

ISSN 2310-273X

3⁽²⁰⁾
2017

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2017 3⁽²⁰⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905

для организаций — 749052

I SSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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

3(20)
2017

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Валочка Г. М.** Прыярытэтныя задачы моўнай адукацыі (вучэбны прадмет «Беларуская мова») у сучасных умовах 3
- Медведев Д. Г.** Структура и содержание электронного учебно-методического комплекса по теоретической механике для студентов классических университетов 9

2017 — ГОД НАУКИ

- Силкович Л. А.** Современные подходы к осмыслению сущностных характеристик и содержания коммуникативной культуры 16

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Илюкович Т. П.** Теоретические предпосылки и становление представлений о социальной идентичности в зарубежной психологии 25
- Джиган Н. Д.** Созидание как процесс становления личности и субъекта деятельности 32
- Круглик А. В.** Возрастные особенности пространственного интеллекта в контексте образовательного процесса 41
- Варанецкая-Лосик Е. И.** Сущностные характеристики коммуникативно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста 48

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Майсеня Л. И.** Методологические основы развития математического образования студентов технических университетов 53

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Кунцевич З. С.** Культура здоровья и механизмы её формирования у студентов медицинского университета 62
- Пшеницына Л. А.** Формирование гуманистических отношений воспитанника в условиях досуговой деятельности: теоретический аспект 69
- Бесан Д. Н.** Социальные представления о Беларуси у студентов на начальном этапе обучения в педагогическом вузе 74

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Лебедева С. В.** Сущность понятия «художественная культура детей дошкольного возраста» 80

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Лещинская Т. Л., Юрок Т. Н.** Эксплицитные и имплицитные факторы развития познавательной деятельности у особых детей дошкольного возраста 86
- Забелич Д. Н.** Методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития ... 94

Адрес редакции:

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

Подписано в печать 19.09.2017.

Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 4808

Номер подготовили:

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

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

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

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

© Национальный институт образования, 2017

Прыярытэтныя задачы моўнай адукацыі (вучэбны прадмет «Беларуская мова») у сучасных умовах

Г. М. Валочка,
загадчык лабараторыі гуманітарнай адукацыі
Нацыянальнага інстытута адукацыі,
доктар педагогічных навук, дацэнт

В статье рассматриваются приоритетные задачи языкового образования (учебный предмет «Белорусский язык») в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь, в качестве которых выступают: обновление образовательных стандартов, практикоориентированность образовательного процесса, его направленность на формирование у учащихся личностных, метапредметных и предметных компетенций, а также внедрение соответствующей системы мониторинга качества языкового образования, развитие электронного образования, повышение компетентности педагога.

Ключевые слова: языковое образование, образовательные стандарты, дистанционное обучение, личностные, метапредметные и предметные компетенции.

The priority tasks of language education (the academic subject the Belarusian language) in institutions of general secondary education of the Republic of Belarus are considered in the article. They are: renewal of educational standards, practical orientation of the educational process, its focus on the formation of personal, meta-subject and subject competencies among students, as well as introduction of an appropriate system for monitoring the quality of language education, development of e-education, increasing teacher's competence.

Keywords: language education, educational standards, distance learning, personal, meta-subject and subject competencies.

У фарміраванні інавацыйнай эканомікі і яе канкурэнтнага асяроддзя ў адпаведнасці з нацыянальнымі стратэгіямі ўстойлівага развіцця Рэспублікі Беларусь [1; 2] сістэма адукацыі павінна забяспечыць «адпаведнасць атрыманых ведаў і навыкаў хутказменным патрабаванням з боку грамадства і эканомікі, тэхнікі і тэхналогій, развіццю асабістай ініцыятывы і адаптаванасці чалавека, дзякуючы якім пашыраюцца яго магчымасці інтэграваць ідэі, інавацыі» [2, с. 27].

Стратэгічная мэта сістэмы адукацыі для ўстойлівага развіцця грамадства заключаецца ў тым, каб сфарміраваць якасную сістэму адукацыі, якая ў поўнай меры адпавядае патрэбам постіндустрыяльнай эканомікі і ўстойліваму развіццю краіны.

Прыярытэты дзяржавы накіраваны на развіццё чалавечага патэнцыялу, фарміраванне класа «інтэлектуальных служачых» («людзей ведаў»).

Сярод *прыярытэтных напрамкаў* развіцця сістэмы адукацыі выдзяляюцца наступныя:

- абнаўленне зместу, структуры і арганізацыі адукацыі;
- арганізацыя бесперапыннай адукацыі на працягу ўсяго жыццёвага цыкла;
- умацаванне інтэграцыі паміж вытворчасцю, навукай і сістэмай прафесійнай адукацыі;
- развіццё нацыянальнай сістэмы кваліфікацыі, укараненне прафесіянальных і адукацыйных стандартаў;

- мадэрнізацыя матэрыяльна-тэхнічнай і сацыяльна-культурнай базы ўстаноў адукацыі, фарміраванне «воблачнага» інфармацыйна-адукацыйнага асяроддзя, якое змяшчае якасныя рэсурсы і паслугі і грунтуецца на сучасных тэхнічных сродках інфармацыі;
- паляпшэнне кадравага забеспячэння сістэмы адукацыі, удасканаленне прафесійных кампетэнцый і павышэнне сацыяльнага статусу педагога ў грамадстве;
- развіццё інклюзійнай адукацыі [2].

Асаблівую значнасць для Беларусі ў гэты перыяд набывае апераджальны характар адукацыі, накіраванасць яе на запыты і каштоўнасці будучай постіндустрыяльнай цывілізацыі. У сувязі з гэтым моўная адукацыя павінна забяспечваць развіццё творчых якасцей асобы, яе здольнасцей да самастойных дзеянняў і рашэнняў, да бесперапыннага абнаўлення ведаў і ўдасканалення прафесійнай кампетэнцыі.

У адпаведнасці з прыярытэтнымі напрамкамі развіцця сістэмы адукацыі *асноўнай задачай* становіцца фарміраванне асобы з сістэмным светапоглядам, крытычным, сацыяльна і экалагічна арыентаваным мысленнем і актыўнай грамадзянскай пазіцыяй.

У «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года» адзначаецца, што з мэтай рэалізацыі пастаўленай задачы неабходны:

- абнаўленне адукацыйных стандартаў новага пакалення, якія ўключаюць пытанні навучання ўстойліваму спажыванню, здароваму ладу жыцця;
- інтэграцыя ў Балонскі працэс, стварэнне ўмоў для набыцця новых ведаў і навыкаў, якія спрыяюць устойліваму развіццю грамадства;
- развіццё электроннай адукацыі, дыстанцыйных інтэрактыўных форм і метадаў навучання, уключаючы выпуск новага пакалення электронных падручнікаў і дапаможнікаў;
- забяспечэнне свабоднага доступу да міжнародных адукацыйных і інтэлектуальных рэсурсаў;
- пашырэнне рынку адукацыйных паслуг, актывізацыя акадэмічнай мабільнасці навучэнцаў і педагогічных кадраў, іх удзелу ў міжнародных адука-

цыйных, навукова-даследчых і культурных праграмах, прафесійных семінарах;

- правядзенне рэгулярнага маніторынгу якасці адукацыйнага працэсу [2].

Абнаўленне адукацыйных стандартаў новага пакалення ў адносінах да вучэбнага прадмета «Беларуская мова» патрабуе ўліку новых поглядаў на адукацыю XXI стагоддзя. Пры гэтым варта арыентавацца не на традыцыйны падыход: «праверыць, што і як з пералічаных элементаў асвоена навучэнцамі», а на новую парадыгму: ацаніць, наколькі свабодна вучні могуць выкарыстоўваць атрыманыя веды і спосабы дзеяння для вырашэння разнастайных вучэбных і жыццёвых задач.

У стандарце павінны быць устаноўлены патрабаванні да вынікаў асваення навучэнцамі адукацыйнай праграмы агульнай сярэдняй адукацыі на ўзроўні *асобасных* (фарміраванне патрыятызму, нацыянальнай самасвядомасці, беларускай ідэнтычнасці ў полікультурным свеце, навуковага светапогляду; гатоўнасць і здольнасць навучэнцаў да самаразвіцця і асобнага самавызначэння, сфарміраванасць іх матывацыі да навучання і мэтанакіраванай пазнавальнай дзейнасці, сістэмы каштоўнасца-сэнсавых устаноў, правасвядомасць і г. д.), *метапрадметных* (уключаюць засвоеныя навучэнцамі сістэму навуковых паняццяў і ўніверсальныя вучэбныя дзеянні (планаванне, аналіз, сінтэз, ацэнка, самаацэнка), здольнасць выкарыстоўваць іх у вучэбнай, пазнавальнай і сацыяльнай практыцы, самастойнасць у ажыццяўленні вучэбнай дзейнасці і арганізацыі вучэбнага супрацоўніцтва з педагогамі і равеснікамі і інш.) і *прадметных* кампетэнцый (засваенне вучнямі зместу вучэбнага прадмета (сістэма мовы, маўленне, лінгвакультуралагічны змест); авалоданне разнастайнымі відамі лінгвамаўленчай дзейнасці; валоданне лінгвістычнай і маўленчай тэрміналогіяй, паняццямі і відамі лінгвамаўленчай дзейнасці).

Прадметныя вынікі асваення адукацыйнай праграмы агульнай сярэдняй адукацыі павінны вызначацца на базавым і павышаным узроўнях.

Прадметныя вынікі асваення адукацыйнай праграмы агульнай сярэдняй адукацыі для вучэбнага прадмета «Беларуская мова» на базавым узроўні павінны быць

арыентаваны на сістэматызацыю і паглыбленне ведаў пра мову і маўленне, заканамернасці і правілы функцыянавання моўных сродкаў у маўленні, нормы беларускай літаратурнай мовы, удасканаленне культуры вуснага і пісьмовага маўлення (*моўная і маўленчая кампетэнцыі*); развіццё звязнага маўлення — умення ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні, публічныя выступленні розных тыпаў, стыляў і жанраў (*камунікатыўная і рытарычная кампетэнцыі*); авалоданне мовай як сістэмай захавання і перадачы каштоўнасцей культуры, як сродкам спасціжэння айчыннай і сусветнай культуры; удасканаленне здольнасці карыстацца культуразнаўчымі звесткамі ў працэсе маўленчых зносін; сацыякультурнае развіццё вучняў на аснове засваення звычаяў, правіл, норм, якія рэгулююць узаемадзеянне людзей і іх паводзіны ў грамадстве, развіццё сродкамі мовы інтэлектуальнай, камунікатыўнай, духоўна-маральнай, грамадзянскай культуры вучняў (*лінгвакультуралагічная і сацыякультурная кампетэнцыі*) [3].

Прадметныя вынікі асваення адукацыйнай праграмы агульнай сярэдняй адукацыі па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» на павышаным узроўні павінны быць арыентаваны пераважна на падрыхтоўку да наступнай прафесійнай адукацыі, развіццё індыўідуальных здольнасцей навучэнцаў шляхам больш глыбокага, чым гэта прадугледжваецца базавым узроўнем, засваення ведаў пра мову і маўленне, пашырэння ведаў і спосабаў лінгвамаўленчай дзейнасці, пашырэння і паглыблення ведаў пра мову як феномен культуры. Прадметныя вынікі асваення адукацыйнай праграмы агульнай сярэдняй адукацыі павінны забяспечваць магчымасць далейшага паспяховага прафесійнага навучання або прафесійнай дзейнасці.

Інтэграцыя ў Балонскі працэс патрабуе перагляду айчыннай сістэмы адукацыі з улікам яе інтэграцыі ў сусветную адукацыйную прастору.

Інтэграцыя ў Балонскі працэс, стварэнне ўмоў для набыцця новых ведаў і навыкаў, якія спрыяюць устойліваму развіццю грамадства, прадугледжвае арыентацыю адукацыі не толькі на засваенне навучэнцам пэўнай сумы ведаў, але і на развіццё яго асобы, пазнавальных і стваральных здольнасцей. Установы адукацыі павінны фарміраваць «цэласную

сістэму ўніверсальных ведаў, уменняў і навыкаў, а таксама вопыт самастойнай дзейнасці і асабістай адказнасці навучэнцаў, г. зн. ключавыя кампетэнцыі, якія вызначаюць сучасную якасць зместу адукацыі» [4].

Відавочна тэндэнцыя адукацыйнага працэсу да фарміравання не сістэмы абстрактных ведаў і ўменняў, а гатоўнасці да ажыццяўлення пэўных ведаў дзейнасці. Сведчаннем гэтага з'яўляецца той факт, што сучасныя міжнародныя праграмы ацэнкі якасці адукацыі арыентаваны перш за ўсё на аналіз узроўню дасягненняў інтэграваных якасцей асобы і жыццёвых кампетэнцый (IEA, PIRLS і PrePIRLS, TIMSS, ICCS, OECD, PISA і інш.).

З улікам названай тэндэнцыі бяспрэчным становіцца той факт, што працэс навучання беларускай мове павінен быць накіраваны на фарміраванне ў навучэнцаў шырокага спектра кампетэнцый, якія забяспечваюць развіццё на асобасным, метапрадметным і прадметным узроўнях і праяўляюцца не толькі як засваенне ведаў, уменняў і навыкаў, але і як гатоўнасць да іх практычнага прымянення па-за адукацыйным працэсам, здольнасць да эфектыўнага рашэння жыццёвых праблем.

Распрацоўка зместу адукацыі па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» ў кантэксце кампетэнтнаснага падыходу прадугледжвае ўзмацненне практыкаарыентаванасці адукацыі, яе накіраванасці на фарміраванне ў навучэнцаў асобасных, метапрадметных і прадметных кампетэнцый.

У ліку прадметных кампетэнцый выдзяляюцца наступныя: 1) **моўная** — валоданне ведамі аб сістэме мовы на ўсіх яе ўзроўнях (фанетыка, лексіка і фразеалогія, склад слова і словаўтварэнне, марфалогія, сінтаксіс), правіламі функцыянавання моўных сродкаў у маўленні; нормаў літаратурнай мовы; 2) **маўленчая** — валоданне спосабамі перадачы думкі сродкамі мовы ў вуснай і пісьмовай формах, уменнямі карыстацца мовай у розных відах маўленчай дзейнасці; 3) **камунікатыўна-рытарычная** — валоданне навучэнцамі культурай маўлення, правіламі маўленчых зносін і рознымі відамі маўленчай дзейнасці; сфарміраванасць уменняў ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні, публічныя выступленні розных стыляў, тыпаў і жанраў у адпаведнасці з мэтамі і задачамі зносін; 4) **лінгвакульту-**

ралагічная — валоданне ведамі пра мову як сістэму захавання і перадачы культурных каштоўнасцей, як сродку спасціжэння агульначалавечых і нацыянальных ідэалаў, традыцый, звычаяў, каштоўнасцей і норм, якія рэгулююць узаемадзеянне асоб і іх паводзіны ў грамадстве; 5) **сацыякультурная** — засваенне, захаванне і далейшае развіццё каштоўнасцей культурнай, матэрыяльнай, сацыяльнай і духоўна-маральнай спадчыны беларусаў; сфарміраванасць сацыяльных, духоўна-маральных якасцей асобы і яе грамадзянскай пазіцыі [4].

Развіццё электроннай адукацыі, дыстанцыйных інтэрактыўных форм і метадаў навучання, уключаючы выпуск новага пакалення электронных падручнікаў і дапаможнікаў.

З развіццём інтэрнэта і інфармацыйных тэхналогій электроннае навучанне ўсё больш пранікае ў сістэму адукацыі. Шырокае распаўсюджанне атрымала дыстанцыйнае навучанне, перш за ўсё запатрабаванае спецыяльным кантынгентам навучэнцаў (дзецьмі-інвалідамі, дзецьмі, якія пражываюць у аддаленых раёнах, а таксама дзецьмі высокай ступені адоранасці, замежных суайчыннікаў і г. д.).

