дошкольное детство является значимым этапом для художественного познания мира. Так как он представляет собой динамический процесс и формируется в деятельности ребёнка, причём не изолированно, а в тесном взаимодействии с его потребностями и другими мотивами. Специфической формой художественного познания в процессе освоения окружающего мира является образное восприятие и мышление, т. е. «чувствующая мысль». А. И. Мазаев отмечает, что процесс художественного познания мира осуществляется по законам его эстетического освоения, т. е. по законам красоты и несводимо целиком к познавательной деятельности. Это обусловлено тем, что художественная форма познания характеризуется особым содержанием, которое присуще сфере искусства [4].

Многие исследователи считают, что художественное познание мира обладает своей спецификой, которая обусловлена личностно-субъективными факторами. Так, по мнению Е. Ю. Глазыриной, в науке происходит познание через логику доказательств, а художественное познание совершается посредством освоения окружающего мира через переживание [5]. При этом автор отмечает, что процесс освоения мира исследователи трактуют как основную функцию культуры (Э. В. Соколов); «художественное освоение мира» (А. И. Мазаев); «художественное освоение действительности», «художественно-образное освоение мира», «эстетическое осмысление мира», «эстетическое освоение мира»

(М. Б. Храпченко); «художественное овладение миром» (М. С. Каган); «художественное познание действительности» (К. Д. Рудь, И. И. Цукерман) [5, с. 128]. М. М. Бахтин отмечает, что по смысловому значению термин «освоение» более связан с глубиной проникновения и пониманием, чем с научным объяснением мира, которому присуща точность познания [6].

В дошкольном возрасте художественное познание мира происходит в условиях восприятия с помощью различных способов познания, представляющих собой совокупность и порядок действий, направленных на получение какой-либо новой информации. При этом для дошкольников характерно использование нескольких основных способов познания, посредством которых они познают мир и получают информацию: сенсорный, художественный, эмпирический и др. Рассмотрим сущность способа художественного познания мира.

По своей сущности способ художественного познания в дошкольном возрасте представляет совокупность действий, направленных на эмоциональное погружение в красоту и эмоционально-образное освоение объектов и явлений окружающего мира, произведений искусства. Непременным условием его формирования является музыкальное искусство, которое несёт в своём содержании колоссальный потенциал красоты и «заряжает» процесс художественного познания положительным зарядом эстетических эмоций и переживаний. Музыка, являясь формой духовного освоения действительности, в отличие от научного познания, стремящегося к максимально обезличенному знанию и рационализму, ориентируется на уникальную личность творца, его субъективное видение мира. Можно сказать, что это первая ступенька для ребёнка на пути выражения ощущения себя в музыке и музыки в себе, представлений о мире и о себе. Актуализация полученной новой информации в процессе восприятия музыки приводит к качественным изменениям и преобразованиям личности ребёнка, проявлениям у него потребности и познавательной активности в познании окружающего с позиции восприятия красоты, что вызывает проявление эмоционального отношения к воспринятому и формирование системы представлений, раскрывающей картину гармонии мира.

Немаловажное значение для овладения способом художественного познания у детей дошкольного возраста имеет один

из основных видов музыкальной деятельности — слушание музыки. Оно предполагает чувствование, осмысление музыкального образа и обусловлено активностью эмоций, мышления и воображения (Н. А. Ветлугина, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский). Это говорит о том, что полноценное постижение художественного смысла музыки происходит на особом уровне — чувственно-конкретном, образном и предполагает сопереживание художественному образу, переданному специфическими средствами музыкальной выразительности. Эстетическая ценность музыки для дошкольника заключается в том, что она даёт ему возможность не только эмоционально пережить, чувственно познать смысл тех или иных эстетических эмоций, но и осмыслить их с позиций жизненных ситуаций. В педагогическом смысле это означает формирование эмоционально-ценностных отношений ребёнка к явлениям и объектам окружающей действительности через эстетические переживания эмоционального содержания музыки, а также обогащение его чувственной сферы уникальным опытом человеческих переживаний. В процессе восприятия музыки эстетические переживания у дошкольников осуществляют функцию эмоционального оценивания предмета и результата художественного познания с точки зрения его соответствия системе общепринятых и личностных ценностей (Б. И. Додонов, П. В. Симонов) [3].

Таким образом, процесс художественного познания мира и произведений музыкального искусства моделируется через эстетические переживания ребёнка, которые определяют неограниченные возможности его проникновения в красоту мира через эмоциональные и рациональные формы его освоения. Они отражают личностное отношение дошкольника к процессу и результату познания (представлениям), к себе в процессе познания (А. В. Запорожец, А. Я. Коломенский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

По утверждению В. В. Медушевского, эмоционально воспринять музыку — значит перевести ее на субъективный интонационный код, ощутить своими голосовыми связками, своими мышцами, дыханием, движениями. В данном случае музыкальная интонация для слушателя играет роль проводника, с помощью которого можно попасть в образный мир музыки [7]. В. П. Рева

отмечает, что познание содержания музыки заключено в его интонационном выявлении в процессе восприятия и анализа художественного произведения. В этой связи возрастает значение тех путей развития музыкального восприятия у детей, которые, опираясь на опыт их интонационного мышления, способствуют постижению им музыки как «искусства интонационного смысла». Но музыка нуждается в разъяснениях, ведь её трудно понять без дополнительной информации неподготовленному для восприятия ребёнку дошкольного возраста [8]. Поэтому в условиях слушания музыки деятельность педагога должна быть направлена на расширение у ребёнка ресурса возможных способов художественного познания, содействующих проявлению у него познавательной активности, интереса к музыкальным произведениям, окружающему миру и самому себе.

Следует отметить, что глубокое проникновение в эмоционально-образное содержание музыки предполагает наличие в детском опыте:

- перцептивных действий, направленных на распознавание эмоционального содержания музыки;
- познавательных действий, ориентированных на поиск нового, способы обследования музыкального звучания;
- интеллектуальных действий, необходимых для анализа, сравнения сенсорных свойств звучания музыкального произведения и их соотнесения с его характером звучания, с образными ассоциациями.

Помимо прямых действий ребёнка процесс освоения музыки связан с проявлением:

- сенсорных ощущений и представлений о свойствах звука, средствах музыкальной выразительности (тембр, лад, динамика и др.);
- умений воспринимать музыкальную интонацию, эмоционально откликаться на её содержание; характеризовать свои эмоции и переживания, порождаемые музыкой; давать вербальную (словами) или невербальную (в рисунке, в пластике и т. д.) характеристику прослушанного произведения, его эмоционально-образного содержания;
- потребности в новых впечатлениях и любознательности в активном познании музыкальных явлений и окружающего мира.

В комплексе они содействуют не только проникновению в сущность эмоционально-образного содержания музыки на основе непосредственного переживания эмоциональных впечатлений, но и чувственному познанию объектов и явлений мира сквозь призму художественных образов на основе:

- освоения и присвоения в свой опыт новых сенсорных ощущений и представлений о свойствах звука, средствах музыкальной выразительности;

- обогащения эмоциональной сферы разными видами эстетических переживаний, эмоций и чувств;

- овладения действиями целостного и дифференцированного восприятия [9, с. 9].

Исходя из специфики процесса познания, закономерностей развития детей дошкольного возраста, по нашему мнению, структура художественного познания мира в контексте освоения музыки включает три составляющие: перцептивно-эмоциональную, ментальную, деятельностно-творческую.

Перцептивно-эмоциональная составляющая включает компоненты:

- способность к интонационному восприятию музыки и сопереживанию, которые содействуют познанию ребёнком эмоций, выражаемых музыкой в процессе её слушания;

- перцептивные действия, предполагающие восприятие и освоение эмоционально-образного содержания музыкального произведения на основе распознавания сенсорных свойств её звучания (высоты, динамики, ритма, тембра).