Магчымасці дыстанцыйнага навучання мэтазгодна задзейнічаць у рэалізацыі профільнага навучання і ў іншых формах прадастаўлення навучэнцам доступу да індывідуальнага зместу адукацыі і паглыбленага вывучэння тых ці іншых прадметаў як інструмент узаемадзеяння навучэнцаў з прафесіяналамі ў прадметнай галіне (выкладчыкамі ўстаноў вышэйшай адукацыі, навуковымі работнікамі).

Абнаўленне зместу адукацыі па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» ў сувязі з развіццём электроннай адукацыі, дыстанцыйных інтэрактыўных форм і метадаў навучання можа ажыццяўляцца з наступнымі мэтамі:

- для рэалізацыі задач профільнага навучання (вывучэнне беларускай мовы на павышаным узроўні), што дасць магчымасць ажыццяўляць узаемадзеянне з выкладчыкамі ўстаноў вышэйшай адукацыі, навуковымі супрацоўнікамі, іншымі спецыялістамі ў галіне беларускай мовы;
- для індывідуалізацыі і дыферэнцыяцыі працэсу навучання беларускай мове, падрыхтоўкі да алімпіяд, да здачы цэнтралізаванага тэсціравання

выпускнікамі рэгіёна, ажыццяўленне праектнай, даследчай дзейнасці навучэнцаў і г. д.;

- для забеспячэння працэсу навучання беларускай мове ў сістэме агульнай і дадатковай адукацыі дзяцей-інвалідаў і дзяцей, якія не маюць магчымасці наведваць школу па стане здароўя; навучанне дзяцей замежных суайчыннікаў; дапамога дзецям з сацыяльна неабароненых сем'яў (у мадэлі школы поўнага дня) і г. д.

Распрацоўка новага пакалення электронных падручнікаў і дапаможнікаў звязваецца апошнім часам з такім сучасным відам падручніка, як *падручнік-навігатар*, які сумяшчае ў сабе наступныя функцыі (паводле М. М. Скаткіна [5, с. 26—30]): інфармацыйную, функцыю сістэматызацыі (ад традыцыйнага падручніка), а ад электроннага — замацаванне і самакантроль, функцыю самаадукацыі, індывідуалізацыі і дыферэнцыяцыі навучання, а таксама інтэгральную функцыю. Падручнік-навігатар уяўляе сабой дзве часткі: так званая папяровая (падручнік са спасылкамі на электронны дапаможнік) і электронная, у якую ўваходзяць аўдыяфайлы, малюнкi, відэаматэрыялы, табліцы, схемы, дадатковыя заданні і тэкставая інфармацыя для пашырэння кругагляду навучэнца. Электронны дадатак не дубліруе кнігу, а дапаўняе яе.

Пашырэнне рынку адукацыйных паслуг, актывізацыя акадэмічнай мабільнасці навучэнцаў і педагогічных кадраў, іх удзелу ў міжнародных адукацыйных, навукова-даследчых і культурных праграмах, прафесійных семінарах.

Адным з першачарговых крокаў павінна быць забеспячэнне навуковых даследаванняў, сістэмы адукацыі ўсімі інструментамі інфармацыйных і камунікацыйных тэхналогій для прымянення ў адукацыйным працэсе — з прырытэтным абсталяваннем устаноў агульнай сярэдняй адукацыі, метадычных службаў, інстытутаў павышэння кваліфікацыі, устаноў вышэйшай адукацыі педагогічнага профілю.

Найважнейшай умовай паспяховай інфарматызацыі агульнай сярэдняй адукацыі і адпаведным кірункам развіцця сістэмы адукацыі з'яўляецца павышэнне прафесійнай ІКТ-кампетэнтнасці настаўніка, у тым ліку настаўніка беларускай мовы.

Педагогічная ІКТ-кампетэнтнасць настаўніка беларускай мовы ўключае:

- агульную ІКТ-кампетэнтнасць, пад якой разумеецца ўменне вырашаць інфармацыйна-камунікацыйныя задачы з выкарыстаннем распаўсюджаных інструментаў і агульнадасупных інфармацыйных крыніц (ствараць тэксты, весці відэазапіс, шукаць інфармацыю ў інтэрнэце і г. д.);
- прафесійную агульнапедагогічную ІКТ-кампетэнтнасць, якая падразумявае ўменне вырашаць агульнапедагогічныя задачы з дапамогай распаўсюджаных у агульнай адукацыі сродкаў ІКТ (арганізаваць дыскусію ў класе з выкарыстаннем камп'ютара, праектара і відэазапісаў, арганізаваць калектыўную працу навучэнцаў у асяроддзі сацыяльнага ўзаемадзеяння *wiki*, падрыхтаваць партфоліа работ навучэнца, весці электронную перапіску з бацькамі і г. д.);
- прафесійную прадметна-педагогічную кампетэнтнасць (напрыклад, выкарыстанне вэб-квэстаў для арганізацыі працы навучэнцаў па самастойным пошуку (у межах прапанаванага), адборы, сістэматызацыі матэрыялу і стварэнні самастойных прэзентацый, уласных вэб-старонак, праектаў і г. д.).

Натуральным чынам, ІКТ-кампетэнтнасць настаўніка беларускай мовы прадугледжвае і ўключае ІКТ-кваліфікацыю — уменне ўжываць адпаведныя сродкі ІКТ пры вырашэнні задач, якія адносяцца да гэтай кампетэнтнасці.

У сістэме метадычнай падтрымкі, павышэння кваліфікацыі, падрыхтоўкі і перападрыхтоўкі настаўнікаў павышэнне прафесійнай ІКТ-кампетэнтнасці настаўніка беларускай мовы павінна ажыццяўляцца наступным шляхам:

1. Правядзенне на базе Нацыянальнага інстытута адукацыі і ўстаноў, якія забяспечваюць павышэнне кваліфікацыі настаўнікаў, дастатковай колькасці навукова-практычных семінараў, спецыялізаваных курсаў, майстар-класаў па выкарыстанні новых электронных вучэбна-метадычных комплексаў, распрацаваных на платформе Moodle, у адукацыйнай практыцы.
2. Шырокая прапаганда ЭВМК новага пакалення ў сродках масавай інфар-

мацыі, у тым ліку праз прафесійныя электронныя супольнасці.

3. Уключэнне ў змест дысцыплін псіхалага-педагогічнага цыкла для студэнтаў педагогічных спецыяльнасцей раздзелаў і асобных тэм па метадыцы выкарыстання новых ЭВМК на базе Moodle ў адукацыйным працэсе.

Укараненне сістэмы маніторынгу якасці адукацыйнага працэсу.

Арыентацыя на фарміраванне кампетэнцый вызначае неабходнасць не толькі перабудовы зместу і тэхналогій навучання, якія забяспечваюць дасягненне чаканых вынікаў, але і ўдасканалення сродкаў і працэдур ацэнкі гэтых вынікаў. Пры распрацоўцы крытэрыяў і метадык ацэнкі якасці адукацыі па беларускай мове, якія адпавядалі б сучасным патрабаванням, неабходна ўлічваць іх арыентаванасць на сфарміраванасць у навучэнцаў асобасных, метапрадметных і прадметных (моўнай, маўленчай, камунікатыўнай, рытарычнай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай) кампетэнцый. А гэта патрабуе распрацоўкі і ўкаранення новых форм ацэнкі вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў.

Такім чынам, у якасці першачарговых задач развіцця моўнай адукацыі (вучэбны прадмет «Беларуская мова») у адпаведнасці з нацыянальнымі стратэгіямі ўстойлівага развіцця Рэспублікі Беларусь выступаюць:

- абнаўленне адукацыйных стандартаў новага пакалення, якія вызначаюць патрабаванні да ўзроўню падрыхтоўкі навучэнцаў і прадугледжваюць фарміраванне, акрамя *прадметных* (моўнай, маўленчай, камунікатыўна-рытарычнай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай), *асобасных* і *метапрадметных кампетэнцый*;
- арыентацыя адукацыі на фарміраванне ў працэсе навучання беларускай мове кампетэнцый, якія забяспечваюць развіццё навучэнцаў на асобным, метапрадметным і прадметным узроўнях і праяўляюцца ў гатоўнасці да прымянення атрыманых ведаў, уменняў, навыкаў у розных відах маўленчай дзейнасці (чытанне, слуханне, гаварэнне, пісьмо), ва ўсіх сферах выкарыстання сучаснай беларускай мовы;
- развіццё электроннай адукацыі, дыстанцыйных інтэрактыўных форм і

метадаў навучання, уключаючы выпуск новага пакалення электронных падручнікаў і дапаможнікаў, сярод якіх асобае месца займае падручнік-навігатар;

- пашырэнне рынку адукацыйных паслуг, актывізацыя ўдзелу навучэнцаў і педагогічных кадраў у міжнародных адукацыйных, навукова-даследчых і культурных праграмах, прафесійных семінарах, што непасрэдна звязана з павышэннем агульнай ІКТ-кампетэнтнасці, прафесійнай агульнапедагагічнай і прафесійнай прадметна-педагагічнай ІКТ-кампетэнтнасцей настаўніка беларускай мовы;
- распрацоўка крытэрыяў і метадыкі ацэнкі якасці адукацыі па беларускай мове, арыентаваных на патрабаванні на ўзроўні асобасных, метапрадметных і прадметных кампетэнтцый.

Спіс цытаваных крыніц

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года / Нац. комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол. : Я. М. Александрович [и др.]. — Минск : Юнипак, 2004. — 200 с.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Экономический бюллетень Науч.-исслед. экон. ин-та М-ва экономики Респ. Беларусь. — 2015. — № 4. — 99 с.
3. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская мова» (5—11 класы) (праект) / Г. М. Валочка, В. У. Зелянко, М. Г. Яленскі, С. М. Якуба // Роднае слова. — 2016. — № 1. — С. 53—60.
4. Состояние, проблемы и перспективы развития информационного общества в СНГ [Электронный ресурс] / Содружество Независимых Государств, Исполнительный комитет. — М., 2012. — Режим доступа : www.e-cis.info/foto/pages123668/doc. — Дата доступа : 19.06.2016.
5. Скаткин, М. Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике / М. Н. Скаткин // Каким быть учебнику : дидактические принципы построения : в 2 ч. — М. : Изд-во РАО, 1992. — Ч. 1. — С. 26—36.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 19.05.2017.

ЧЫТАЙЦЕ Ў НАСТУПНЫХ НУМАРАХ

Распрацоўшчыкі этыка-педагагічных ідэй разумелі, што без адпаведнага разумовага ўзроўню дабрыня можа ператварыцца ў сур'ёзны недахоп, бо адсутнасць ведаў здольна зблытаць чалавека ў вызначэнні мэты, ацэнцы з'яў і выбары лініі паводзін. Асабліваю моц набылі такія акцэнтны ў часы эпохі Адраджэння, калі не толькі сам чалавек становіцца ў цэнтры пазнання, а веды і маральнасць звязваюцца ў адзінае цэлае. Веды не толькі пашыраюць круггляд чалавека, павышаюць яго інтэлектуальны ўзровень, а і ўплываюць на пачуцці, волю, арыентацыю і падтурхоўваюць да духоўнага ўдасканалення, падводзяць да неабходнасці вырашэння маральна-выхаваўчых задач. Пры развіцці навуковых ведаў хрысціянскі антрапацэнтрызм абумовіў на ўсходнеславянскіх землях пераважную ўвагу да праблемы чалавека як асновы гэтага свету і пасрэдніка, які забяспечвае сувязь паміж Творцай і яго зямнымі тварэннямі. Само пазнанне свету азначае спасціжэнне яго сэнсу з пункту гледжання чалавечага ўладкавання ў многім праз маральныя законы.

Такія чалавечыя рысы, як дабрачыннасць і мудрасць настолькі зліліся ва ўяўленні беларускіх мысліцеляў, што практычна самі разумовыя якасці чалавека набылі непасрэдную этычную каштоўнасць і сталі неад'емнай састаўной часткай яго маральнай характарыстыцы...

Болбас В. С. Методыка-інструментальныя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі X—XVIII стагоддзяў.

Структура и содержание электронного учебно-методического комплекса по теоретической механике для студентов классических университетов

Д. Г. Медведев,

декан механико-математического факультета
Белорусского государственного университета,
кандидат физико-математических наук, доцент

В статье рассматривается структура и содержание электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) для подготовки специалистов-механиков в классическом университете, приводятся основные функции и свойства ЭУМК, условия и преимущества его использования в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, теоретическая механика, структура, содержание, функции, свойства, условия и преимущества использования; учебный процесс, классический университет.

The article considers the structure and content of the electronic educational methodological complex in theoretical mechanics for the training of specialists in mechanics at the classical university; the main functions and properties of the electronic educational methodological complex, the conditions and benefits of its use in the educational process of the university are given.

Keywords: electronic educational and methodological complex, theoretical mechanics, structure, content, functions, properties, conditions and benefits of use, educational process, classical university.

Главным условием успешной реализации стандартов образования является развитие новых, обеспечивающих функционирование и развитие национальной системы образования и воспитания, технологий и средств обучения студентов.

Создание и развитие информационного общества и конкурентоспособной высокотехнологичной национальной экономики выступает приоритетным направлением государственной политики Республики Беларусь на протяжении последних десятилетий.

Каждые 5—10 лет Правительством страны разрабатываются и принимаются программы, направленные на укрепление ведущей роли государства в развитии информатизации и обеспечении процесса перехода к информационному обществу. В прошедшие десятилетия решающая роль принадлежала республиканской программе «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007—2010 годы», утверждённой постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 1 марта 2007 года № 265 (координатор программы — Министерство образования Республики Беларусь). Её выполнение нашло продолжение в программе «Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года», разработанной Национальной комиссией по устойчивому развитию Республики Беларусь [1].

Известно, что информационные технологии при продуманной организации интенсифицируют образовательный процесс, обеспечивают передачу необходимых знаний, выработку прочных навыков и умений, а также вносят свой вклад в подготовку будущих специалистов при обучении фундаментальным и профессиональным дисциплинам.

Очень важным является не просто применение в учебном процессе информационных технологий, а их целесообразность и разумное сочетание с другими формами и методами обучения. Большое значение имеют разработка и развитие соответствующего педагогического инструментария для эффективного использования информационных технологий.

По мнению специалистов Института информатизации образования ЮНЕСКО, к наиболее важным направлениям перспективного развития системы образования относятся:

- повышение качества образования путём фундаментализации и применения различных подходов с использованием новых информационных технологий;
- обеспечение опережающего характера всей системы образования, её нацеленности на проблемы развития фундаментальных и прикладных исследований;
- обеспечение большей доступности образования для населения путём широкого использования возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением информационных и телекоммуникационных технологий;
- повышение роли творческого начала (креативности) в образовании, необходимого для подготовки людей к жизни в различных социальных средах (обеспечение развивающего образования) [2].

Использование во всех видах деятельности человека информационно-коммуникационных технологий привело к возникновению глобального мирового информационного пространства, на вхождение в которое ориентировано и развитие системы образования. Этот процесс сопровождается появлением новых технических средств с колоссальными образовательными ресурсами, существенно изменяющими организацию учебно-воспитательной деятельности, расширяя её возможности и оказывая принципиальное влияние на качественную сторону результатов обучения и воспитания.

Усиление требований к качеству образования, продиктованное Институтом информатизации образования ЮНЕСКО, ставит перед преподавателями высшей школы новые задачи, связанные с необходи-

мостью методической реконструкции учебного процесса и усиления его нацеленности на планируемые результаты обучения студентов. Решение данной проблемы состоит в возрастании роли педагогических технологий и системной инструментализации традиционной методики обучения.