Ментальная составляющая художественного познания мира дошкольником представляет собой способы мышления (интеллектуальные операции и действия анализа, сравнения, обобщения и т. д.), позволяющие познать красоту мира через художественные образы музыки.

Деятельностно-творческая составляющая выражается в наличии у ребёнка способов художественного познания и способов творческих действий, необходимых для воплощения образов в продуктивных видах деятельности (музыкальной, изобразительной, театрализованной, художественно-речевой).

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что художественное познание мира в дошкольном детстве является много-составным по своей структуре и включает как совокупность

проявления психических процессов, способностей, эмоциональной сферы, способов познания и действий, представлений и умений в условиях разных видов детской деятельности. Каждый из структурных компонентов процесса художественного познания характеризуется многоэлементностью. В частности, способ художественного познания мира состоит из разнообразных перцептивных, познавательных, интеллектуальных действий ребёнка, которые ориентированы на распремечивание и освоение эмоционально-образного содержания произведения искусства посредством ассоциативного перевода художественных образов на язык жизненных аналогий и ощущений.

Такой процесс содействует развитию у ребёнка сопереживания к окружающему миру, формированию установки на его гуманитарную познавательную ориентацию, творческое преобразование с позиций красоты. Это связано с тем, что дошкольник воспринимает мир и строит его адекватный образ только через призму своих переживаний, ценностных ориентаций, собственного жизненного опыта.

Особую роль в этом приобретает как процесс восприятия красоты и психологический ассоциативный механизм, богатство и разнообразие которого определяет неограниченные возможности вхождения ребёнка в мир искусства и окружающей реальности, так и проблематизация содержания детской деятельности. Её сущность выражается в создании и разрешении проблемных игровых ситуаций, способствующих преодолению детьми «интеллектуально-творческих сложностей» посредством выполнения разнообразных заданий проблемно-эвристического характера. При этом акцент в работе с дошкольниками перенесён с освоения представлений и усвоения умений в той или иной области на овладение способами их добывания и творческого применения при решении условной проблемно-игровой ситуации [10].

Таким образом, основой художественного познания мира в дошкольном возрасте является восприятие и освоение произведений искусства, в частности музыкального. Этот процесс обусловлен тем, что музыка, по своей природе являясь искусством интонируемого смысла и по своему содержанию художественной моделью человеческих эмоций, позволяет ребёнку познавать внешний мир через собственные внутренние переживания, что

способствует выражению его личностного отношения к объектам и явлениям окружающего мира с позиций красоты.

Способ познания с точки зрения дошкольного детства — это совокупность действий ребёнка, направленных на эмоционально-образное познание окружающего мира. Наиболее актуальным для деятельности детей дошкольного возраста является способ художественного познания, позволяющий ребёнку погрузиться в сферу разнообразия звуков, эмоций, цветовых оттенков и форм, отражающих многогранность окружающего мира.

Особую значимость для формирования способов художественного познания мира в дошкольном детстве приобретает один из основных видов музыкальной деятельности — слушание музыки. Это обусловлено активным, эмоциональным и познавательным характером этого процесса, обеспечивающим для детей познание музыкальных и собственных эмоций, самого музыкального искусства, окружающего мира с позиции проявления к нему эмоционального отношения посредством прочувствования и распознавания эмоционально-образного содержания музыки.

Глубокое проникновение в сущность эмоционально-образного содержания музыки содействует обогащению личности ребёнка художественно организованным, обобщённым опытом человечества сквозь призму образности, образованию у него новых устойчивых взаимосвязей с окружающим, позволяет определить свои первоначальные установки и ценностные ориентации к различным жизненным ситуациям. Вслушивание, анализ, сопоставление, сравнение соотношения музыкальных звучаний являются важными составляющими процесса как художественного освоения содержания произведения искусства, так и эмоционального познания объектов и явлений мира. Кроме того, в процессе художественного освоения музыки на основе интерпретации её эмоционально-образного содержания ребёнок познаёт внутренний мир человека и эмоциональную сторону существования объектов и явлений окружающего мира, открывает для себя и в себе новые эмоции. В дальнейшем это приводит к развитию самосознания, осознанию своих эмоций, своего «я», способствует формированию опыта эмоционально-оценочного отношения к себе и миру, умения погружаться в красоту реальности, чувствовать её уникальность и преобразовывать себя и окружающий мир по законам красоты.

### Список цитируемых источников

1. Новейший философский словарь : 3-е изд., испр. — Минск : Книж. дом. 2003. — 1280 с.
2. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Харвест, 2007. — 976 с.
3. Гончарова, Е. Ю. Педагогические условия развития основ культуры познания у ребенка старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Е. Ю. Гончарова ; Пед. ин-т Юж. федер. ун-та. — Ростов н/Д, 2007. — 24 с.
4. Мазаев, А. И. Проблема синтеза искусств в эстетике русского символизма / А. И. Мазаев. — М. : Наука, 1992. — 326 с.
5. Глазырина, Е. Ю. Музыка как художественное явление мира: познание или освоение / Е. Ю. Глазырина // Профессиональная педагогика: становление и пути развития : материалы науч.-практ. конф. : в 3 ч. — Екатеринбург : РГППУ, 2006. — Ч. 3. — С. 123—133.
6. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. — М. : Худ. лит., 1986. — 543 с.
7. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — М. : Музыка, 1976. — 256 с.
8. Рева, В. П. Восприятие музыки школьниками : пособие для учителей [в ? ч.] / В. П. Рева. — Минск : Беларусь, 2000. — Ч. 1 : Развитие музыкального восприятия у школьников. — 134 с.
9. Никашина, Г. А. Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.
10. Никашина, Г. А. Проблематизация содержания деятельности как условие опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет / Г. А. Никашина // Пед. наука и образование. — 2018. — № 1(22). — Минск : НИО. — С. 89—93.

### **3.9 Решение воспитательных задач в педагогическом университете в условиях неопределённости**

Воспитательная работа является важнейшей составной частью университетского образовательного процесса. Она осуществляется в учебное и внеучебное время, и обеспечивает развитие духовных, нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста. Необходимость развития у обучающихся социально значимых и профессионально важных качеств, воспитания высоконравственной, духовно развитой и здоровой личности, способной

к профессиональной деятельности и моральной ответственности за принимаемые решения, является важнейшей государственной задачей в сфере образования России и Беларуси.

Повышение качества высшего образования и его эффективности является одной из основных задач в образовательной политике Российской Федерации. Речь идёт не только о качестве подготовки специалистов и повышении квалификации преподавателей, но и о развитии эффективной системы воспитания в университете. От того, в какой мере система воспитания, её формы и методы будут органично включены в процесс профессиональной подготовки и ориентированы на её конечный результат, зависят и показатели эффективности работы университета.

Исследования Д. В. Аширова, Л. С. Пастуховой, О. Е. Турлаковой позволили обобщить работу, организованную Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в целях повышения качества воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования. Так, например, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации в ноябре 2020 года провело II Всероссийский семинар-совещание по воспитательной работе с обучающимися образовательных организаций высшего образования, в рамках которого состоялась серия мероприятий, направленных на развитие системы воспитания и молодёжной политики в высшей школе. В преддверии семинара-совещания прошёл конкурс-мониторинг «Практики организации воспитательной работы с обучающимися образовательных организаций высшего образования». Свои воспитательные практики в двенадцати тематических номинациях представили более двухсот образовательных организаций. По завершении заочной экспертизы свои проекты в области воспитательной работы и реализации молодёжной политики университеты-конкурсанты показали в рамках Всероссийского практикума воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования. Также в период с октября по ноябрь 2020 года для проректорского корпуса была реализована программа повышения квалификации «Современные подходы к организации воспитательной работы в образовательной организации высшего образования». В ходе лекционных занятий своим опытом с участниками программы поделились эксперты

в области молодёжной политики, воспитательной и социальной работы в высшей школе: поиск современной модели школы из регионов России. Данный анализ подготовлен на основе социологического опроса ответственных за воспитательную работу в образовательных организациях высшего образования. В опросе приняли участие 212 человек (проректоры, руководители структурных подразделений образовательных организаций высшего образования, отвечающие за воспитательную работу со студентами). По мнению исследователей, проведённый опрос помог сформировать «понятийную картину» общего представления вопросов развития воспитания и воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования со стороны ответственных за это направление лиц.

В истории человечества воспитание всегда проявлялось в трёх своих ипостасях: как явление, процесс и деятельность. Если обратиться к контексту педагогического пространства, среды и исторической эпохи, то воспитание — это, прежде всего, социально-педагогическое и духовное явление любого общества. Без него объективно невозможно развитие человека в онтогенезе. Воспитание появилось с возникновением человеческого общества, вместе с ним развивается: изменяются цели воспитания, его содержание и средства, методы и педагогические приемы. Воспитание как историческое и педагогическое явление имеет отличительный признак — целенаправленность. Цель воспитания двуедина: во-первых, освоение социокультурных ценностей и смыслов общества, результат воспитания — человек культуры, человек гуманный, гражданин страны; во-вторых, это целенаправленное управление развитием индивидуальности, личности и субъектности воспитанников, их самоактуализация. Результат воспитания — сформированная я-концепция человека Земли во всех его социальных, духовно-нравственных проявлениях и поступках. Воспитание — это целенаправленный, целостный педагогический процесс взаимодействия педагогов и воспитанников по созданию организационных и психолого-педагогических условий для развития индивидуальности и самоактуализации личности, субъектности ребёнка. Особенностью воспитания как целенаправленного педагогического процесса является ориентация педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми

как субъектами воспитания. Ценностью для педагога-воспитателя, осуществляющего профессиональную деятельность в пространстве гуманистической парадигмы, является воспитанник со своим видением мира, со своей индивидуальностью и личностными качествами, а взаимодействие педагога и воспитанников характеризуется как субъект-субъектные отношения [1; 2].

Воспитание — это специальная, систематическая, непрерывная, творчески направленная деятельность педагога. Она основана на научной педагогической импровизации в связи с детерминацией в современной педагогике гуманистической парадигмы воспитания, когда ребенок становится субъектом воспитания. В этом случае актуальным средством воспитательной деятельности становится создаваемая педагогом воспитывающая ситуация как событие в жизни воспитанника.

В российской педагогике воспитания выделяют несколько смыслов воспитательной деятельности:

- привить индивиду желаемые черты и свойства (И. С. Кон);
- воспитательная деятельность есть способ превращения ценностей социума в ценности личности (М. С. Каган);
- смысл воспитания — в целенаправленном управлении развитием личности (Л. И. Новикова, С. Д. Поляков);
- смысл воспитания — в содействии становлению человеческого качества (И. А. Колесникова);
- воспитание — это формирование потребностей личности и социально приемлемых способов их удовлетворения (П. В. Симонов, П. М. Ершов);
- воспитание с точки зрения его смыслов есть процесс сознательного целенаправленного формирования человека как социальной группы, ведущей к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности (В. И. Гинецинский);
- воспитание есть процесс целенаправленного развития общественно необходимых личностных отношений человека к окружающей жизни, к разным её сторонам, к самому себе и целенаправленного преодоления общественно чуждых личностных отношений (И. П. Иванов);
- воспитание человеческого в человеке как его окультуривание, где результат — «человек культуры» (Е. В. Бондаревская);

– суть воспитания заключается в становлении ребёнка как субъекта, отсюда иррациональность, неодинаковость вовлечённых в него субъектов (В. В. Сериков);

– воспитание — это непрерывное становление целостности человеческой личности, предоставления человеку возможности самоопределиться (Г. С. Батищев);

– воспитание — это создание условий для обращения воспитанника к себе, развития у него способности к саморазвитию и самосовершенствованию (Л. В. Байбородова, А. В. Волохов, Г. И. Селевко).

Методологический анализ смыслов воспитания показывает, что в понимании воспитательной деятельности у всех учёных-педагогов общей оказывается идея усовершенствования человека или условий его становления и развития как индивидуальности, личности, субъекта при необходимости согласования воспитательной деятельности с природой человека, его индивидуальными особенностями и возможностями социального воспитания [1—8]. При этом в одном случае речь идёт о раскрытии и развитии сущностных возможностей личности в системе субъект-субъектных отношений гуманистического воспитания, а в другом — в обращении к образцу, заданному социумом. Поэтому модель, система, содержание, формы, технологии, методы воспитательной деятельности, которые выбирает педагог, зависят от его профессиональной ориентации по признаку выбора смысла воспитания, который одновременно выступает профессиональной парадигмой и парадигмой воспитательной деятельности. Педагог в этом случае выбирает воспитательную деятельность, ориентированную на социальное воздействие в отношении воспитанника, или воспитательную деятельность как взаимодействие, сотрудничество, сотворчество, социальное партнёрство, проектирование для самореализации, самовоспитания и саморазвития личности, что и будет являться результатом воспитания.

Представленные выше идеи воспитательной компоненты образования опираются на идеологию и ценностно-смысловые установки, сформулированные как приоритеты государственной политики в области воспитания для всей системы образования и отражающие государственный и социальный заказ.

Место и роль воспитательной компоненты образования определены целым рядом федеральных документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций [9—11].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности. Формирование гражданской позиции личности —ключевая задача позитивной социализации учащихся.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания. Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в качестве основной цели и одной из приоритетных задач общества и государства отмечается воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Процесс образования понимается не только как процесс формирования учебной деятельности ребёнка, но и как процесс развития личности.

Следует отметить, что с 1 июля 2020 года вступил в силу ряд положений Федерального закона от 02.12.2019 № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации», которые предусматривают изменения в нормах действующего законодательства в области образования. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» была закреплена воспитательная составляющая. Так, в соответствии с принятыми поправками «воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных,

духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. Таким образом, воспитание здесь понимается как управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий. Личностный результат развития и воспитания обучающихся заключается в воспитании российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России, осознании своей этнической принадлежности, знании истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества, усвоении гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества, воспитании чувства ответственности перед Родиной.

Для усиления роли воспитательного компонента в образовании детей и молодёжи, будущих специалистов все образовательные организации до 1 сентября 2021 года привели свои образовательные программы в соответствие с законом «Об образовании в Российской Федерации» в последней редакции. Закон не ограничился чисто декларативными утверждениями. Депутаты Государственной Думы РФ по инициативе главы государства внесли поправки о воспитании детей и предусмотрели механизм их реализации. На педагогов возложена обязанность по реализации этих задач. Воспитательная работа должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Педагоги должны разработать, а руководство образовательных учреждений утвердить рабочую программу по воспитанию и календарный план воспитательных мероприятий. Рабочая программа должна определять цель и основные задачи воспитательного процесса, а также методы их достижения. Календарный план содержит перечень событий и мероприятий.