Разделяя точку зрения А. А. Кузнецова, В. М. Монахова, М. М. Абдуразакова на современный подход к подготовке специалистов в высшей школе, уточним функционально-понятийное соотношение терминов «методика обучения» и «педагогическая технология». Первое — прикладная предметная научная область дидактики, а второе — удобный и многофункциональный инструментарий данной методики в современной профессиональной деятельности специалиста [3]. Использование разработанного инструментария требует в свою очередь изменения сути, планирования и характера проведения учебных занятий.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) — важная эффективная инструментальная составляющая современной технологии обучения. При этом методы его включения в процесс подготовки студентов могут быть различными.

В конце 90-х годов прошлого столетия в системе образования было положено начало созданию учебно-методических комплексов (УМК). Концепции их разработки и использования были описаны и развиты Б. В. Пальчевским [4], В. П. Беспалько, Ю. Г. Татуром [5], другими исследователями и практиками в целях повышения эффективности обучения как учащихся, так и студентов на всех этапах образования.

Учебно-методический комплекс обучения студентов является дидактической основой организации учебного процесса по любой учебной дисциплине в системе образования Беларуси.

Проблема разработки УМК применительно к каждой учебной дисциплине, — отмечает В. П. Беспалько, — решается на трёх уровнях:

- 1) теоретико-методологическом — выработываются концепция и основные принципы построения учебно-методического комплекса, исходящие из универсальных оснований образовательного процесса, определяется инвариант УМК как системы;

- 2) технологическом — создаётся структурная модель учебно-методического комплекса, определяются алгоритм его построения и методический инструментарий разработки;
- 3) практическом — модель проектируемого УМК выполняется в реальном комплексе по конкретной учебной дисциплине [5].

Также УМК рассматривался как система дидактических средств обучения конкретному предмету (при ведущей роли учебника), которая создаётся в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных образовательным стандартом и учебной программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности студента. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования было разработано и утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь в 2011 году [6] и стало правовым актом организации учебного процесса в учреждениях образования высшей школы Беларуси.

Развитие инновационного образования требовало создания электронного учебно-методического комплекса для системы высшего образования, в первую очередь — по основным дисциплинам социально-гуманитарного и естественнонаучного блоков.

Сегодня в Белорусском государственном университете разрабатываются ЭУМК, которые могут использоваться не только в БГУ, но и в других вузах Беларуси, стран ближнего зарубежья, а также для самообразования. По заданиям Министерства образования Республики Беларусь такие пилотные проекты уже созданы по университетским курсам «Программирование», «Высшая математика», «Философия», «Экономическая теория» и др.

Проблеме создания ЭУМК посвятили свои научные изыскания ряд авторов из вузов ближнего и дальнего зарубежья. Из числа исследований последних лет наиболее обобщённой, своевременной и целесообразной явилась разработка П. А. Мандрика, А. И. Жука и Ю. И. Воротницкого [7], в которой по заданию Министерства образования рассмотрены общие принципы и технологии создания ЭУМК для высших учебных заведений, сформулированы основные требования к современным электронным учебно-мето-

дическим комплексам, предложены и отдельно описаны технологии и средства разработки ЭУМК, реализуемые в БГУ, БГЭУ и БНТУ.

К указанным требованиям относятся:

- полнота — ЭУМК должен содержать все информационные компоненты, необходимые для изучения каждой дисциплины;
- независимость контента от аппаратно-программных средств — важно, чтобы используемые средства разработки ЭУМК были отделены от средств его представления и могли храниться на протяжении длительного времени;
- вариативность траекторий обучения, которая определяется глубиной программы изучения конкретной дисциплины, подготовленностью группы студентов к восприятию нового материала в той или иной форме, их индивидуальными потребностями и возможностями;
- ориентация на самостоятельную работу и самообразование;
- простота интерфейса;
- обеспечение возможности переноса информации с одного компьютера на другой;
- использование различных программных оболочек для локального и сетевого представления ЭУМК;
- быстрое и простое обновление ЭУМК [7].

В то же время процесс создания ЭУМК для каждой отдельной дисциплины требует принятия во внимание специфики её содержания, профилизации, методических особенностей и выполнения требований к представлению содержания обучения студентов конкретной дисциплине.

С учётом этих особенностей нами определена инновационная парадигма разработки и обоснования учебно-методического обеспечения обучения студентов-механиков, состоящая в создании ЭУМК для подготовки специалистов-механиков в классическом университете. Она включает обусловленные спецификой содержания обучения и будущей профессиональной деятельности выпускников требования к такому комплексу, описание основных функций, свойств и структуры данного ЭУМК.

Основные функции ЭУМК можно разделить на следующие группы:

- образовательные;
- системно-моделирующие учебный процесс;
- воспитательные;
- мировоззренческие и развивающие.

Образовательные функции, определённые стандартами образования Министерства образования Республики Беларусь, подчиняют все компоненты ЭУМК единым целям обучения и воспитания студентов.

Системно-моделирующие — состоят в учебно-методическом обеспечении всех этапов учебного процесса по усвоению предметных знаний.

Воспитательные — предусматривают объединение обучения и воспитания в оптимизирующую структуру ЭУМК, характеризующуюся профессиональной направленностью обучения.

Мировоззренческие и развивающие функции предполагают группировку учебного материала вокруг мировоззренческих идей и ключевых компетенций, способствуя формированию у студентов общей системы знаний о мире, отражающей взаимосвязь различных форм движения материи.

Основные свойства ЭУМК состоят в том, что данный комплекс:

- является составляющей методической системы с наперёд заданными свойствами;
- позволяет применять при обучении более насыщенное дополнение содержания вариативными компонентами, чем при обучении с помощью только печатных средств;
- обеспечивает возможность развития самостоятельной познавательной деятельности студентов и их самообразования;
- вносит разнообразие в приёмы и методы инновационного обучения студентов посредством применения динамичных компьютерных моделей, видеофрагментов задачных ситуаций, банков данных, таблиц, имитационных деловых игр, а также комплексного сочетания реального и виртуального учебного эксперимента.

Основные требования к разработке ЭУМК выражаются в создании условий последовательности и системного обновления содержания обучения в компонентах комплекса за счёт:

- включения в содержание программного материала новой информации

о последних открытиях и исследованиях в области теоретической механики и близких ей дисциплин специализации;

- профессиональной направленности обучения, осуществляемой посредством включения практико-ориентированной информации в курс лекций и практических занятий с использованием как внутрипредметных, так и межпредметных связей;
- компьютерного моделирования реальных процессов, изучаемых в курсе теоретической механики, в частности совместного применения функциональных взаимосвязей пакета Structural Mechanics и системы Mathematica для решения различных задач механики;
- наличия разработанной системы контроля, диагностики и коррекции полученных знаний и умений студентов.

Разработанный на механико-математическом факультете БГУ в 2008—2009 годах ЭУМК по обучению студентов соответствует информационно-образовательной среде подготовки специалистов-механиков и включает внешний пакет компьютерной системы Mathematica, который устанавливается на персональный компьютер посредством запуска инсталляционного файла.

Структурно электронный учебно-методический комплекс для подготовки специалистов-механиков представлен следующим образом.

I. Нормативно-регламентирующий раздел, содержащий учебный план, учебную программу курса «Теоретическая механика», стандарты образования и др.

II. Теоретический раздел (TeorMech) [8], включающий все необходимые для подготовки студентов теоретические материалы по теоретической механике.

III. Практический раздел (PractMech) [8], в состав которого входят:

- подраздел PractTasks (задачи разделов статики и кинематики) [9];
- пакет компьютерной математики для генерации индивидуальных практических заданий для студентов [10].

IV. Дополнительный раздел, включающий пакеты расширения Mechanical System системы Mathematica, обеспечивающие изучение их функциональных возможностей для:

- моделирования механических систем и симуляции движения [11];

- описания упругих свойств анизотропных сред и формулировки определяющих соотношений;
- формулировки расчётных уравнений теории упругости в различных системах ортогональных координат [12].

V. Вспомогательный раздел, содержащий:

- учебно-методический материал (для лекций, лабораторных работ, научно-исследовательских заданий для студентов) [13];
- гlossарий (справочник основных понятий курса теоретической механики);
- перечень программ дисциплин специализаций, дополняющих программный материал, список литературы;
- тематику индивидуальных научно-исследовательских заданий и дипломных работ, литературу.

VI. Контрольно-диагностирующий раздел, в состав которого входит система контроля, диагностики, коррекции и подкрепления знаний, умений и навыков студентов по теоретической механике.

ЭУМК *Mechanics* для студентов механико-математического факультета Белорусского государственного университета по материалам курса лекций [14] систематически обновляется [8].

Электронный учебно-методический комплекс подразделяется на теоретический (*TeorMech*) и практический (*PractMech*) разделы, представляющие собой совокупность файлов с расширением *nb*. Переход между разделами и подразделами курса осуществляется посредством нажатия на соответствующую ссылку в окне браузера. В раздел *TeorMech* входят главы *Introduction*, *Kinematics*, *DynPointsSystems*, *DynTasks*, *DynSolids*, *DynAnalytic*, *Impact*, содержательным наполнением которых является лекционный материал по статике, кинематике, динамике материальной точки и системы, динамике абсолютно твёрдого тела, аналитической механике, теории удара. Все главы оформлены в стиле *Section* системы *Mathematica* и включают подразделы, выполненные в стиле *Subsection* [8].

Лекционная составляющая учебного курса представлена теоретическим материалом (определения, теоремы и их доказательства), соответствующим учебной программе по учебному курсу «Теоретическая механика», и дополнена большим

количеством примеров и графических схем. Теоремы, определения, замечания, примеры и утверждения оформлены для наглядности различными стилями. Все формулы выполнены с помощью редактора формул пакета *Mathematica* и интегрированы непосредственно в текст либо в отдельные текстовые ячейки.

Теоретическая часть дисциплины включает не только лекционный материал, но и вопросы для контроля и самоконтроля по каждому разделу.

Раздел *PractMech* составляют главы *Statics* и *Kinematics*, которые содержат материал по статике и кинематике. Для того чтобы обучающемуся было легче в нём ориентироваться, главы начинаются ключевыми словами. Далее следуют примеры решения типовых задач: в *Statics* — на равновесие конструкции с учётом сил трения, в *Kinematics* — на расчёт скорости и ускорения точки и на определение скоростей и ускорений точек многозвенного механизма. Каждый пример сопровождается соответствующей схемой и пошаговым решением. Нажатием на кнопку *ButtonBox* осуществляется переход к рекомендациям и пояснениям, касающимся построения схем и вывода решений. Кроме этого, раздел *PractMech* содержит анимации движения плоских механизмов, а также анимации, позволяющие выполнить построение траекторий движения точек и движения многозвенных механизмов на примерах восьми и шести механизмов соответственно.

Данные электронные материалы можно использовать как при проведении лекционных и практических занятий, так и для организации самостоятельной работы студентов.

Следующим компонентом ЭУМК является электронное учебное пособие — практикум, разработанный в виде одного из разделов справочной компьютерной системы *Mathematica* [9].

Содержание практикума составляют краткие теоретические сведения по разделам «Статика» и «Кинематика» теоретической механики, примеры выполнения типовых заданий, а также средства автоматизированной генерации индивидуальных заданий, включающих числовые и графические данные. В пособие включены объекты, с помощью которых выполняется анимация движения различных составных механизмов и визуализация

зируются траектории движения характерных точек, расположенных на звеньях механизмов.

В работе С. М. Босякова, М. А. Журавова и Д. Г. Медведева [11] дано краткое описание функциональных возможностей пакета расширения Mechanical System системы Mathematica, предназначенного для моделирования механических систем и симуляции движения. Кроме того, созданы программы, позволяющие осуществлять двумерную анимацию работы кривошипно-шатунного механизма, рассчитаны некоторые величины, характеризующие движение шатуна и поршня [13].

Подход, аналогичный рассмотренному, имеет место также при описании, создании, расчёте и визуализации трёхмерных кинематических моделей.

Таким образом, компьютерная система Mathematica и её пакеты расширения широко используются нами в учебном процессе. Применение программы в сочетании с функциональными возможностями пакета Structural Mechanics позволяет решать ряд учебно-исследовательских задач. Она также может использоваться при чтении лекций и проведении лабораторных работ по дисциплинам, связанным с механикой сплошных сред, для проверки прочности усвоения учебных материалов по различным темам, при решении задач теории упругости, в качестве справочных материалов при составлении уравнений движения в анизотропных средах.

Реализация различных видов занятий с применением ЭУМК в обучении студентов явилась основанием для определения педагогических условий его использования. Это:

- наличие соответствующей материально-технической базы;

- необходимый уровень информационной компетентности преподавателя и студентов;
- умение предъявить студентам содержание учебного предмета в соответствии с выбранной формой занятия;
- моделирование информационно-образовательной среды, адекватно отражающей содержание каждой изучаемой дисциплины и представленной в ЭУМК;
- создание для преподавателей возможностей систематического дополнения имеющейся информации посредством уже освоенного и нового программного обеспечения учебного процесса в вузе.

Преимуществами применения ЭУМК для подготовки специалистов-механиков в классическом университете являются:

- установление соответствия составляющих УМК наперёд заданным свойствам методической системы обучения студентов теоретической механике в информационно-образовательной среде классического университета;
- усиление управленческих (тьюторских) функций преподавателей в организации обучения с использованием ЭУМК;
- возрастание роли информационно-образовательных технологий и системной инструментализации в формах и методах обучения студентов;
- радикальное изменение сути, содержания, планирования и характера проведения учебных занятий по теоретической механике;
- широкое применение компонентов информационно-образовательных систем в процессе подготовки студентов-механиков.

Список цитированных источников

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года / Нац. комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол. : Я. М. Александрович [и др.]. — Минск : Юнипак, 2004. — 200 с.
2. Всемирный доклад ЮНЕСКО по коммуникации и информации, 1999—2000 гг. — М., 2000. — 168 с.
3. Кузнецов, А. А. Современная и будущая профессиональная деятельность учителя информатики / А. А. Кузнецов, В. М. Монахов, М. М. Абдуразаков // Информатика и образование. — 2016. — № 5 (274). — С. 4—12.
4. Пальчевский, Б. В. Учебно-методический комплекс : структура, содержание, готовность авторов к разработке / Б. В. Пальчевский // Столичное образование. — 2010. — № 7. — С. 5—17.

5. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высш. шк., 1989. — 141 с.
6. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 26.07.2011 № 167 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2011. — № 133, 8/24424.
7. Мандрик, П. А. Современный электронный учебно-методический комплекс — основа информационно-образовательной среды вуза / П. А. Мандрик, А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий // Информатизация образования-2010 : педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27—30 окт. 2010 г. — Минск : БГУ, 2010. — С. 197—202.
8. Медведев, Д. Г. Разработка электронного учебно-методического комплекса по теоретической механике в виде внешнего пакета компьютерной системы Mathematica / Д. Г. Медведев, С. М. Босяков, А. А. Царёва // Теоретическая и прикладная механика : Междунар. науч.-техн. сб. — 2009. — Вып. 24. — С. 177—179.
9. Босяков, С. М. Автоматизированная генерация практических заданий по теоретической механике с применением систем компьютерной математики / С. М. Босяков, Д. Г. Медведев // Информатизация образования-2008 : интеграция информационных и педагогических технологий : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 22—25 окт. 2008 г. / редкол. : И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2008. — С. 357—359.
10. Медведев, Д. Г. Разработка пакета компьютерной математики для генерации индивидуальных заданий по теоретической механике / Д. Г. Медведев, С. М. Босяков, А. А. Царёва // Теоретическая и прикладная механика : Междунар. науч.-техн. сб. — 2009. — Вып. 24. — С. 174—176.
11. Босяков, С. М. Функциональные возможности пакета моделирования динамических систем MECHANICAL SYSTEM компьютерной системы MATHEMATICA / С. М. Босяков, М. А. Журавков, Д. Г. Медведев // Информационные технологии в образовании : материалы Респ. науч.-метод. конф., Минск, май 2004 г. — Минск : УП «Технопринт», 2004. — С. 203—205.
12. Босяков, С. М. Функции пользователя для формулировки расчётных уравнений теории упругости в различных системах ортогональных координат / С. М. Босяков, М. А. Журавков, Д. Г. Медведев // Теоретическая и прикладная механика : Междунар. науч.-техн. журнал. — 2006. — Вып. 21. — С. 83—86.
13. Босяков, С. М. Автоматизация решения граничных задач теории упругости на базе компьютерной системы Mathematica и её пакетов расширения / С. М. Босяков, М. А. Журавков, Д. Г. Медведев // Теоретическая и прикладная механика : Междунар. науч.-техн. сб. — 2006. — Вып. 20. — С. 53—61.
14. Вярвьильская, О. Н. Теоретическая механика : курс лекций / О. Н. Вярвьильская, Н. П. Каретко, Д. Г. Медведев [и др.] ; под общ. ред. В. П. Савчука. — Минск : БГУ, 2003. — 236 с.