В период с 2020 по 2021 год Институтом развития стратегии образования Российской академии наук была разработана примерная программа воспитания для общеобразовательных организаций и методические рекомендации по её разработке. Примерную программу необходимо воспринимать как конструктор для создания рабочей программы воспитания. Он позволяет каждой образовательной организации, взяв за основу содержание основных её разделов, корректировать их там, где это необходимо: добавлять нужные или удалять неактуальные материалы, приводя тем самым свою программу в соответствие с реальной деятельностью, которую образовательная организация будет осуществлять в сфере воспитания.

Конструктор примерной программы воспитания может включать следующие разделы.

*Раздел «Особенности организуемого в образовательной организации воспитательного процесса»*, в котором образовательная организация кратко описывает специфику своей деятельности в сфере воспитания. Здесь может быть размещена информация о специфике расположения организации, особенностях ее социального окружения, источниках положительного или отрицательного влияния на детей, значимых партнёрах, особенностях контингента обучающихся, оригинальных воспитательных находках, а также важных принципах и традициях воспитания.

*Раздел «Цель и задачи воспитания»*, в котором на основе базовых общественных ценностей формулируется цель воспитания и задачи, которые образовательной организации предстоит решать для достижения цели.

*Раздел «Виды, формы и содержание деятельности»*, в котором образовательная организация показывает, каким образом будет осуществляться достижение поставленных цели и задач воспитания. Данный раздел может состоять из нескольких инвариантных и вариативных модулей, каждый из которых ориентирован на одну из поставленных задач воспитания и соответствует одному из направлений воспитательной работы (работа с родителями, организация среды, детские объединения и т. д.).

Образовательная организация, разрабатывая собственную рабочую программу воспитания, вправе включить в неё те вари-

тивные модули, которые помогут ей в наибольшей степени реализовать свой воспитательный потенциал с учётом имеющихся у неё кадровых и материальных ресурсов. Но *дополнительный модуль* включается в программу при следующих условиях: новый модуль отражает реальную деятельность обучающихся и педагогов, эта деятельность является значимой и не может быть описана ни в одном из модулей, предлагаемых примерной программой.

Модули в программе воспитания располагаются в соответствии с их значимостью в системе воспитательной работы организации.

*Раздел «Основные направления самоанализа воспитательной работы»*, в котором необходимо показать, каким образом в образовательной организации осуществляется самоанализ организуемой в ней воспитательной работы. Здесь приводятся не результаты самоанализа, а лишь перечень основных его направлений, который может быть дополнен указанием на его критерии и способы осуществления.

Рабочая программа воспитания, которую образовательная организация разрабатывает на основе примерной программы, должна быть короткой и ясной, содержащей конкретное описание предстоящей работы с обучающимися, а не общие рассуждения о воспитании.

Рабочая программа воспитания в бюджетном учреждении высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет» [10] представляет собой ценностно-нормативную, методологическую, методическую и технологическую основы организации воспитательной деятельности; позволяет сохранить положительный опыт воспитания, наработанный университетом, сложившиеся традиции, преодолеть разрозненность, дублирование проводимых мероприятий разного уровня, создать единое воспитательное пространство, чутко реагирующее на вызовы времени.

Рабочая программа воспитания в СурГПУ разработана с учётом преемственности и согласованности с целями и содержанием рабочих программ воспитания в системе общего и профессионального образования, норм и положений: Конституции Российской Федерации; Федерального закона от 29.12.2012

№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»; Федерального закона от 05.02.2018 № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)»; Указа Президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»; Указа Президента Российской Федерации от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»; Указа Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»; Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Указа Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 гг.»; распоряжения Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»; распоряжения Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»; распоряжения Министерства просвещения Российской Федерации от 29.10.2020 № Р-118 «Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021—2024 годы»; Плана мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р; распоряжения Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 № 2765-р «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы»; постановления Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие

образования»»; письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.02.2014 № ВК-262/09 «Методические рекомендации о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях»; приказа Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 14.08.2020 № 831 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети “Интернет” и формату предоставления информации»; посланий Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации; постановления Правительства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры от 05.10.2018 года № 338-п «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа — Югры “Развитие образования”»; постановления Правительства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры от 09.10.2013 № 413-п «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа — Югры “Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре на 2018—2025 годы и на период до 2030 года”»; Закона Ханты-Мансийского автономного округа — Югры от 25.03.2021 № 18-ОЗ «О регулировании отдельных отношений в сфере реализации молодежной политики в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре»; приказа Департамента образования и молодежной политики ХМАО — Югры от 29.05.2020 № 793 «Об утверждении рекомендуемых стандартных требований к работе органов местного самоуправления Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, реализующих направления молодежной политики» (стандарт молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа — Югры).

Рабочая программа воспитания СурГПУ включает в себя следующие структурные компоненты: пояснительную записку, общие положения, содержание и условия реализации воспитательной работы в СурГПУ, управление системой и мониторинг качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности.

Концептуально-ценностные основания СурГПУ заключаются в том, что он прошёл путь от педагогического училища, созданного в 1986 году, до университета. Воспитательная работа всегда

находилась в центре образовательной системы Педагогического училища-колледжа-института-университета.

Принципами построения воспитательного процесса в СурГПУ являются: единство учебной и внеучебной деятельности; ценностное наполнение воспитательного процесса; субъект-субъектное взаимодействие; включенность обучающихся в решение актуальных проблем; приоритет инициативности, самостоятельности, самореализации обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; социального партнерства и наставничества; опора на психологические, социальные, культурные и другие особенности обучающихся, реализация принципа инклюзии в организации воспитательной деятельности; учёт социально-экономических, культурных и иных особенностей региона; приоритет ценности здоровья участников образовательных отношений, социально-психологической поддержки личности и обеспечения благоприятного социально-психологического климата в коллективе; информированность и открытость.

Научно-методологическими основаниями программы являются положения о принципах внедрения инноваций в образовательных организациях В. С. Лазарева, доктора психологических наук, профессора, академика РАО; концепция о программно-целевом развитии педагогического университета Н. В. Конопкиной.

В основу рабочей программы воспитания СурГПУ положен ряд методологических подходов:

– *аксиологический (ценностно-ориентированный)* — имеет гуманистическую направленность и предполагает, что в основе управления воспитательной системой СурГПУ лежит созидательная, социально направленная деятельность, имеющая в своем осевом основании опору на стратегические ценности (ценность жизни и здоровья человека; духовно-нравственные ценности; социальные ценности; ценность общения, контакта и диалога; ценность развития и самореализации; ценность опыта самостоятельности и ценность профессионального опыта; ценность дружбы; ценность свободы и ответственности и др.), обладающие особой важностью и способствующие объединению, созиданию людей, разделяющих эти ценности;

– *компетентностный* — в качестве результата образования рассматривает готовность и способность специалиста действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности,

эффективно решать поставленные задачи, находить выход при возникновении проблем. В компетентностной парадигме процесс профессиональной подготовки должен строиться не просто на трансляции знаний, а на основе значительного усиления практической направленности образования, обеспечивающей овладение способами профессиональной деятельности, приобретение опыта практической работы;

– *субъектно-ориентированный* — направлен на формирование у студентов активной, созидательной и ответственной позиции при организации всех видов деятельности, социально значимых дел, способствующих формированию профессионально и личностно значимых качеств будущих специалистов; создание условий, в которых студент проявляет и развивает свою субъектность как организатор, как носитель и пропагандист гуманистических и патриотических идей в обществе, активный и сознательный труженик и гражданин; предусматривает развитие механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания студентов;

– *системно-деятельностный* — позволяет установить уровень целостности воспитательной системы СурГПУ, а также степень взаимосвязи ее подсистем в образовательном процессе, который является основным процессом, направленным на конечный результат активной созидательной воспитывающей деятельности педагогического коллектива;

– *рефлексивно-событийный* — означает, что любое личностное и социально значимое качество проявляется и формируется в деятельности событийного характера, предполагающей совместные целеполагание, рефлексию и анализ на всех этапах проектируемого участниками процесса события, ориентированного на учет психофизиологических особенностей обучающихся и опору на развитие определенных смысловых и ценностных образований, обеспечивающих становление студента как субъекта собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности; предусматривает усиление практической направленности подготовки будущего специалиста, присвоение образцов подлинного гуманизма, патриотизма, гражданственности в созидательной деятельности;

– *интегративный* — его реализация обеспечивает интеграцию теории и практики с учетом профессиональных функций и трудовых действий, связанных с профессиональными задачами, к решению которых готовится студент;

– *информационный* — реализуется за счет постоянного обновления объективной и адекватной информации о системе воспитательной работы в СурГПУ, её преобразования, что позволяет определить актуальный уровень состояния воспитательной системы и иметь ясное представление о том, как скорректировать ситуацию.

Цель воспитательной работы СурГПУ — создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности через удовлетворение потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии.

Задачи воспитательной работы направлены на воспитание и развитие личностных качеств студентов, формирование системы универсальных и общепрофессиональных компетенций, на обеспечение условий для профессионально-личностной реализации обучающихся, а также определяются педагогическим профилем университета и необходимостью подготовки обучающихся к организации воспитательной работы с детьми и молодёжью:

– формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде;

– формирование чувства сопричастности к судьбе университета, включающей совокупность традиций, поведенческих норм, ценностей, разделяемых сообществом студентов и преподавателей СурГПУ;

– создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

развитие социальной инициативы и формирование активной гражданской позиции студентов;

- формирование ценностно-смысловых и технологических основ профессиональной деятельности; формирование культуры и этики профессионального общения;

- формирование профессиональной направленности студентов через вовлечение обучающихся в процессы саморазвития и самореализации;

- создание условий для самоактуализации студентов в сфере профессиональных интересов, в научно-исследовательской деятельности;

- выявление и поддержка талантливой молодёжи, формирование организаторских навыков, творческого потенциала, вовлечение обучающихся в процессы саморазвития и самореализации;

- воспитание внутренней потребности личности в здоровом образе жизни, ответственного отношения к природе и социокультурной среде;

- повышение уровня культуры безопасного поведения, противодействия экстремизму;

- создание средствами учебной и внеучебной деятельности условий, позволяющих обеспечить формирование у будущих педагогов: понимания значимости, ценности и сущности воспитательной работы с учащимися, в том числе в ситуации роста влияния новых факторов социализации (современных медиа, включая интернет); опыта овладения вариативностью воспитательных систем и технологий, нацеленных на конструирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей; умений осуществлять воспитание и социализацию школьников, в том числе через сопровождение семейного воспитания, организацию вожатской и волонтерской деятельности, осуществление функций классного руководителя (для направлений подготовки, входящих в укрупненную группу 6.44.00.00 «Образование и педагогические науки»).

Концептуально университет, аккумулируя в себе кадровые, материальные и методические ресурсы, выступает как центр социокультурного пространства, фиксирующий позитивные социальные воздействия на студента, защищающий его от антисоциальных и антигуманных действий, поддерживающий его

психологически, способствующий его гармоническому развитию и самовоспитанию, умению жить в ситуации социальной неопределенности, готового принимать решения, нести за них ответственность, уметь сотрудничать.

Приоритетными видами деятельности обучающихся в воспитательной системе СурГПУ выступают: волонтерская (добровольческая), учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность; деятельность различных студенческих объединений, в том числе педагогические отряды; досуговая, творческая и социально-культурная деятельность по организации и проведению значимых событий и мероприятий; вовлечение обучающихся в профориентацию.

Планирование воспитательной работы в СурГПУ на учебный год осуществляется на уровне университета (через планирование деятельности структурных подразделений управления воспитательной работы и молодежной политики, объединенного совета обучающихся, культурно-спортивного комплекса) и факультетском уровне (планирование кафедр, кураторов, студенческих советов).

Для качественного научно-методического сопровождения воспитательной работы за кафедрами СурГПУ в начале 2021/2022 учебного года были закреплены темы, соответствующие реализуемым на факультетах основным профессиональным образовательным программам, а также приоритетным направлениям воспитательной деятельности и молодежной политики. Сосредоточение на кафедрах необходимых кадровых, управленческих ресурсов, научных и образовательных традиций позволяет комплексно подойти к реализации данного направления. Так, например, факультет управления представлен двумя кафедрами: кафедра социально-экономического образования и философии отвечает за реализацию темы по разработке и внедрению актуальных технологий работы с молодежью, новые подходы в сопровождении деятельности студенческих объединений; за кибербезопасность и использование цифровых технологий в образовании отвечает кафедра высшей математики и информатики; развитие медиа-пространства вуза; эффективные подходы в духовно-нравственном воспитании студентов закреплены за кафедрой филологического образования и журналистики филологического факультета; механизмы формирования меж-

культурных коммуникаций — это приоритетная задача кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации; система гражданско-патриотического воспитания студенческой молодёжи: традиции и новаторство; профилактика экстремизма в молодежной среде продолжает быть приоритетной для кафедры социально-гуманитарного образования; проблему популяризации здорового образа жизни и занятий спортом в молодёжной среде раскрывают в своей деятельности кафедры теории и методики физического воспитания, медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности, физического воспитания (факультет физической культуры и спорта); на кафедре социально-художественного образования факультета социально-культурных коммуникаций приоритет отдан развитию творческого потенциала студентов университета; воспитательный потенциал факультета психологии и педагогики в подготовке педагога нового формата раскрывается тематикой деятельности трех кафедр: работа с семьей (кафедра психологии); сопровождение студенческих сообществ; среда равных возможностей; новые смыслы в деятельности классного руководителя (кафедра педагогического и специального образования); популяризация педагогических профессий среди школьников и студентов (кафедра теории и методики дошкольного и начального образования).

Ядром рабочей программы воспитания в рамках основных профессиональных образовательных программ является модуль «Воспитательная деятельность», входящий в структуру основных профессиональных образовательных программ, разработанных на основе федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки 44.03.01, 44.03.05 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». При разработке целевой, содержательной, операционной и результативной составляющих данного модуля в качестве основы находятся трудовые действия, необходимые для их осуществления, знания и умения, включенные в состав трудовой функции «Воспитательная деятельность» в профессиональном стандарте педагога.

Процесс воспитания будущего выпускника СурГПУ в рамках каждой основной профессиональной образовательной программы представлен как совокупность последовательно сменяющих друг друга этапов, определяющих ключевые ориентиры проек-

тирования системы воспитательной работы в зависимости от курса. Каждый этап отражает цель, задачи, образовательные результаты, а также способы установления обратной связи в целях мониторинга качества воспитательной работы. Так, например, проблема социально-психологической адаптации студентов I курса к университету и учебной деятельности является сегодня важным аспектом подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Успешная адаптация в течение I курса позволяет студенту не только эффективно проходить обучение на протяжении последующих лет, осваивая необходимые умения и навыки, но и использовать имеющиеся в университете ресурсы для наращивания собственных профессиональных и личностных компетенций.

В структуру отдела по воспитательной работе и молодежной политике СурГПУ входит психологическая служба, которая дважды в год анализирует степень адаптированности студентов I курса к обучению в университете. Специалистами службы была проведена диагностика «Адаптированность студентов в университете» по методике Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой. Методика включает в себя две шкалы: «Адаптированность к учебной группе» и «Адаптированность к учебной деятельности».