Материал поступил в редакцию 13.06.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В настоящее время целесообразно не только внести изменения в изучаемое содержание, методы, формы и средства обучения, необходимо переориентировать влияние образовательной системы непосредственно на формирование профессиональной мотивации (как стремления к овладению и самореализации в выбранной специальности), активного характера учебной деятельности, устойчивой познавательной активности обучающихся, как при освоении теоретического материала, так и для овладения практическими навыками, опытом осуществления различных видов профессиональных действий, формирования особых качеств личности. Такое комплексное воздействие возможно при условии усиления направленности традиционной системы обучения на развитие профессиональной мотивации, творческого потенциала личности и формирование необходимых компетенций.

Канашевич Т. Н., Шумская М. О. Совершенствование методической системы преподавателя как условие реализации компетентностного подхода в техническом университете.

Современные подходы к осмыслению сущностных характеристик и содержания коммуникативной культуры

Л. А. Силкович,

докторант Национального института
образования,
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена рассмотрению в дидактическом ракурсе основных лингвистических теорий, в которых описываются подходы к трактовке речевой и коммуникативной культуры. Показаны сложность и многокомпонентность данного феномена. Обосновывается авторская позиция в отношении основных направлений развития коммуникативной культуры обучающихся в условиях вузовского языкового образования.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативная культура, обучение иностранным языкам, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

The paper gives the reader an insight into the essence of the notion of communicative culture on the base of the profound didactic analysis of different linguistic theories. It is shown that communicative culture is a very complicated personal skill which includes knowledge of language, communicative behavior, speech etiquette, cultural norms, social conventions and rituals, values, attitudes, emotions. The author's view on the main scientific directions of the development of communicative culture in the condition of high school language education is justified.

Keywords: speech culture, communicative culture, teaching foreign languages, competence-based approach, communicative competence, sociocultural competence.

В современных условиях глобализованного, но тем не менее поликультурного и многоязычного мира особую важность приобретает ориентация языкового образования на формирование поликультурной многоязычной личности, способной использовать иностранный язык как средство общения в межкультурной коммуникации, средство социокультурного развития, самообразования и формирования ценностных ориентаций в диалоге культур. В связи с этим огромное значение имеет проблема развития коммуникативной культуры обучающихся, содействующей успешности межкультурной коммуникации в содержательном, оценочном и поведенческом аспектах за счёт понимания и адекватной интерпретации культурно маркированного поведения собеседников. Причём особо остро этот вопрос стоит в вузовском языковом образовании, поскольку в Республике Беларусь пока ещё только создаётся система межкультурного коммуникативного образования, обеспечивающая подготовку будущих специалистов к участию в академической, деловой, профессиональной и научной межкультурной коммуникации с учётом профессионально-профильных межкультурных потребностей выпускников, которая была бы гармонично встроена в национальную компетентностную модель подготовки современного специалиста.

Понятие «коммуникативная культура» видовое по отношению к родовому понятию «культура». Культура как явление общества многогранна. Её исследования имеют глубокие философские традиции и привлекают внимание представителей многих наук: культурологии, социологии, истории, семиотики, аксиологии, лингвистики, этнологии, искусствознания, психологии, педагогики и др. Отсюда многообразие подходов и многочисленные определения данной категории, позволяющие получить весьма объёмный образ феномена культуры.

Толковый словарь по культурологии, Российский энциклопедический словарь, Философский

энциклопедический словарь и многие другие словари дают определение культуры исходя из первоначального значения слова: *лат. cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание — многозначное понятие, употребляемое для обозначения «исторически определённого уровня развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженного в типах, формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [1, с. 292—293]. Главным в таком подходе является противопоставление культуры природе. Культура понимается не как природное, а сверхприродное, внебиологическое явление, как «вторая природа», предметы и продукты которой получают наименование артефактов, а в семиотике — текстов.

Основоположник английской антропологии Э. Б. Тайлор, русский писатель и поэт А. Белый трактовали культуру как сложное целое образование, определяющееся ростом человеческого самосознания и слагающееся из «знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [2, с. 18].

Важное дополнение к представленному выше пониманию культуры сделали В. Гумбольдт, И. Кант, Е. В. Боголюбова, Н. С. Злобин, Ю. П. Ожегов, А. К. Уледов, П. А. Флоренский, М. Хайдеггер, А. Швейцер, Т. Эллиот, характеризуя её как область духовных и материальных ценностей. Философы Н. А. Бердяев и Н. К. Рерих, связывая понятие «культура» с понятием «культ», а именно с культом предков и традицией, подчёркивали неуничтожимость и неистребимость культурного образования, имеющего духовную основу [3].

Другая группа исследователей (В. Конев, М. Мамардашвили, Э. Маркарян, В. Межуев, М. Мид, К. Юнг) раскрывают культуру в качестве единства форм поведения и образа жизни людей. Культура, по мнению М. С. Кагана, материализуя духовное и олицетворяя материальное, призвана удовлетворять потребности людей в научной, эстетической и этической информации в процессе социального, диалогического по своей природе взаимодействия [4]. Выдающийся теоретик и историк культуры Ю. М. Лотман рассматривал культуру как объект интеллектуального типа, совокупность генетически нена-

следуемой информации в области поведения человека. Педагогический смысл этого высказывания, вытекающий из свойства культуры, не связанной с наследованием информации, заключается в том, что культура может формироваться в образовательной среде. Эту же мысль подчёркивают Е. В. Бондаревская, определяя культуру как среду, растящую и питающую развитие личности [5], и философ Л. Н. Коган, трактуя культуру как систему, выступающую мерой и способом формирования и развития существенных сил человека в ходе его социальной деятельности [6]. Образование представляет собой культурный процесс. Данное понимание подтверждает педагог И. В. Колмогорова, говоря, что педагогика культуросообразна, так как, с одной стороны, отражает актуальный уровень культуры общества, а с другой — оказывает непосредственное влияние на её потенциальный уровень [7].

Перечисленные выше трактовки культуры в той или иной мере затрагивают её существенные свойства, позволяют увидеть её связь с деятельностью, общением, процессами их улучшения, преобразования и влияния на саморазвитие личности.

Различия понимания культуры достигли в настоящее время такого разнообразия, что приходится сопоставлять не отдельные дефиниции, а их типологии. Так, типология культурологических концепций В. А. Масловой в полной мере отражает многообразие исследовательских подходов к обозначенной области и внимание учёных к самым разным параметрам культуры. Особый интерес представляют ценностный подход, «в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми», и нормативный подход, «в русле которого культура — это совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей [8, с. 13—14].

Так, культура как область духовных и материальных ценностей используется для характеристики уровня развития цивилизации, достижений и особенностей той или иной научной области (педагогическая, речевая, этическая, коммуникативная и др.), а также для обозначения определённого уровня индивидуального владения знаниями, взглядами, убеждениями, умениями, нормами, относящимися к конкретной области. Культура личности проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека: в социальной коммуникации, профессиональ-

ной деятельности, индивидуальном самообразовании.

Компонентом и индикатором общей культуры человека, важнейшим показателем его духовного богатства, культуры мышления является *коммуникативная культура*. Традиционно коммуникативная культура личности предстаёт как объективное, сложноорганизованное, развивающееся, многокомпонентное образование, включающее совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих ей результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач.

Анализ научных исследований в области дидактики обнаруживает, что в настоящее время отсутствует единый подход к определению понятия «коммуникативная культура». Часто коммуникативная культура детерминируется как составляющая педагогической, профессиональной культуры, компонент культуры общения, совокупность норм и правил, регулирующих процесс общения (И. И. Зарецкая, И. А. Зимняя, Н. Д. Колетвинова, Н. Л. Кучеренко, А. В. Мудрик, В. В. Соколова, О. В. Шмайлова и др.). Причём коммуникативная культура рассматривается в большей степени с точки зрения процессуальной стороны общения через комплекс сформированных знаний и умений в области межличностного общения, в то время как сущность коммуникативной культуры в контексте диалога культур остаётся недостаточно раскрытой. Неизученным остаётся и вопрос коммуникативной культуры участника межкультурного общения, или, используя термин Г. В. Елизаровой, «медиатора культур», который должен «овладеть гармоничным сочетанием двойной перспективы, способностью видения всех происходящих событий как с позиций собственной культуры, так и с позиций культуры иноязычной» [9, с. 184].

Для дидактического осмысления сущностных характеристик коммуникативной культуры целесообразно остановиться на некоторых лингвистических теориях, в которых рассматриваются подходы к трактовке речевой и коммуникативной культуры, известные в мировой практике. Определённый интерес для нашего исследования представляют теории: 1) языковые нормы и коммуникативные качества хорошей речи (см.: [10; 11]); 2) рассмотрение коммуникативной культуры как личностно-ориентированного развития речевой и коммуникативной

культуры обучающихся (см.: [12]); 3) компетентностный подход, разработанный Советом Европы (см.: [13]); 4) социокультурный компетентностный подход (см.: [14]); 5) социокультурный подход к обучению иностранному языку (см.: [15]).

Изначально исследования речевой культуры, впоследствии получившие название теории культуры речи, происходили в русистике в XX веке преимущественно в пределах ортологического направления, касались описания совершенной речи и преследовали цели практической кодификации литературного языка, что было совершенно необходимо в условиях расшатывания литературной нормы. Теория нормы, теория нормализации и теория ортологии разрабатывались в трудах Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, Л. П. Якубинского, Г. О. Винокура, С. И. Ожегова, В. И. Чернышёва и других учёных. Результатом этой работы стало создание нормативных трудов — толковых словарей и академической грамматики, которые отразили языковые реалии, а также определили основное качество совершенной речи — её правильность, то есть соответствие кодифицированной норме литературного языка.

Б. Н. Головин, решая проблему языковой нормы как объективной закономерности системы языка и его структуры, подчеркнул, что норма есть свойство функционирующей структуры языка, создаваемое применяющим его коллективом благодаря постоянно действующей потребности в лучшем взаимном понимании [10].

В процессе обучения культуре речи предлагалось обращать внимание на языковые нормы: орфоэпические, связанные с произносительной системой языка (Р. И. Аванесов, Л. А. Вербицкая, И. Б. Голуб, К. С. Горбачевич, Д. Э. Розенталь, Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба и др.); грамматические — употребление слов, словосочетаний и предложений в речи (Л. А. Введенская, К. С. Горбачевич, Л. Г. Павлова и др.); стилистические — правильное использование в речи языковых единиц, обладающих стилистической окраской (Л. А. Введенская, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, И. Б. Голуб, Л. Г. Павлова, М. П. Сенкевич и др.); синтаксические — соблюдение норм согласования, управления, сочетания однородных членов предложения, порядка слов в предложении (К. С. Горбачевич, Л. В. Щерба и др.).

Однако в современной теоретической концепции культуры речи отмечается то, что

нормативный аспект хоть и главнейший регулятор речевого поведения людей, но не единственный [11, с. 15]. Анализ литературы данного направления (Л. А. Введенская, Б. Н. Головин, Л. К. Граудина, Т. А. Ладыженская, В. И. Максимова, А. К. Михальская, С. И. Ожегов, Л. Г. Павлова, В. П. Чихачев, Е. Н. Ширяев и др.) показал, что в целом, помимо ортологического параметра культуры речи, действующего на всех уровнях языка и расположенного в рамках оппозиции «правильно — неправильно», не менее важными являются нормативно-этический параметр, действующий в рамках оппозиции «принято — не принято», «прилично — неприлично», а также параметр действительности речи — в рамках оппозиции «эффективно — неэффективно».

Этический параметр культуры речи предполагает соблюдение норм речевого этикета, определяемого как «система коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и размыкания контакта общающихся в соответствии с их статусом, психологическими и социальными ролями, ролевыми и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [16]. Нормы речевого этикета отражают как универсальное, так и национально-специфическое представление о вежливости, налагают запреты на недопустимые с точки зрения этики речевые проявления — употребление бранных слов, речевое манипулирование и т. п.

Параметр действенности, или коммуникативный параметр культуры речи, проявляется в соответствии языковой структуры задачам общения. Это означает, что «из всех языковых средств для создания определённого текста должны быть выбраны такие, которые с максимальной полнотой и эффективностью выполняют поставленные задачи общения, или коммуникативные задачи» [11, с. 15].

Ощущение говорящим и пишущим целесообразности того или иного слова, интонации или синтаксической конструкции и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста — «вот та мощная сила, которая выковывает образцовую речь и позволяет говорить о высшей степени речевой культуры. Лишь разумный и прочный союз нормы и коммуникативной целесообразности обеспечивает культуру речи общества и отдельного человека» [10, с. 20].

Любой носитель языка, руководствуясь задачами общения, осуществляет выбор из множества имеющихся в системе языка структурных единиц. Языковая система предлагает варианты выбора, и возможности варьирования языковых единиц весьма широки. Отобранные знаки языка попадают в речевую цепь, организуемую для передачи какого-то содержания или смысла текста. Каждый элемент языка, сочетания элементов могут быть выразительными, точно употребляемыми, реализация же точности употребления существенным образом зависит от субъективных и объективных причин. При этом «для каждой цели свои средства, таков должен быть лозунг лингвистически культурного общества» (Г. О. Винокур).

Между тем следует отметить, что существующая в рамках лингвистической парадигмы теория культуры речи относит вышеуказанные параметры исключительно к языковым средствам, о чём свидетельствует определение культуры речи, данное Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяевым: «Культура речи — такой набор и такая организация языковых средств, которые в определённых ситуациях общения при соблюдении современных языковых форм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [11, с. 16].

Невозможность свести культуру речи исключительно к параметрам нормативности отмечалась С. И. Ожеговым: «Высокая культура речи — это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка... Она заключается ещё и в умении найти не только точное средство для выражения мыслей, но и наиболее доходчивое (то есть наиболее выразительное), и наиболее уместное (то есть самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [17, с. 287—288]. В трудах Б. Н. Головина были описаны коммуникативные качества хорошей речи: правильность, чистота, точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность, уместность. Выполненная в лингвистической парадигме теория коммуникативных качеств речи обозначила также и экстралингвистические факторы, которые оказывают решающее влияние на выбор языковых средств и их использование в речи, что обеспечивает соответствие последней принятому социокультурному образцу. Данные факторы подраз-

деляются на две группы: внешние по отношению к субъекту речевой деятельности — действительность, условия общения, адресат и соотносимые с субъектом — мышление и сознание [10].