Приведём пример полученных данных по факультету психологии и педагогики СурГПУ. В исследовании приняли участие 122 первокурсника. Результаты обследования по данной методике представлены на рисунках 1—2.

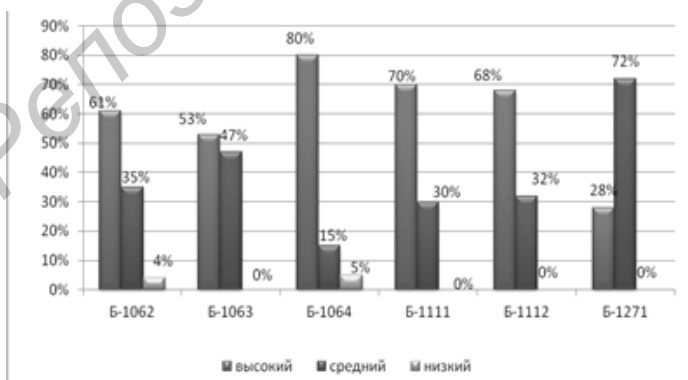


Рисунок 1 — Адаптированность к учебной деятельности

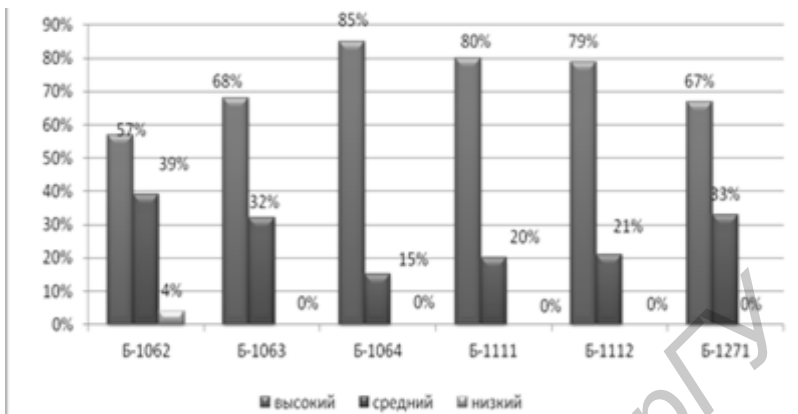


Рисунок 2 — Адаптация к учебной группе

По результатам диагностики, большая часть студентов факультета (72 %, 88 человек) успешно адаптирована к учебной группе. Высокие показатели по шкале «Адаптированность к учебной группе» свидетельствует о том, что студенты в группе чувствуют себя комфортно, легко находят общий язык с одногруппниками, следуют принятым в группе нормам и правилам, при необходимости могут обратиться к одногруппникам за помощью, способны проявлять активность и взять инициативу в группе. Студенты группы принимают и поддерживают взгляды и интересы друг друга. Средний уровень адаптированности к учебной группе показали 27 % (33 человека) опрошенных. Они относительно комфортно чувствуют себя в группе, в некоторых ситуациях студенты испытывают сложности в общении с одногруппниками, проявляют сдержанность в отношениях.

Низкие показатели по шкале «Адаптированность к учебной группе» (1 %, 1 человек) свидетельствуют о том, что данный студент испытывает трудности в общении с одногруппниками. Он держится в стороне, проявляет сдержанность в отношениях. Ему трудно найти общий язык с однокурсниками, он не разделяет принятые в группе нормы и правила, не встречает понимания и принятия своих взглядов со стороны одногруппников, не может обратиться к ним за помощью.

Одним из важнейших условий успешной адаптации студентов к университету является их удовлетворенность учебным процессом и возможность полноценно получать знания в рамках своего направления подготовки. 60 % (73 человека) продемонстрировали высокие показатели по шкале «Адаптированность к учебной деятельности». Это свидетельствует о том, что студенты легко осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражают свои мысли, могут проявлять свои способности на занятиях. 38 % (47 человек) демонстрируют средний уровень адаптированности к учебной деятельности. Это проявляется в том, что освоение некоторых учебных дисциплин вызывает у них определенные сложности, в частности, зачастую им трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли и т. д. У 2 % (2 студента) выявлен низкий показатель адаптированности к учебной деятельности. Это значит, что данные первокурсники некомфортно чувствуют себя на занятиях, испытывают затруднения во взаимодействии с преподавателями, с трудом осваивают учебные дисциплины.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что студенты I курса факультета психологии и педагогики СурГПУ демонстрируют высокий и средний уровни адаптации как в учебной группе, так и в учебной деятельности. Адаптация происходит на протяжении всех лет обучения в университете. Но наиболее важным периодом, своеобразным фундаментом является период обучения на I курсе. Поэтому необходимо создать оптимальные условия для успешной адаптации первокурсников. Для студентов II—III курсов важен этап профессионального самоопределения; для обучающихся IV—V курсов — этап профессиональной самоактуализации; выпускники и молодые специалисты уже находятся на этапе профессиональной самореализации.

Системообразующими компонентами каждого этапа являются дисциплины учебного плана, различные виды практик. Для обеспечения межфакультетского взаимодействия и обмена лучшими факультетскими воспитательными практиками в СурГПУ реализуется корпоративный образовательный проект — «Открытая методическая площадка “Вместе”», которая демонстрирует степень командного включения всех субъектов воспита-

тельной деятельности (студенты, профессорско-преподавательский состав, менеджмент факультета, выпускники, абитуриенты, партнёры), позволяет дать оценку эффективности системы воспитательной работы каждого факультета, выявить специфические и уникальные характеристики факультетской воспитательной среды, определить точки роста, наметить варианты межфакультетского сотрудничества. Так, например, в данном учебном году в рамках методической площадки воспитательный потенциал в формировании педагога нового формата представлял факультет психологии и педагогики. Воспитательный потенциал факультета был представлен с точки зрения создания реальных условий для практической реализации субъектной позиции студента, его активного включения в образовательную и общественную деятельность; инициирования и поддержки студенческих объединений, связанных с практическим освоением азов профессии; развития студенческого самоуправления; включения коллектива студентов в разработку совместных социально значимых, инновационных учебных проектов, программ, образовательных технологий; для расширения связей, партнерства в социуме с профессиональными структурами. Представителями кафедр в соответствии со своим брендом была раскрыта специфика подготовки будущих педагогов, дефектологов и психологов: кафедра теории и методики дошкольного и начального образования представила опыт организации интеллектуальных конкурсов и олимпиадного движения, кафедра психологии раскрыла аспекты безопасной образовательной среды, кафедра педагогического и специального образования — опыт организации добровольческих и педагогических отрядов и студенческий совет факультета «Драйв» — опыт организации неформального образования студентов в рамках проектной деятельности.

Ежегодно в СурГПУ проводится мониторинг качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности. Ключевыми показателями и критериями эффективности качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности в СурГПУ выступают: качество ресурсного обеспечения реализации воспитательной деятельности СурГПУ (нормативного правового, кадрового, финансового, информационного, научно-методического

и учебно-методического, материально-технического); качество инфраструктуры СурГПУ (помещения для внеучебной активности обучающихся, реализации их творческого, спортивного потенциала); выставки, проводимые на базе СурГПУ; образовательное пространство, рабочее пространство и связанные с ним средства труда и оборудования; службы обеспечения (транспорт, связь и др.); качество воспитывающей среды и воспитательного процесса в СурГПУ (организации созидательной активной деятельности обучающихся, использование социокультурного пространства, сетевого взаимодействия и социального партнерства); качество управления системой воспитательной работы в СурГПУ (рассмотрение вопросов о состоянии воспитательной работы в СурГПУ коллегиальными органами (учёным советом, советом факультетов, объединенным советом обучающихся СурГПУ, координационным советом по воспитательной работе); организация мониторинга воспитательной деятельности в СурГПУ; стимулирование деятельности преподавателей/заместителей деканов по воспитательной работе, кураторов/сокураторов — организаторов воспитательной деятельности); качество студенческого самоуправления в СурГПУ (реализуемые инициативы, проекты; организация деятельности объединений обучающихся, взаимодействие объединенного совета обучающихся с администрацией СурГПУ (участие в работе коллегиальных органов СурГПУ, в том числе ученого совета, советов факультетов), отражение деятельности студенческих советов, студенческих объединений на официальном сайте и иных информационных ресурсах СурГПУ); качество воспитательного мероприятия (содержательных, процессуальных, организационных компонентов, включенности и вовлеченности обучающихся СурГПУ).

Резюмируя сказанное, можно заключить, что воспитательная работа в организациях высшего образования — многогранный и сложный процесс, дающий студентам возможность личной самореализации и профессионального самоопределения. Главное в нём заключается в достижении согласованности и единства действий субъектов организации воспитания при осуществлении ими всего комплекса воспитательных мероприятий. Результатом данного процесса, с одной стороны, является профессиональная воспитанность, с другой — успешность профессионального будущего выпускника.

## Список цитируемых источников

1. *Иванова С. В.* Возможности и перспективы проектного метода в образовании и работе с молодёжью / С. В. Иванова, Л. С. Пастухова // Образование и наука. — 2018. — Т. 20, № 6. — С. 29—49.

2. *Лукина О. А.* Специфика организации воспитательной работы со студентами в вузе [Электронный ресурс] / О. А. Лукина, Е. А. Пикалова // Междунар. журн. эксперимент. образования. — 2018. — № 7. — С. 24—29. — Режим доступа: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11821>. — Дата доступа: 02.03.2021.

3. *Борытко, Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко // Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград : Перемена, 2001. — 214 с.

4. *Погорелова, Н. В.* Развитие социально-культурной активности студенческой молодежи в условиях вуза [Электронный ресурс] / Н. В. Погорелова, Л. А. Николаева // Вестн. МГУКИ. — 2018. — № 4 (84). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnokulturnoy-aktivnosti-studencheskoj-molodezhi-v-usloviyah-vuza>. — Дата доступа: 01.03.2021.

5. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента : монография / Н. Л. Селиванова [и др.]. — М. : ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. — 192 с.

6. *Селиванова, Н. Л.* Предпосылки создания перспективных моделей воспитания [Электронный ресурс] / Н. Л. Селиванова // Воспитание в высшей школе: поиск современной модели 92. — 2013. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-sozdaniya-perspektivnyh-modeleyvospi-taniya>. — Дата доступа: 10.02.2021.

7. *Селиванова, Н. Л.* Современные проблемы теории и практики воспитания [Электронный ресурс] / Н. Л. Селиванова // Изв. ВГПУ. — 2005. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-teorii-i-praktiki-vospitaniya>. — Дата доступа: 10.02.2021.

8. *Шириева, З. Ш.* Основные направления планирования воспитательной работы со студентами в вузе / З. Ш. Шириева // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. — 2015. — № 1(4). — С. 866—872.

9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ : в ред. от 31 июля 2020 // Официальный Интернет-портал правовой информации. — Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>. — Дата доступа: 05.03.2021.

10. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации. Федеральный закон от 02.12.2019 г. № 403-ФЗ // Официальный Интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>. — Дата доступа: 05.03.2021.

11. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ // Официальный Интернет-портал правовой

информации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>. — Дата доступа: 05.03.2021.

12. Воспитательная среда университета: традиции и инновации : монография / А. В. Пономарёв [и др.]. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 408 с.

13. *Галицких, Е. Д.* Раздумья о воспитании (мастерская ценностных ориентаций для студентов и преподавателей вузов) [Электронный ресурс] / Е. Д. Галицких, Д. С. Лихачёв // Высшее образование в России. — 2006. — № 10. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/ Воспитание в высшей школе: поиск современной модели 91 n/d-s-lihachev-razdumya-o-vozpitanii-masterskaya-tsennostnyh-orientatsiy-dlyastudentov-i-prepodavateley-vuzov>. — Дата доступа: 15.02.2021.

14. Рабочая программа воспитания Сургутского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.surgpu.ru/sveden/education/>. — Дата доступа: 15.02.2021.

Репозиторий БарГУ

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема статуса и функционирования современной личности в сложных условиях неопределённости и актуальна, и многоаспектна, следовательно, сложна как в плане содержательном, так и в плане полиэлементности своей структуры. Учитывая отмеченное, авторами монографии была сделана попытка применения по возможности комплексного и междисциплинарного подхода к изучению обозначенной проблемным полем монографии темы.

В философском блоке авторами был рассмотрен изучаемый феномен с концептуальной топики двух срезов: социально-философского и философско-антропологического. Эта методологическая позиция была обусловлена тем, что, во-первых, личность с необходимостью инкультурирована в постмодерную ситуацию, во-вторых, находясь в этой парадигмальной среде, подвержена влиянию различных постмодернистских идеологических проектов, прямо касающихся статуса и роли человека в современности. Отмечено, что пересмотру подвергается онтологический статус человека, каков он был в преמודерне и модерне. Трансгуманизм предлагает «усовершенствование» человека вплоть до замены тела на голограмму и конвертацию сознания на цифровой носитель. Если раньше человек мыслил себя в среде природы и культуры как «второй природы», то теперь его среда обитания расширяется и усложняется появлением уже «третьей природы» — виртуальной реальности (virtual reality), дополненной реальности (augmented reality) и т. д. Всемирная сеть Интернет расширяет границы настолько, что создается опасность потери всякой идентичности (от гендерной до национальной). Социальные связи в рамках функционирования социальных сетей расширяются до глобальных размеров, однако также потенциально содержат в себе угрозу девальвации и даже «смерти» привычных форм — субъекта, автора, экспертизы, культуры и даже реальности. Показано, что ревизии подвергаются и самые традиционные социальные институты, такие как образование (как важный способ передачи культурного опыта будущим поколениям), при том что новые формы или ещё досконально не проработаны, или в спонтанно появляющихся формах есть значительные потенциальные угрозы (кризис культуры чтения текстов, клиповое сознание/мышление, информационная интоксикация и т. д.) и религия (появляются различные формы нетрадиционной религиозности, в том числе деструктивные культы).

В контексте рассматриваемой проблемы предложен частный случай (философский концепт «кошка Шойгу») сквозь призму категорий иронии, абсурда, парадокса. Данный подход помог описать структуру неопределенности через выявление онтологических и гносеологических оснований в юмористических прецедентных текстах; предложить процесс выявления имплицитного смысла (неопределенности) в языковой игре комической формы (абсурда и парадокса) как гносеологическое основание креативного механизма юмора; предложить когнитивно-аффективный подход в трактовке неопределенности на основе приемов остроумия абсурда и парадокса как отражения целостности человеческого познания и бытия.

Все эти постмодернистские явления социокультурной жизни и современной реальности, естественно, ставят личность перед огромными, неведомыми ранее вызовами, которые и порождают ситуацию неопределённости. Однако

указанные проблемные точки потенциально и диалектически несут в себе не только деструктивный аспект, но и открывают возможности (напомним, что греческое слово *κρίσις*, а это несомненно ситуация кризиса, может переводиться и как «решение»), и уже от усилий конкретного человека и общества в целом будет зависеть, смогут ли быть реализованы эти возможности на пользу личности и человеческой цивилизации.