Чрезвычайно актуально утверждение Б. Н. Головина о том, что культура речи не должна быть предметом только лингвистических исследований, а должна опираться на психологию, логику, эстетику, социологию и педагогику, так как предпосылкой верного понимания и успешного описания речевой культуры является умение увидеть системные отношения речи, её структуры к чему-то, что находится за её пределами, к другим неречевым структурам [10, с. 9]. Тем не менее, определяя основные качества совершенной речи, выделяя параметры, характеризующие её совершенство, Головин рассматривает речь как социокультурный феномен, оставляя за пределами своего рассмотрения личность. И, несмотря на тот факт, что «культура речи» широким кругом авторов трактуется как умение или способность, литература по культуре речи направлена на описание языковой нормы и анализ различных характеристик совершенных текстов (социокультурных образцов). Формирование же коммуникативных умений в процессе обучения языку не входит в предмет исследования теории культуры речи.

По мнению В. В. Соколовой, культура речи должна не только рассматриваться как социокультурный феномен, но и соотноситься с самим субъектом говорения. «Коммуникативная культура» представлена как более широкое понятие по отношению к «культуре речи» и определяется как «совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения» [12, с. 13]. Культура речи является лишь составной частью коммуникативной культуры, которая рассматривается, с одной стороны, в её объектной сущности — как система социальных установок, сформированных на основе этнических особенностей, образа жизни народа и регламентирующих общение как особый вид деятельности, что даёт возможность зафиксировать её структурный состав; с другой стороны, в её субъектном значении — как совокупность свойств, коммуникативных знаний и умений личности, реализующихся в коммуникативной деятельности [18, с. 15].

Соколова исследует коммуникативную культуру в аспекте теории языковой личности Ю. Н. Караулова, в которой под языковой личностью понимается «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определённой целевой направленностью» [19, с. 74]. По мнению Караулова, языковая личность проявляется на трёх уровнях функционирования:

- 1) вербально-семантическом, предполагающем «нормативное владение естественным языком» согласно нормам и правилам знаков языка/речи;
- 2) когнитивном — владение системой понятий, идей и концептов, представляющих у разных индивидов более или менее систематизированную картину мира, которая отражает иерархию ценностей индивида;
- 3) прагматическом, включающем в себя цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности [19, с. 5].

В данной теории, несмотря на то, что в неё введено понятие «личность», исследуется совокупность способностей индивида к созданию и восприятию речевых произведений в рамках лингвистической парадигмы, а «языковая личность» является объектом лингвистического изучения [19, с. 22].

К культуурообразующим компонентам коммуникативной культуры языковой личности В. В. Соколова относит: эмоциональную культуру, или культуру чувств, которая состоит в адекватном реагировании на окружающую действительность; культуру мышления — «специфические формы познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность» [12, с. 13]; а также культуру речи. Следовательно, система качества языковой личности, представляющая её коммуникативную культуру, включает творческое мышление, культуру вербального действия (грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и чёткая аргументация, адекватный ситуации общения тон), культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению, культуру эмоций (как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении).

Коммуникативная культура личности представляет собой совокупность коммуникативных знаний и умений. Коммуникативные знания определяются как обобщённый в понятиях «коммуникация», «общение», «культура», «коммуникативная культура» опыт человечества в коммуникативной деятельности, в нормах вербального и невербального поведения в родной (инойязычной) культуре, в знании лексики различной тематической обусловленности; как отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях. Коммуникативные умения трактуются как умения целенаправленно организовать совместную творческую деятельность, коммуникацию и управлять ею; обмениваться информацией; извлекать нужную информацию и использовать её в общении; и т. д.

Среди речевых коммуникативных умений В. В. Соколова выделяет следующие группы:

- а) социально-психологические умения, обеспечивающие уровень эмоциональной культуры, формирующиеся, реализующиеся и обнаруживающие себя при говорении, слушании, восприятии партнёра по общению. Это умения «понимать людей, оценивать их эмоциональное состояние, определять мотивы их поведения, поступков, взаимоотношений» [20, с. 73]; умения влиять на людей, создавать в процессе общения условия для самоопределения, самореализации; умения разрешать проблемы, снимать эмоциональные конфликты, сохранять эмоциональную устойчивость;
- б) логико-композиционные умения, реализующие культуру мышления, проявляющиеся в умениях формулировать тезис, подбирать аргументы, строить доказательства, развёртывать, располагать устное и письменное высказывание в соответствии с замыслом, извлекать смыслы, строить тексты, ориентироваться на тип взаимодействия, реконструировать идеи и мысли;
- в) речевые коммуникативные умения, демонстрирующие владение орфоэпическими, акцентологическими нормами и правилами интонационного оформления устных высказываний; умения, связанные с владением нормами грамматики; умения, обнаруживающие владение лексическим и синтаксическим уровнями языка [20, с. 74–79].

Согласно культуuroобразующим компонентам и коммуникативным умениям к коммуникативной культуре языковой личности предъявляются следующие требования, определяющие уровень её развития: «1) использование средств общения в соответствии с целью и адресатом; 2) владение приёмами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи; 3) освоенность структурных элементов языка и возможностей их коммуникативного воздействия» [12, с. 13].

Целенаправленный процесс формирования коммуникативной культуры Соколова предлагает строить на основе коммуникативных традиций, источником которых является пословично-поговорочный фольклор, отражающий взгляд народа на культурно-исторические формы, правила взаимодействия, а также с помощью литературных текстов, содержащих образцы речевого поведения, для организации наблюдения, анализа речевого опыта, речевой культуры носителей языка различных социальных и возрастных групп, взаимодействующих в разных ситуациях общения, в которых реализуется эмоциональная и речевая культура личности. Помимо этого, внимание акцентируется на необходимости внедрения в практику обучения программ интегрированных гуманитарных курсов этнокультурной и коммуникативной направленности.

Следует отметить, что впервые в рамках лингвистической парадигмы (включая теорию языковой личности) в фокусе рассмотрения оказываются субъектные коммуникативные качества (умения), обеспечивающие порождение текстов определённого характера [12; 18; 20]. Однако основной способ формирования коммуникативной культуры, как и в теории культуры речи, — предъявление и анализ образцовых текстов, вопросы же целенаправленного формирования коммуникативных умений остаются открытыми.

В рамках компетентностного подхода к изучению иностранных языков, разработанного Советом Европы (коммуникативное обучение) (Дж. А. ван Эк), коммуникативная культура исследуется непосредственно с личностно-ориентированных позиций, в центр рассмотрения ставится человек как носитель культуры, как субъект, активно осваивающий культуру. Согласно данному подходу изучение иностранного языка должно содействовать оптимальному личност-

ному, социальному развитию способности к учению, а также развитию коммуникативной компетенции [13].

Содержательным компонентом компетентностного подхода является коммуникативная компетенция, понимаемая как «осознанное знание о том, как используется язык, в том числе в качестве дискурса, включающее в себя не только языковую компетенцию (знание грамматики и лексических единиц), но также знание о том, как правильно язык использовать и организовать в дискурс» [21, с. 14]. Основываясь на работах Сандры Сэвайнон, которая рассматривала коммуникативную компетенцию как способность, состоящую из нескольких способностей (грамматической, дискурсивной, социолингвистической и стратегической) [22], Дж. А. ван Эк представляет коммуникативную способность как включающую в себя следующие компоненты (или суб-компетенции): лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и социальную компетенции [13; 23]. Также ван Эк отмечает, что компетенции не следует рассматривать как независимые друг от друга, а скорее, они являются различными сторонами одного и того же понятия.

Лингвистическая компетенция представляет собой способность порождать и интерпретировать высказывания, наделённые смыслом, которые формируются в соответствии с правилами используемого языка и обладают традиционными значениями.

Социолингвистическая компетенция — способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией, то есть осуществлять выбор языковых форм в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации: места, отношений между коммуникантами, коммуникативного намерения и т. д.

Дискурсивная компетенция описана как способность понять и достичь когерентности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях.

Под *стратегической компетенцией* понимается способность пользователя использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании кода.

Социокультурная компетенция включает знание социокультурного контекста, в котором используется язык, а также знание влияния, оказываемого социокультурным контекстом на выбор языковых форм.

Социальная компетенция представляет собой желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе.

В данной модели коммуникативной компетенции только один из её компонентов (социокультурная компетенция) эксплицитно соотнесён с культурой и знаниями социокультурного аспекта, содержание которых влияет на выбор и использование языковых и речевых форм для осуществления коммуникации. *Социокультурная компетенция* рассматривается как часть коммуникативной способности, включающая в себя определённые характеристики общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении членов этого общества. В их числе:

- социальные конвенции, подразделяющиеся на вербальные и невербальные. К вербальным относятся: языковые средства привлечения внимания, правила обращения, выбор уровня формальности/неформальности, частота смены ролей «говорящий — слушающий», окончание вербального контакта и т. п. в соответствии с общепринятыми в данной культуре конвенциями вежливости; к невербальным — правила физического контакта (рукопожатие и пр.), мимика, жесты и т. д.;
- социальные ритуалы. Включают в себя общепринятые правила, связанные с такими ситуациями, как посещения (приемлемое время для посещений, требования к подаркам, возможные темы разговора и т. п.), отказы от чего-либо, приглашения и др.;
- общие универсалии, которые представляют собой элементы культуры, оказывающие наибольшее влияние на образ жизни, межличностное взаимодействие, основные ценности и отношения [13, с. 16].

Углубляя содержание социокультурной компетенции, М. Байрам, Дж. Зарат и другие исследователи пришли к выводу о том, что в данную компетенцию входят все другие виды компетенций. В частности, лингвистический уровень социокультурной компетенции может быть соотнесён с традиционным лингвострановедческим подходом в России; также эти исследователи рассматривают внелингвистические элементы данной компетенции: знания проксемики и

жестов, мотивационный уровень личности, проявляющийся в желании высказывать свою точку зрения и общаться с людьми, а также ценностный уровень. В целом, М. Байрам и Дж. Зарат предлагают модель коммуникативной компетенции, в основе которой лежит социокультурная компетенция, включающая ценностный уровень и отношения, мотивационный уровень, языковой (на уровне знания и понимания семантики знаков языкового кода), уровень знания неязыковых кодов, уровень поведения (реализующегося в соответствии с социальными конвенциями, ритуалами и пр.). В сфере отношений сделан акцент на эмоциональной способности отказаться от этноцентрированных отношений и отрицательного отношения к «другому», на обязательности открытого, терпимого отношения к другой социокультуре и её представителям [14, с. 14].

В. В. Сафоновой социокультурная компетенция рассматривается в социокультурном подходе к обучению иностранному языку, который интегрирует в себе элементы сравнительного лингвострановедения в процессе коммуникативного обучения. Как отмечается в определении, «социокультурный подход — один из культурологических подходов в обучении иностранному языку, который выходя из рамок страноведческого и лингвострановедческого ограничения диапазона объёма культуроведческой подготовки обучаемых, ориентирует на обучение межкультурному иноязычному общению» [24, с. 86]. В социокультурном подходе цель обучения представлена как «комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучаемых» [25, с. 18].

Развитие языковой личности осуществляется посредством развития иноязычной коммуникативной компетенции, которая с позиций социокультурного подхода трактуется как «определённый уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать своё речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения» [24, с. 126]. Иноязычная коммуникативная компетенция, являющаяся содержанием данного подхода, многокомпонентна и включает в себя (в трактовке В. В. Сафоновой) лингвистическую, коммуникативно-прагматическую, социокультурную, компенсаторную, самообразовательную и информационно-коммуникацион-

ную компетенции. Кроме того, социокультурная компетенция представляет собой основное ядро, в которое входят общекультурная, лингвокультуроведческая, социальная, социолингвистическая и страноведчески маркированная культуроведческая компетенции. Социокультурная компетенция играет решающую роль в регуляции речевого поведения, так как позволяет человеку ориентироваться в социокультурных маркерах коммуникативного пространства и социокультурных характеристиках людей в условиях межкультурной коммуникации; прогнозировать появление возможных социокультурных помех, находить способы их устранения; адаптироваться к иноязычной и инокультурной среде [26, с. 9].

Среди знаний, формирующих данный тип компетенции, — знания социокультурного содержания языковых реалий, страноведчески маркированных языковых единиц, типов социокультурных лакун, возможных при общении носителей родного и изучаемого языков, социокультурных стереотипов речевого и неречевого поведения на иностранном и родном языках, степени их совместности или несовместности и др. Социокультурная компетенция основывается на следующих умениях: осуществлять социокультурный анализ изучаемых функциональных типов аутентичного текста, характерного для повседневно-бытовой, деловой, научной и профессиональной сфер общения; выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения в условиях межкультурной коммуникации; создавать социокультурные портреты участников межкультурной коммуникации.

В целом, социокультурный подход к обучению иностранным языкам объединяет различные элементы культуры: лингвострановедческое и социолингвистическое наполнение лексики, ценностно-ориентационное мировидение, стиль и стереотип речевого поведения, модели речевого общения, маркеры языковой среды, ситуации общения, коммуникативные нормы и формы общения, социокультурный портрет носителя культуры, традиции, ритуалы, систему вежливости и многие другие.

Таким образом, рассмотренные подходы к трактовке коммуникативной культуры свидетельствуют о сложности и многогранности данного феномена, который в зависимости от подхода включает различные составляющие: знание языковых единиц и норм их использования, речевое/коммуникативное

поведение, модели речевого поведения, этикетное поведение, социальные конвенции, ценности, отношения, эмоции, мышление, языковое сознание, картину мира. Описанные подходы, как нам представляется, не противоречат, а скорее дополняют друг друга и позволяют выделить следующие возможные взаимосвязанные направления в решении вопроса развития коммуникативной культуры в процессе изучения иностранного язы-

ка: культура языковых средств, проявляющаяся в упорядоченности системы понятий, системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли на иностранном языке; культура порождения и восприятия речи в условиях межкультурной коммуникации; культура речевого этикета с акцентом на поликультурную вежливость; культура невербальных средств общения в межкультурной среде.

Список цитированных источников

1. Философский энциклопедический словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.
2. Tylor, E. V. Primitive Culture : Researches into the Development of Methodology, Philosophy, Language, Art and Custom / E. V. Tylor. — London : J. Murray, 1871. — 489 p.
3. Рерих, Н. К. Культура и цивилизация / Н. К. Рерих. — М. : Международный Центр Рерихов, 1997. — 200 с.
4. Каган, М. С. Мир общения : Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 319 с.
5. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование : опыт, разработки, парадигмы / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 28 с.
6. Коган, Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. — Екатеринбург : УрГУ, 1993. — 166 с.
7. Колмогорова, И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И. В. Колмогорова // Известия Уральского государственного университета. — 2008. — № 60. — С. 163—167.
8. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова, С. В. Николаенко. — Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. — 164 с.
9. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — СПб. : КАРО, 2005. — 352 с.
10. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. — М. : Высш. шк., 1988. — 319 с.
11. Культура русской речи : учебник для вузов / под ред. : проф. Л. К. Граудиной, проф. Е. Н. Ширяева. — М. : Изд-во «НОРМА», 2000. — 560 с.
12. Соколова, В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. — М. : Просвещение, 1995. — 195 с.
13. Van Ek, J. A. Threshold Level 1990 / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. — 252 p.
14. Byram, M. Sociocultural competence in language learning and teaching / M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. — Strasbourg : Educational Committee : Council for Cultural Co-operation, 1997. — 56 p.
15. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж : Истоки, 1996. — 237 с.
16. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет : Лингвистический и методический аспекты [Электронный ресурс] / Н. И. Формановская. — 4-е изд. — М. : ЛКИ, 2008. — 160 с. — Режим доступа : <http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&blang=ru&page=Book&id=193921>. — Дата доступа : 28.12.2016.
17. Ожегов, С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи / С. И. Ожегов. — М. : Высш. шк., 1974. — 352 с.
18. Соколова, В. В. Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Соколова. — Чебоксары, 1999. — 41 с.
19. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 262 с.
20. Соколов, В. М. Проектирование и диагностика качества подготовки преподавателя / В. М. Соколов, Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, И. В. Гребнев. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — 180 с.
21. Harmer, J. The Practice of English language teaching / J. Harmer. — New ed. — Longman, 1991. — 296 p.
22. Savignon, S. J. Communicative Competence : Theory and classroom practice / S. J. Savignon. — Massachusetts : Addison — Wesley Publishing Company, 1983. — 256 p.
23. Van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning. Vol. II : Levels / J. A. van Ek. — Strasbourg : Council of Europe, 1987. — 357 p.
24. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. — М., 1992. — 528 с.
25. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3. — С. 17—24.
26. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами социализируемых языков / В. В. Сафонова // Замежные мовы. — 2016. — № 4. — С. 3—15.

Материал поступил в редакцию 09.02.2017.

Теоретические предпосылки и становление представлений о социальной идентичности в зарубежной психологии

Т. П. Илюкович,
педагог-психолог средней
школы № 157 г. Минска

В статье прослеживаются основные этапы формирования и развития теоретических представлений о понятии социальной идентичности в психологии. Обосновывается необходимость изучения данного феномена как многомерного явления, состоящего из различных социально-личностных конструкций.

Ключевые слова: идентичность, социальная идентичность, личностная идентичность, структура идентичности.

The main stages of the formation and development of theoretical ideas about the phenomenon of social identity in psychology are considered in the article. The necessity of studying this phenomenon as a multidimensional phenomenon consisting of various social and personal constructs is substantiated.

Keywords: identity, social identity, personal identity, identity structure.

В условиях нестабильного и быстро меняющегося мира перед индивидом остро встаёт проблема идентичности. Кризис идентичности зачастую совпадает с периодами экономических и политических перемен, смены социальных ориентиров и нравственных ценностей. В такие моменты для сохранения стабильности общества необходимо, чтобы человек имел чёткие ориентиры как в социуме, так и в структуре своей идентичности. Умение каждой отдельно взятой личности в сложные переходные моменты опираться на знания о себе, окружающем мире и собственном месте в нём, гибко подходить к изменяющимся условиям позволяет всему обществу продолжать своё развитие, переходить на новые этапы.

Понятие «идентичность» пришло в психологию из философии, где под этим термином на протяжении многих веков понимали тождественность, одинаковость [1]. Процесс отождествления (опознания) неизвестного объекта (предмета) с известным на основании совпадения признаков носит название идентификации. Решение вопроса об отношении личности к самой себе является процессом самоидентификации, или личной идентификации. Основания для отождествления (самоотождествления) либо идентификации (самоидентификации) как ранее, так и сегодня зависят от многих составляющих: исследуемого предмета, точки зрения исследователя, его научных предпочтений, целей и задач исследования и т. д. В общественных науках до сих пор ведётся полемика, касающаяся причин и способов формирования процесса самоидентификации людей в биологическом, социальном, культурном и иных масштабах времени.

Вплоть до середины XIX века исследование понятий «идентичность» и «идентификация» осуществлялось в рамках философии и неклассической логики, а затем стало объектом исследований и в социогуманитарных науках — социологии, антропологии и психологии.

В период становления психологии как науки (середина XIX — начало XX в.) основное внимание исследователей было обращено к вопросам национального самоопределения (М. Лацарус, Х. Штейнталь). Сравнивая психологию народов и индивида, они пришли к выводу,

что психология должна заниматься постижением «духа народа» и изучением законов, по которым протекает духовная жизнь индивидов [6; 15]. Таким образом, работы Лацаруса и Штейнтала заложили, на наш взгляд, теоретические основы для становления понятия «социальная идентичность», обратив внимание не только на индивидуальную составляющую личности, но и на её социальный компонент.

Идеи этих исследователей, касающиеся психологии народов, развивал впоследствии В. Вундт. В 1863 году он издал «Лекции о душе человека и животных», где отмечал, что индивидуальную психологию, которая изучает «элементарные психические явления» — сознание и его элементы (ощущения и представления), чувства, волю и др., необходимо дополнить «психологией народов — физиологией исторической жизни человечества» [29]. Таким образом, Вундт пришёл к выводу: кроме индивидуального сознания существует ещё и «коллективное», которое в значительной мере может определять индивидуальное. Этим утверждением он фактически положил начало психологическим исследованиям групповых процессов и их влияния на индивида.

В зарубежной психологии XIX — начала XX века основное внимание учёных было направлено на изучение психологии масс (Г. Лебон, Г. Тард, У. Мак-Дугалл, В. Парето, С. Сигеле и др.). Так, французский психолог и социолог Г. Лебон, став свидетелем событий Парижской коммуны (1871 г.), первым выдвинул идею, что психология как наука необходима для изучения социальных явлений. Сформулировав «теорию поведения толпы», он утверждал: «организованной толпой» движет «коллективная душа», которая заставляет индивидов, включённых в толпу, делать то, чего они, находясь вне зоны её влияния, возможно, никогда бы не сделали. Такое поведение людей Лебон связывал с «заражением» чувствами и эмоциями, которые, словно вирус, передаются в толпе. Исследователь полагал, что анонимность придаёт её участникам ощущение своей всеисильности, но при этом они становятся очень внушаемыми и ведомыми. Поэтому для руководства толпой необходим сильный лидер, который может вести людей в верном направлении. Причём члены «организованной толпы» вовсе не обязательно должны физически присутство-

вать в одно время в одном месте, чтобы оказаться под влиянием сильных единых идей, которые непременно скажутся на поведении данных индивидов [7].

Интересно, что эта теория в разное время подвергалась достаточно жёсткой критике со стороны психологов (Г. Олпорт и др.). Однако недавнее открытие на рубеже XX—XXI веков итальянским учёным-нейробиологом Дж. Риццоллатти и его коллегами так называемых зеркальных нейронов головного мозга, которые возбуждаются как при выполнении самим человеком какого-либо действия, так и просто при наблюдении за его осуществлением другими, подтверждают теорию «заражения» Лебона [24].

Французский социолог Г. Тард, основатель субъективно-психологического направления в западной социологии, также считал, что основой развития общества является социально-коммуникационная деятельность индивидов, которая выражается в подражании (имитации), отражающем социальную реальность. Этот процесс, по мнению Тарда, подчиняется двум основным законам: 1) подражание всегда идёт от центра к периферии (от внутреннего ко внешнему); 2) низшие всегда подражают высшим. Исследователь полагал, что люди находятся в более тесных социальных отношениях с теми, на кого они более всего похожи по роду занятий и по воспитанию, чем с теми, в ком люди нуждаются. Исходя из этого Г. Тард выводит определение социальной группы как «собрания существ, готовых подражать друг другу и имеющих общие черты, которые являются «старинными копиями с одного и того же образца» [13, с. 58]. В работе «Мнение и толпа» (1902 г.) он отмечал мощнейшее влияние средств массовой информации на формирование общественного сознания индивида: «...странно, те люди, которые увлекаются, взаимно возбуждают друг друга, или же, скорей, передают один другому внушение, не соприкасаются между собой, не видятся и не слышат друг друга; они рассеяны по обширной территории, сидят у себя по домам, читая одну и ту же газету. Какая же связь существует между ними? Эта связь состоит в одновременности их убеждения или увлечения, в сознании, проникающем в каждого, что эта идея или это желание разделяется в данный момент огромным количеством других людей. Достаточно человеку знать это, даже не видя

этих других людей, и на него влияет вся их совокупная масса, а не только один журналист, общий вдохновитель, сам невидимый и неведомый, а потому и более неотразимый» [13, с. 10]. Таким образом, ещё в начале XX века Тард обнаружил феномен виртуальной идентификации, удалённого воздействия СМИ на массы и отметил важную роль воздействия анонимного лидера на формирование общественного мнения, идентичность и поведение индивида.

Интересны с точки зрения механизмов идентификации исследования французского социолога начала XX века В. Парето. В своей «теории элит» он разделил всё общество на два класса: «элита» (высший) и «не элита» (низший, все остальные), а также отметил иррациональность, нелогичность группового поведения индивидов. Воздействовать на их убеждения, как полагал Парето, можно только посредством чувств. К основным «чувствам», по которым возможно идентифицировать членов элитных групп, он относил: склонность к комбинациям, поиск выгоды, желание перемен, готовность манипулировать людьми и цинизм («лисицы»); групповая или агрегатная устойчивость, инертность, консерватизм, упорство в вере («львы») [11].

Для распределения по классам (категоризации), по мнению Парето, не существует никаких «экзаменов». Люди сами предпочитают использовать «ярлыки», «этикетки», помогающие им идентифицировать себя и других индивидов. Причём далеко не всегда тот, кто получает такие «ярлыки», имеет необходимый набор качеств, чтобы соответствовать роли, на которую его «назначили» другие индивиды. Например, занимая должность адвоката, человек не всегда обладает нужными для этого знаниями. Парето также утверждает: иногда «ярлыки» передаются по наследству, что позволяет сохранить принадлежность наследников к правящему классу элиты. Если в обществе социальной единицей считается семья, то ярлык, которым обладает её глава, распространяется и на всю семью, на всех её членов. Если в обществе социальной единицей считается индивид, то место, занимаемое им в социуме, влияет также на его близких, родных и друзей [10].

Итальянский социолог начала XX века С. Сигеле дефинировал общество как организм, который имеет ткани, отличаю-

щиеся по структуре и чувствительности (социальные группы), и полагал, что свойства этих групп определяются свойствами составляющих их индивидов, а функции «социального организма» аналогичны функциям организма индивида. По утверждению Сигеле, социальные классы представляют не только характер, но и отличительные черты их членов (аристократов, судей, священников, солдат и т. д.). Однако он был убеждён, что социальные классы резко отличаются друг от друга присущими их представителям привычками, чувствами, стремлениями и т. п. При этом Сигеле предлагал: «для изучения совокупностей индивидов, которые не подчиняются ни законам индивидуальной психологии, ни социологии, необходимо ввести новую науку — коллективная психология» [12, с. 8]. Продолжая исследования Тарда о подражании, он подчёркивал, что причиной последнего всегда является внушение. Всякое душевное движение индивида — это рефлекс на полученный извне импульс, то есть человек или группа начинают действовать только в ответ на некое внушение, полученное извне. «Нравственная эпидемия» (эмоциональное заражение), которое толкает толпу на любые действия, в том числе и на преступления, является всего лишь результатом такого внушения, имеющего очень высокую интенсивность и скорость распространения. По мнению Сигеле, внушение (и влияние) бывает как положительным, так и патологическим. Во втором случае оно вследствие иррадиации патологических мыслей, суждений и форм поведения на ближайшее окружение, а затем и дальше может стать причиной как массового умопомешательства, так и массовых самоубийств, преступлений и т. п. [12].

В 1908 году понятие «социальная психология» было официально введено в научный оборот сразу двумя исследователями: англо-американским психологом У. Мак-Дугаллом в работе «Введение в социальную психологию» и американским социологом Э. Россом в учебнике «Социальная психология». Это ознаменовало начало эры исследований социально-психологических проблем с точки зрения не только индивида, но и коллектива.

Так, У. Мак-Дугалл полагал, что индивидуальной и общественной жизнью личности управляет высшая монада — «самость», основанная на наиболее важном «эготичес-

ком» чувстве — самосознании. Это чувство способствует формированию содержания и формы человеческого «Я», которое в основном соответствует социальному фону. Социальные процессы исследователь позиционировал как процессы, устремлённые к некой биологической цели [22].

По утверждению Э. Росса, источники социального поведения находятся не в индивидууме, а в социальной группе. Людей увлекают «социальные течения», такие как «распространение в толпе желания линчевать или эпидемическое распространение религиозного чувства». Социальную группу Росс рассматривал как целое, не принимая во внимание психику каждого отдельного её члена. Он считал, что безумства и модные увлечения являются продуктами «духа толпы (mob mind)... того иррационального единства интересов, чувств, мнений или поступков в массе общающихся индивидов, которое возникает в результате внушения и подражания» [25, с. 65].

Американский психолог У. Джеймс, изучая и описывая двойственность самосознания личности, создал Я-концепцию, или концепцию «self», фактически определив основные составляющие идентичности личности: физическую, социальную и духовную. Процесс идентификации, присвоения личностью своих различных составляющих, самоотождествления Джеймс описывал как одновременное осознание своего физического тела и «ядра своей духовной личности — чувства внутренней активности» [2, с. 107]. При этом он отмечал, что «Я» («Образ Я», самость) индивида есть его интегральная целостность, «одноличие», тождественность самому себе, на основании которой он отличает себя от внешнего мира. «Социальных Я» у индивида может быть много. Их число определяется количеством лиц и групп, чьё мнение является важным, значимым для индивида [2].

Развивая идеи У. Джеймса, американский социолог Ч. Кули разработал теорию «зеркального Я». Он также ещё не употребляет термин «идентичность», но при этом выделяет «эмпирическое Я» (self, самость) и «социальное Я». Первое, по мнению Кули, отличает особый вид чувства — «моё» (the my-feeling), самоощущение или ощущение присвоения, которое побуждает к действиям и сводит воедино отдельные действия индивидов. «Социальное Я» — это представление или система пред-

ставлений, основанных на общении с другими людьми, которые сознание воспринимает как свои собственные [5]. Кули отмечал, что не существует самоощущения «Я» без системы представлений «Мы», «Он» или «Они», так как другие люди являются для индивида «зеркалами», с помощью которых он формирует свой «Образ Я», представление о себе.

Основатель символического интеракционизма, американский психолог и социолог Дж. Г. Мид, основываясь на философии прагматизма, утверждал, что реальность не существует сама по себе, а создаётся индивидом в процессе деятельности. В развитии и формировании идентичности он выделяет две основных фазы: усвоение значимой ролевой позиции и смена ролей в интеракции, которая позволяет «посмотреть на себя со стороны». Так, исследуя детей и их способы взаимодействия с окружающим миром, Дж. Г. Мид определил, что становление «Я» (self) начинается только тогда, когда ребёнок начинает дифференцировать пространство вокруг себя, выделяя из него себя не только как субъект, но и как объект, Другого. Без формирования такой двойственности, по убеждению учёного, невозможно развитие самосознания, самоотождествления. «Я есть только там, где есть Другой. Я — это интернализация, генерализация других» [23, с. 196].

Американский социолог У. Томас большое внимание уделял изучению адаптационных возможностей индивида и его взаимодействию с социальными группами, в частности — разработке понятия «аттитюд» (социальная установка). Так, ещё в 1904 году, выступая перед Международным конгрессом искусств и наук, У. Томас подчёркивал: индивидуальный ум не может быть понят в отрыве от социальной среды, в которой он формируется, и общество не может быть понято отдельно от работы индивидуального ума. Учёный считал, что «социальная психология должна исследовать отдельные психические процессы в той мере, в какой они обусловлены обществом, а социальные процессы постольку, поскольку они обусловлены состояниями сознания» [20, с. 34]. Позже, работая совместно с польским социологом Ф. Знанецким, изучая социальные группы, роли и действия, У. Томас пришёл к выводу: если ценности индивида не совпадают с ценностями социальной группы, к которой он

принадлежит, то это приводит к конфликтам и социальной дезинтеграции. Ф. Знанецкий здесь же отмечал, что индивид становится членом группы только тогда, когда выполняет какую-то совместную деятельность с другими её членами, выступает в какой-либо специфической социальной роли, характерной для данной социальной группы (врач, торговец, домохозяйка и т. д.) [30]. Для такой идентификации индивид должен принять все необходимые компоненты данной роли: социальное окружение, в котором предстоит её осуществлять; собственное «социальное Я», являющееся самопрезентацией индивида в соответствии с социальными стандартами, присущими этой роли; соответствующий личный статус (права и привилегии); социальные обязанности, выражающиеся в действиях, которые индивид обязан выполнять в соответствии с данной социальной ролью [31].