Касательно социально-психологического аспекта проблемы, необходимо отметить, что в современной психологии неопределенность рассматривается как методологический принцип исследований, как одна из ключевых характеристик реальности, отмечается важность нового ракурса рассмотрения активности человека в ситуации неопределенности — не с позиции адаптации, а с позиции преадаптации. При этом трактовка неопределенности неоднозначна: описывается как конструктивный потенциал неопределенности (предоставляет возможность для развития субъектности человека, самоопределения, активизирует личностные ресурсы), так и негативный (отмечается стрессогенность ситуаций неопределенности, детерминированность ими диффузии идентичности современного человека и размывания ценностей современного общества).

Континуум отношения человека к неопределенности варьирует от отвержения, страха новизны до принятия и интереса к надситуативной активности. Неопределенность может активировать различные стратегии совладания: игнорирование реальности, поиск вариантов эффективного функционирования в ситуации неопределенности, конформистское поведение.

В современных психологических исследованиях выделяются различные виды неопределенности: когнитивная, информационная, личностная, социальная, в принятии решений и др. Мнения ученых неоднозначны относительно признаков ситуации неопределенности: ситуации неопределенности или дифференцируют, или отождествляют с ситуацией выбора, трудной жизненной ситуацией, ситуацией неизвестности. Признаками ситуаций неопределенности называют новизну, сложность, противоречивость, ограниченность временного ресурса для анализа социального и предметного контекста ситуации, смысловую многозначность, необходимость выбора при множественности возможных вариантов и неясности перспектив, необходимость определения человеком меры своей свободы и ответственности в ситуации, субъективное переживание растерянности и сложности контроля ситуации.

Предпочтению неопределенности статусу-кво способствуют такие личностные ресурсы, как убеждение в ценности собственного «я» (рассмотрение себя как хорошего и удачливого человека, уверенность в возможности управлять своей жизнью), жизнестойкость (принятие риска — восприятие происходящих событий как возможности для расширения жизненного опыта и развития), самоактивация (психологическая активация, а также самостоятельность и физическая активация или способность преодолевать плохое самочувствие), высокий уровень развития саморегуляции в области планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости в изменении стратегий поведения в ответ на новые возникающие обстоятельства.

Чувство вины выступает регулятором поддержания конструктивности и безопасности социальной реальности в условиях культурной диффузии,

размывания нравственных ценностей, слома фиксированных ролевых моделей поведения, порождающих как объективную, так и субъективную неопределенность современной реальности. Однако чрезмерная стимуляция чувства вины у человека в ходе социализации может обуславливать снижение уровня психологического благополучия, осложняя позитивное функционирование в сложном изменчивом современном мире и преадаптацию в условиях неопределенности. Психологического благополучия достигают юноши и девушки, склонные руководствоваться в своем поведении твердыми моральными и этическими принципами, проявляя истинную приверженность им и испытывая чувство вины, эмоцию стыда в случае их нарушения. Юноши и девушки, склонные к гипертрофированному, часто необоснованному переживанию чувства вины или переживанию иррациональной вины, обладают низким уровнем психологического благополучия, самопринятия, убеждены в неспособности управлять своей жизнью, находятся в состоянии психоэмоционального напряжения, что может препятствовать осмыслению ситуаций неопределенности и эффективному решению жизненных задач. Девушки и юноши, склонные испытывать гордость за свои поступки, в типичных ситуациях стыда и вины достигают высокого уровня психологического благополучия, умения управлять средой и сохранять автономию в изменяющихся жизненных обстоятельствах, однако у них фрустрирована потребность в социальной поддержке и принятии. Они не могут рассчитывать на социальный ресурс совладания с ситуациями неопределенности.

В динамичной социальной реальности, всё больше порождающей ситуации неопределенности, востребованным личностным и профессиональным качеством становится предприимчивость, понимаемая как способность инициировать активность и совершать упреждающие действия до того, как четко определены все переменные, условия и возможные последствия, т. е. способность быстро и эффективно действовать в ситуации неопределенности. Предприимчивость у студентов педагогических специальностей может быть развита в процессе формирования умений в области квазипредпринимательской деятельности в сфере образования (умения разрабатывать авторские образовательные программы, рекламировать их и результативно реализовывать, выдерживать конкуренцию в условиях решения идентичных профессиональных задач и пр.).

Неопределенность требует изменения стилевых характеристик мышления и поведения человека, стилей реагирования на изменения. На протяжении юношеского возраста наблюдается смена стилей реагирования на изменения: в ранней юности доминирует отрицающий стиль, в поздней юности — исследующий.

Применение эффективных копинг-стратегий человеком в неопределенных ситуациях во многом зависит от степени осознанности собственных механизмов психологической защиты, умения преодолевать их ограничения в познании реальности. При этом дополнительной переменной, опосредующей такое влияние, является профиль получаемого образования. В частности, образование технического профиля обуславливает обращение к стратегиям, направленным на решение проблем, а также к когнитивным стратегиям при условии высокой напряженности механизмов психологической защиты, а образование гуманитарного профиля — при условии редкого применения данных механизмов.

Качество дошкольного образования в ситуации неопределённости представляется возможным в качественной модели дошкольного образования на институциональном уровне — динамичной системе управления качеством дошкольного образования, в которой взаимодействие разных факторов будет иметь разные степени интенсивности и в условиях интерференции будет способствовать взаимному ускорению одних и замедлению других процессов.

Проектирование образовательной деятельности должно носить гибкий характер с учётом интересов и возможностей каждого ребёнка дошкольного возраста, что позволит в условиях неопределённости решить важные задачи дошкольного образования, соответствующие современным требованиям.

Сущность формирования проектировочной компетентности будущих педагогов при решении профессиональных задач с признаками неопределённости заключается в реализации способности и готовности успешно применять в ситуации неопределённости усвоенные знания (инструментарий, основы управления проектом, концепции проектной деятельности, методы анализа и оценки окружающей среды учреждения образования и др.).

## Сведения об авторах

*Яценко Александр Григорьевич*, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Мусийчук Мария Владимировна*, доктор философских наук, доцент, профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» (Магнитогорск, Россия).

*Яценко Татьяна Евгеньевна*, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Лешкевич Евгения Викторовна*, магистр психологических наук, исследователь в области психологии, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Король Мария Александровна*, преподаватель-стажер кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Нестер Елена Фёдоровна*, ведущий специалист факультета педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Степанова Ольга Павловна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» (Магнитогорск, Россия).

*Глазырина Лариса Дмитриевна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Дубешко Наталья Григорьевна*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Зырянова Светлана Михайловна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (Сургут, Россия).

*Захарченя Наталья Федоровна*, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Кондратюк Светлана Васильевна*, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Кривуть Марина Леонидовна*, заведующий лабораторией «Центр идей и практик в целях устойчивого развития» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Лашкова Лия Луттовна*, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (Сургут, Россия).

*Никашина Галина Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Беларусь).

*Шанц Евгения Альфридовна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (Сургут, Россия).

Репозиторий Барановичского государственного университета

*Научное издание*

**Иценко** Александр Григорьевич,  
**Мусийчук** Мария Владимировна,  
**Яценко** Татьяна Евгеньевна и др.

ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ  
В СИТУАЦИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Коллективная монография

*Под научной редакцией А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко*

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко  
Технический редактор Е. И. Березич  
Компьютерная верстка С. М. Глушак  
Корректоры: Н. Н. Колодко, Л. Н. Щербук

Подписано в печать 01.12.2022. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Гарнитура Таймс. Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 12,80. Уч.-изд. л. 11,50. Тираж 100 экз. Заказ

Издатель: Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.

Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.