В 1924 году американский психолог Ф. Г. Олпорт опубликовал работу «Социальная психология», где указывал, что всё социальное поведение невозможно объяснить только с точки зрения индивида, поэтому исследователям в равной степени необходимо обращать внимание на коллективное поведение и «групповое сознание». Но всё же, как полагал автор, «социальное Я» — это одна из форм личного сознания, следовательно, групповое поведение характеризуется лишь механизмами индивидуального поведения в социальной среде. Используя для описания межличностных и межгрупповых взаимодействий понятие «отношения», Ф. Г. Олпорт отмечал: они — всего лишь «наборы реакций, которые мы стремимся создавать и поддерживать в других» [17].

Впервые понятие «идентичность» было употреблено З. Фрейдом в 1926 году в обращении к членам еврейского общества «Бнай Брит». Однако в этом выступлении Фрейд опирался только на этническую составляющую идентичности, «ощущение схожести психической организации» [19] и больше в своих работах никогда не использовал его, несмотря на достаточно подробное описание механизма идентификации ребёнка со значимым взрослым в процессе социальных контактов и формирования Супер-Эго [14].

К началу XX века сначала в философии, а затем в социологии и психологии всерьёз заговорили об «индивидуальности», «различии», «инаковости», существованию «Чистого Я» и «Другого». Так, немецкий философ и социолог Г. Зиммель впервые вводит понятие «чужак» по отношению к социальной группе. Для последней очень важны понятия «всеобщего», принадлежащего группе, и того, что ей не принадлежит. В этом смысле «чужаки» рассматриваются не индивидуально, а как имеющие «чуждое происхождение», но являющиеся всё же «органическими членами группы» [4, с. 13]. Также Г. Зиммель отмечает, что на ранних стадиях развития культуры война была практически единственной формой соприкосновения с чужой группой, пока не развились торговля и путешествия, а духовная общность не выходила за пределы группы. При этом вражда внутри закрытой группы означала прерывание взаимосвязей, отстранённость и избегание контактов. Если же вражда касалась межгрупповых процессов, то она являлась объединяющей силой для членов группы. В мирные периоды обычно группы равнодушны друг к другу. Также Зиммель делает вывод, что вражда проявляется тем яростнее, чем ближе были отношения у враждующих сторон. Чем более они отстранены друг от друга, тем быстрее разрешится конфликт, не достигая пиков и острых стадий [3].

Анализируя научное наследие Зиммеля, словенский социолог Р. Мочник отмечает: в его феномене «чужого» можно распознать «идентичность», причём само понятие «чужого» соотносимо с понятием «личностная идентичность», так как оно опирается на то, что является «элементом дистанции, индивидуальным и частным». Понятия «знакомый», «свой» подразумевают наоборот то, что является «элементом близости, коллективным и общим» [9].

В 30—50-х годах XX века социальная психология много внимания уделяет изучению групповых процессов. В 30-е годы прошлого столетия немецко-американский психолог К. Левин разрабатывает понятие группы как динамической общности людей, которые зависят друг от друга и объединены «общей судьбой». Исследуя внутригрупповые и межгрупповые процессы, учёный пришёл к выводу, что при давлении извне не на всю группу целиком, а на отдельных её членов, индивидов границы группы становятся размытыми, неопределёнными, а члены ин-группы оказываются в пограничном положении. Они

уже не хотят идентифицировать себя с группой, которая не может обеспечить им достаточную безопасность, защиту и поддержку от агрессии извне, но и не могут идентифицировать себя с референтными аут-группами, так как насильно удерживаются в рамках существующей группы. В результате ин-группа становится формальной, а её члены находятся в ней лишь в результате давления, а не свободного и осознанного выбора. Это делает группу слабой и дезорганизованной. У членов такой ин-группы пограничное положение создаёт внутренний конфликт, часто сопровождающийся беспокойным, неадекватным поведением [8].

В 1942 году американский социальный психолог Г. Хаймен даёт определение референтной группы как группы, на которую индивиды ссылаются, ориентируются, сравнивают себя с ней для установления своего социального статуса, но реально в неё не включены (от *англ.* to refer — ссылаться) [21]. Турецкий психолог М. Шериф продолжает работу в данном направлении, применяя к референтным группам дефиницию «аут-группы» и противопоставляя их «ин-группам» [26]. Он обнаружил, что в условиях нестабильности и неопределённости начинает ярко проявляться феномен групповой сплочённости, но при этом границы социальных норм и суждений размываются [28]. Углубляясь в исследования, Шериф приходит к выводу, что поведение индивида по отношению к членам ин-группы или аут-группы определяется не только индивидуальной реакцией на конкретные стимулы, но и соответствующей социальной дистанцией либо социальной шкалой. Так, исполнение конкретных социальных ролей требует от него активизации различных эго-установок, которые могут быть совместимы либо несовместимы. Если эго-установки несовместимы, индивид будет реагировать одним образом в одной ситуации и противоположным в другой в соответствии со своими социальными ролями [27].

Таким образом, к середине XX века в зарубежной психологии были заложены серьёзные основы для изучения феномена социальной идентичности, хотя в научный оборот понятие «идентичность» прочно вошло только благодаря работе американского психолога Э. Эриксона «Детство и общество», впервые опубликованной в 1950 году. В ней рассмотрены три

основных уровня психосоциальной идентичности: индивидуальный, личностный и социальный. На первом уровне, по мнению Эриксона, идентичность предполагает соотношение индивидом себя с человеком определённого физического облика, темперамента и задатков. На втором — индивид самоидентифицируется с ощущением уникальности своего существования, жизненного опыта и тождественности самому себе. Личностная идентичность позволяет интегрировать в единой Я-концепции физические и когнитивные способности индивида с его возможностями и социальными ролями. На третьем, социальном, уровне индивид соотносит свои внутренние потребности и мотивы с социальными нормами и групповыми стандартами, завершая процесс самокатегоризации [18]. В 1960-е годы Э. Эриксон продолжил исследование феномена идентичности, рассмотрел основные этапы её формирования, а также сформулировал понятие «кризис идентичности» [16].

Окончательно понятие «социальная идентичность» оформилось и закрепились в научных кругах в 70-е годы XX века. В большой степени этому способствовало создание английским социальным психологом Г. Тэджфелом теории социальной идентичности. В 1980-х его идеи развил и продолжил американский психолог и социолог Дж. Тернер, который сформулировал на основе трудов Тэджфела теорию самокатегоризации. Эти две теории и положили начало фундаментальным психологическим исследованиям феномена социальной идентичности, интерес к которому на сегодняшний момент в научных кругах не снижается.

Итак, мы можем отметить, что теоретические основания развития и становления понятия «социальная идентичность» в зарубежной психологии были заложены ещё в XIX веке работами М. Лацаруса, Х. Штейн-таля, В. Вундта, Г. Лебона и других исследователей. Пройдя путь от психологии масс и толпы к психологии индивида в социуме, феномен социальной идентичности приобрёл многогранность и сложную структуру. К концу прошлого столетия учёные так и не смогли прийти к единому мнению в отношении основных социально-личностных конструктов идентичности индивида, их взаимосвязи и взаимозависимости, и дискуссии по этому поводу продолжаются и в наше время, в XXI веке.

Список цитированных источников

1. Грицанов, А. Идентичность / А. Грицанов, Т. Румянцева, М. Можейко // История философии : энциклопедия. — Минск : Интерпрессервис : Книжный Дом, 2002. — С. 383—387.
2. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс ; под ред. Л. А. Петровской. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
3. Зиммель, Г. Человек как враг / Г. Зиммель // Социологический журнал. — 1994. — № 2. — С. 114—119.
4. Зиммель, Г. Эссе о чужаке / Г. Зиммель // Социологическая теория : история, современность, перспективы. Альманах журнала «Социологическое обозрение». — СПб., 2008. — С. 7—13.
5. Кули, Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули ; пер. с англ. под ред. А. Б. Толстова. — М. : Идея-Пресс : Дом интеллектуальной книги, 2000. — 320 с.
6. М. Лацарус [Электронный ресурс] // Psyoffice. ru. Словари и энциклопедии. — Режим доступа : <https://www.psyoffice.ru/6-1000-lacarus-moric.htm>. — Дата доступа : 16.01.2017.
7. Лебон, Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. — Долгопрудный : Макет, 1995. — 190 с.
8. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин ; пер. с англ. И. Ю. Авидон. — СПб. : Речь, 2000. — 408 с.
9. Мочник, Р. Анти-идентичность [Электронный ресурс] / Р. Мочник // Соционавтика. Интернет-журнал социальных дискурсов-исследований. — Режим доступа : http://www.socionavtika.narod.ru/printed/Methodo-logos/monchik_pr.htm. — Дата доступа : 16.01.2017.
10. Парето, В. Компендиум по общей социологии / В. Парето ; пер. с итал. А. А. Зотова. — 2-е изд. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 511 с.
11. Парето, В. Трансформация демократии / В. Парето. — М. : Изд. дом «Территория будущего», 2011. — 280 с.
12. Сигеле, С. Преступная толпа. Опыт коллективной психологии [Электронный ресурс] / С. Сигеле // Электронная библиотека Fanread.ru. — Режим доступа : <http://fanread.ru/book/fb2/4971660/?key=qmua3bvi8ou9sko8sbmn0nlh5>. — Дата доступа : 16.01.2017.
13. Тард, Г. Законы подражания / Г. Тард. — М. : Академический проект, 2011. — 304 с.
14. Фрейд, З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд. — М. : Антология мысли, 2006. — 1040 с.
15. Х. Штейнталь [Электронный ресурс] // Psyoffice. ru. Словари и энциклопедии. — Режим доступа : https://www.psyoffice.ru/5-dic_new_philosophy-1377.htm. — Дата доступа : 16.01.2017.
16. Эрикссон, Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эрикссон. — М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. — 344 с.
17. Allport, F. H. Social Psychology / F. H. Allport. — Boston : Houghton Mifflin Co., 1924. — 453 p.
18. Erikson, E. Childhood and Society / E. Erikson. — London, 1987. — 396 p.
19. Freud, S. Address to the Society of B'nai B'rith / S. Freud // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. — Vol. XX. — London : Hogarth Press, 1959. — P. 271—274.
20. Haerle, R. K. William Isaac Thomas And The Helen Culver Fund For Race Psychology : The Beginnings Of Scientific Sociology At The University Of Chicago, 1910—1913 / R. K. Haerle // Journal of the History of the Behavioral Sciences. — 1991. — Vol. 27. — P. 21—41.
21. Hyman, H. The psychology of status / H. Hyman // Archives of Psychology. — New York : Free Press, 1942. — № 269. — P. 5—91.
22. McDougall, W. The Group Mind A Sketch of the Principles of Collective Psychology [Electronic resource] / W. McDougall // Free ebooks by Project Gutenberg. — Mode of access : http://www.gutenberg.org/cache/epub/40826/pg40826-images.epub?session_id=3ebe47231ef1726a8131d30750af03889b225ae4. — Date of access : 16.01.2017.
23. Mead, G. H. Mind, Self, and Society : From the Standpoint of a Social Behaviorist / G. H. Mead. — Chicago : The University of Chicago Press, 1972. — 439 p.
24. Rizzolatti, G. The Mirror-Neuron System / G. Rizzolatti, L. Craighero // Annual Rev. Neurosci. — 2004. — Vol. 27. — P. 169—192.
25. Ross, E. A. Social Psychology : An Outline and Source Book / E. A. Ross. — New York : The Macmillan Company, 1908. — 373 p.
26. Sherif, M. Integrating Field Work and Laboratory in Small Group Research / M. Sherif // American Sociological Review. — 1954. — Vol. 19, № 6. — P. 759—771.
27. Sherif, M. The problem of inconsistency in intergroup relations / M. Sherif // Journal of Social Issues. — 1949. — Vol. 5, № 3. — P. 32—37.
28. Sherif, M. A Study in Ego Functioning : Elimination of Stable Anchorages in Individual and Group Situations / M. Sherif, O. J. Harvey // Sociometry. — 1952. — Vol. 15, № 3/4. — P. 272—305.
29. Wundt, W. Vorlesungen uber die Menschen-und Trierseele [Electronic resource] / W. Wundt // General EBooks. — Mode of access : <http://www.general-ebooks.com/book/48858007-vorlesungen-%C3%BCber-die-menschen-und-thierseele>. — Date of access : 16.01.2017.
30. Znaniecki, F. Social Groups as Products of Participating Individuals / F. Znaniecki // American Journal of Sociology. — 1939. — Vol. 44, № 6. — P. 799—811.
31. Znaniecki, F. Social Relations and Social Roles / F. Znaniecki. — San Francisco : Chandler Pub., 1965. — 372 p.

Материал поступил в редакцию 18.01.2017.

Созидание как процесс становления личности и субъекта деятельности

Н. Д. Джига,

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

Представленные результаты многолетнего эмпирического исследования свидетельствуют, что для достижения оптимальных показателей созидательной и самосозидательной деятельности преподавателя и студента как будущего специалиста необходимо создать условия для их дальнейшего саморазвития с использованием самореализации собственных потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов, повышающих эффективность деятельности, стремление преподавателя и студента к созиданию как становлению личности и субъекта деятельности.

Ключевые слова: созидательная и самосозидательная деятельность, преподаватель, студент, будущий специалист, самореализация, стремление и готовность студента к самореализации будущей созидательной деятельности, профессиональная направленность, креативность, созидательная продуктивность.

The presented results of the long-term empirical research show that in order to achieve the optimal indicators of creative and self-creative activity of a teacher and a student as a future specialist, it is necessary to create conditions for their further self-development, using self-realization of their own potential capabilities and intellectual resources, increasing the efficiency of activities, their willingness to create as personality formation and activity subject.

Keywords: creative and self-creative activity, teacher, student, future specialist, self-realization, striving and readiness of a student for self-realization in his future creative activity, professional orientation, creative activity, creative productivity.

В условиях быстро меняющегося общества и модернизации системы непрерывного образования человека особо остро актуализируется психолого-акмеологическая проблема продуктивного развития созидательной деятельности субъектов полисистемного образовательного пространства, которая ориентирована на воспроизводство продуктивных ментальных ценностей, связанных не только с творческим созиданием материальных продуктов, но и привнесением в социум новых духовных продуктов, ценностей культуры — смыслов, идей, путей и форм продуктивной самореализации личности на разных онтогенетических стадиях её развития.

С целью выявления готовности выпускников учреждений высшего образования к самостоятельному поиску, формулированию и решению предстоящих задач созидательной деятельности в новой профессиональной среде, способности находить конструктивные решения возникающих проблем в 1986—2016 годах нами проводилось эмпирическое исследование, которое осуществлялось в четыре этапа:

- первый (1986—1999 гг.) — поисково-ориентировочный;
- второй (1999—2001 гг.) — теоретико-аналитический и практический;
- третий (2001—2006 гг.) — методико-технологический;
- четвёртый (2006—2016 гг.) — теоретико-обобщающий.

Исследование включало четыре стадии прикладного решения проблемы лонгитюдным методом:

- 1) эмпирические, экспериментальные, пилотажные исследования, апробация, проверка гипотез и задач, анализ результатов;
- 2) опытное внедрение оригинальных разработок в деятельность экспериментально-исследовательских площадок (система интеграции «семья — школа — МУПК (Брестской области) — вузы г. Минска (Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка, Белорусский государственный университет, Минский государственный лингвистический университет, БИП-Институт правоведения, МИТСО»);

- 3) регулярное решение нестандартных ситуаций в системе «управление — соуправление — самоуправление», выявление конкурентоспособности, направленности и профпригодности;
- 4) развитие созидания в системе «учреждения высшего образования (кафедра психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и кафедра возрастной и педагогической психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы) — школа».

Методологическое обоснование акме-психологической концепции созидания продуктивного субъекта образования и специфика организационно-методического обеспечения эмпирического исследования связаны с тезаурусом понятий акме-психологии созидания продуктивного субъекта образования. Понятийную основу акмеологии созидания продуктивного субъекта образования составляет комплекс общеизвестных и специфических понятий. В их числе следует выделить такие понятия, как «акме», «созидание», «субъектность», «субъект образования», «продуктивный субъект образования», «продуктивность», «самореализация», которые имеют универсальный смысл для разных специальностей и специфику конкретной специальности.

Акме (от гр. *акме* — вершина) понимается нами как вершина развития индивида (природного существа), личности (ансамбля отношений), субъекта деятельности (прежде всего как профессионала), его высшего предназначения в жизненном пути, самореализации собственных потенциалов.

Суть созидательной деятельности заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств и духовной культуры у субъектов образования как на уровне индивида, личности, индивидуальности в инновационно-деятельностном преломлении, чтобы увидеть, услышать, предвидеть будущее самосозидание, так и на уровне субъекта деятельности.

Созидание характеризуется нами как становление продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятель-

ности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих эффективной актуализации природных потенциалов в создаваемых действительных продуктах [1]. Созидание — это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат; одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими; направленность на достижение социально значимых целей [2].

Созидание опирается на отражение в психологии, но им не исчерпывается, поскольку выступает жизненно важной проблемой и задачей акмеологии: образ-результат, акме-целевые стратегии воплощения образа-результата в продукт, направленность, антиципация (предвосхищение), интеграция, дифференциация, решение трудных нестандартных ситуаций; критерии качества продукта, уровень и факторы успеха или неуспеха созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования, что подтверждено факторным и кластерным анализом и эмпирическими исследованиями.

Акме-психология созидания рассматривается как теоретико-психологическая система, призванная обеспечить развитие субъекта образования через его трансформацию от индивида к личности, от личности к субъекту деятельности, общения, познания, от субъекта деятельности к индивидуальности, направленных на решение учебно-познавательных и профессиональных задач, которые являются механизмами самодвижения продуктивности самосозидания.

Под *субъектами образования* понимаются носители активности, которая позволяет продуктивно выполнять созидательную деятельность и моментно предполагает в себе способность к осознанной саморегуляции и формирование в этой деятельности [2]. Субъектами выступают руководители и специалисты системы образования, магистранты, аспиранты, докторанты, курсанты, слушатели, соискатели, стажёры, студенты, учащиеся, воспитанники, их родители.

Продуктивный субъект образования — это субъект, проявляющий свои акмеологические способности на *объективном* (мотивационные, технологические, аналитические критерии), *субъективном* (профессиональная самооценка, образ «Я-профессионал», «Я — образ-результат», самоотношение), *интеллектуальном* (акме-созидательные новообразования в нестандартных ситуациях и механизм развития у субъектов образования способности отражения нестандартных психолого-акмеологических профессиональных и жизненных ситуаций путём их решения, мобилизации интеллектуальных функций, организаторских и духовных способностей) уровнях, реализующий в своей деятельности инновационные образовательные акме-технологии, которые направлены на становление компетентностно состоявшейся личности, то есть обладающей системой сформированных профессиональных компетенций, наиболее значимых для конкретного вида профессий.

Продуктивность рассматривается как признак профессионализма, образ-результат, единичей которого выступает созидание в себе и свойствах субъектов образования духовного продукта [3].

Самореализация — это самодвижение к вершинам продуктивности и саморазвития потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов в создаваемых продуктах субъектов. Самореализация природных потенциалов в создаваемых продуктах является базисом акмеологического развития личности, поиска путей и условий воздействия на формирование потребностей в осознанной саморегуляции. Саморазвитие и рефлексивная саморегуляция представляют собой определяющие характеристики акмеологического развития субъекта, его субъектности, общественной и продуктивной значимости созидательной деятельности, которые обуславливают реально прогрессивное движение, развитие личности, индивидуальности.

Акмеологическое становление созидания продуктивного субъекта образования происходит в системе «управление — соуправление — самоуправление», которая оказывает позитивное влияние на развитие и творческое проявление в образовательной созидательной деятельности интеллектуального потенциала субъекта образования, его организаторских, коммуникативных и духовных способностей.

Акме-созидательное обучение в системе управления — соуправления — самоуправления представлено нами исходя из многолетних исследований как организация и стимулирование внешней и внутренней активности познавательной деятельности субъектов образования по овладению продуктивной компетентностью. Оно является средством побуждения субъектов образования к самореализации природных потенциалов в создаваемых продуктах; достижению вершин продуктивного решения образовательных задач по разным специальностям; самосовершенствованию и самовыражению в созидании и самосозидании [1; 4].

Рассмотренные выше понятия составили *методологическую базу для определения акмеологической направленности созидания продуктивного субъекта образования*, представляющего собой основу созидания как процесса становления личности и субъекта деятельности (*рисунок*).

Из рисунка следует, что рассматриваемое нами *созидание* может дифференцироваться по нескольким основаниям. Первое из них — типологизация созидания по степени включённости в него элементов творчества, креативности, духовности. В результате этого нами впервые выделены два типа созидания — репродуктивное и продуктивное.

Для *репродуктивного созидания* характерны, несмотря на социальную значимость, все проявления жизнедеятельности, связанные с воспроизводством, сохранением, поддержанием устойчивости всех нормативных, стандартных, традиционных образов, укладов, обычаев, форм деятельности, отношений и поведения. Репродуктивное созидание актуально для жизнедеятельности в спонтанно малоизменяющихся условиях. Оно заметно проявляется в консервативных сообществах, образовательных системах, производствах, стилях управления и отношениях, поэтому заключается в неизменяемости воспроизводства сложившегося опыта продуктов деятельности, форм, методов и технологий не только на профессионально-деятельностном, но и духовно-нравственном уровнях. В связи с этим репродуктивное созидание может определяться по специфическим акме-целям, акме-мотивам, акме-ролям, социально профессиональным статусам и действенности стереотипов созидания.

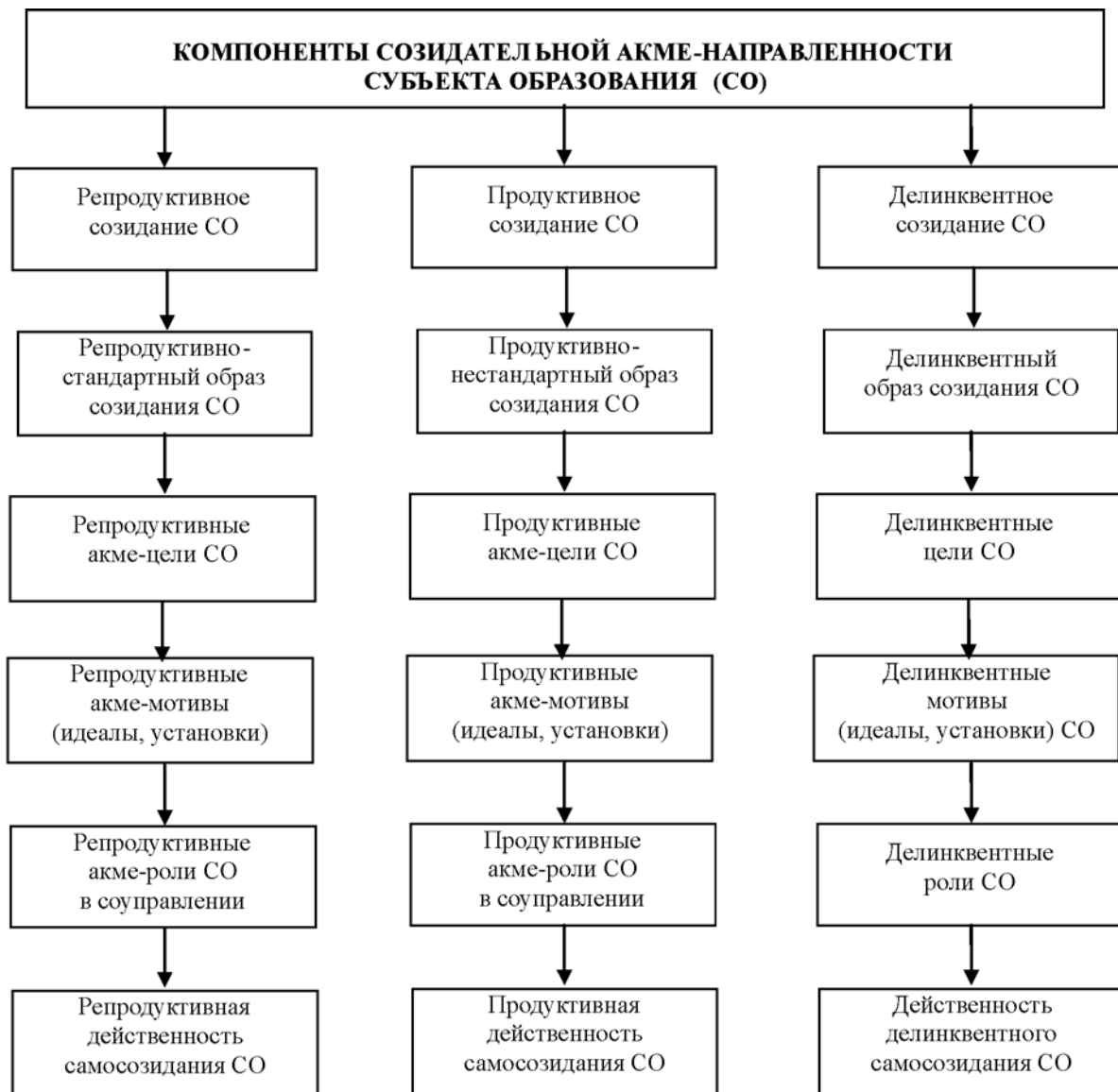


Рисунок — Структура созидательной акме-направленности субъекта образования

Альтернативным типом созидания выступает *продуктивное созидание*. Для него, помимо социальной значимости, характерны иные основания. Прежде всего его отличает наличие продуктивно-адекватных образов созидания в нестандартных условиях и ситуациях, что и способствует созиданию как становлению личности и субъекта деятельности. Такое созидание создаёт базис для готовности к адекватному реагированию на любые социально-экономические, профессионально-деятельностные, интеллектуально-духовные вызовы. Исходя из этого продуктивное созидание субъекта образования предполагает

актуализацию продуктивных акме-образов, акме-целей, акме-мотивов, акме-ролевой и действенной социализации, обеспечивающих созидание продуктивного субъекта образования в нестандартных условиях жизнедеятельности.

Другим основанием дифференциации созидания, на наш взгляд, является духовная нравственность созидательной акме-направленности. Помимо рассмотренных выше типов, созидание может иметь и негативную духовно-нравственную, или делинквентную, форму созидательной направленности. С данным типом *катеболического, делинквентного, или бездуховного,*

созидания связывают деятельность корпораций с антинравственной или противоправной направленностью, все виды мошенничества, вандализма и пр. Поэтому делинквентному, или бездуховному, созиданию свойственны специфические делинквентные образы, цели, мотивы (анти-социальные убеждения, интересы, установки, идеалы, поведенческие и деятельности-ные стереотипы и т. д.), роли.

Несмотря на актуальность и малоизученность делинквентной «созидательной» направленности, в данной работе нас в первую очередь интересует акме-психология созидания продуктивного субъекта образования.

Основополагающей методологической базой разработанной реалии акме-психологической концепции созидания продуктивного субъекта образования послужили общепсихологические и методологические принципы и закономерности психического развития, в том числе принципы единства сознания, развития психики и деятельности, а также фундаментального образования (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. А. Деркач, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.), акмеологическая теория фундаментального образования Н. В. Кузьминой и её основные положения и понятия: «психологическая компетентность»; «акмеологическая компетентность»; «акме-ядро духовного продукта»; «акме-ядро духовно-материализованных продуктов»; «акме-ядро духовно-материальных продуктов».

Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования легла в основу наших теоретико-методологических исследований и проверена экспериментально. Это послужило доказательством того, что высокопродуктивные специалисты обладают не просто знаниями (компетентностью), но и продуктивной компетентностью и компетенциями (умениями, мастерством) в области применения знаний на практике, извлечения из неё новых знаний, приведения их в новую систему, способствующими успешному решению предстоящих задач созидания.

Для более полного раскрытия содержания акме-психологической концепции созидания продуктивного субъекта образования нами совместно с доктором психологических наук, профессором, член-корреспондентом Российской академии образования Н. В. Кузьминой была разрабо-

тана акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности [5].

С целью выявления взаимосвязи развития интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских и духовных способностей, умения решать нестандартные ситуации с созиданием нами был проведён формирующий эксперимент, который осуществлялся поэтапно. В нём приняли участие студенты II—V курсов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка ($n = 105$ человек в экспериментальных и $n = 105$ человек в контрольных группах). Сравнительные исследования проводились лонгитюдным методом. Результаты эксперимента апробированы и внедрены в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы на кафедре возрастной и педагогической психологии факультета психологии и в Смольном институте Российской академии образования в Санкт-Петербурге.

Первый этап длился на протяжении четырёх лет со II курса (начало исследования) по V курс (конец исследования) с одними и теми же респондентами. Цель — выявление первичного уровня и взаимосвязи интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских способностей, решения нестандартных ситуаций с созиданием. Использовались методики: Горбова «Красно-чёрная таблица» (уровни внимания); Шульте (внимание, память, мышление, интеллект); «КОС-2» (коммуникативные и организаторские способности); Дж. Тейлора, адаптация — Т. А. Немчина (тревожность и депрессия); Н. Д. Джиги (постоянное решение нестандартных (проблемных) профессиональных и жизненных ситуаций) [4]; А. А. Деркача (тренинги, коррекции стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций [3], способствующие развитию личности и субъекта деятельности).

Целью *второго этапа* было определение взаимосвязи нестандартного мышления и оперативного интеллекта, управления — соуправления — самоуправления, свойств личности, самореализации, самосовершенствования, направленности и созидания. Проводился на III курсе средствами акме-технологий: самопознания; посто-

янного решения нестандартных проблемных ситуаций; акме-созидательного обучения в системе «управление — соуправление — самоуправление»; самореализации; самосовершенствования; самосозидания (методика Н. Д. Джиги) при улучшении психологического благоприятного климата и его воздействия на развитие созидательной деятельности субъектов образования. Осуществлялись коррекция, психоконсультирование, обучение приемам развития самоорганизации, самообразования, соуправления, самоуправления. Установлена взаимосвязь созидания и продуктивности акме-технологий.

Цель *третьего этапа* — развитие оперативного интеллекта и нестандартного мышления, конкурентоспособности средствами постоянного ежедневного решения нестандартных ситуаций в процессе практических и семинарских занятий студентов IV курса и психолого-педагогической практики в учреждениях образования. Осуществлялась подготовка индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования; изучался теоретический и практический опыт мастеров преподавателей; определялись гипотеза, цели, задачи созидательной деятельности на перспективу. Использовалась методика психолого-педагогической практики в вузе [1]. Выявлены продуктивность и движение развития личности и продуктивного субъекта деятельности.

Цель *четвёртого этапа* — обоснование взаимосвязи решения трудных нестандартных ситуаций и акме-психологии созидания продуктивного субъекта образования.

Результаты эксперимента свидетельствуют, что развитие интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских и духовных способностей позволяет оптимально решать нестандартные (проблемные) профессиональные и жизненные ситуации и взаимосвязано с созиданием. Это повышает результативность и эффективность созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования, индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей самореализации в экспериментальных группах и мастерство преподавателя.

Формирующий эксперимент по акме-технологии оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивающих им успеш-

ное саморазвитие созидательной деятельности, проводился в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы. Выборка составила 210 студентов: 105 человек в контрольной и 105 — в экспериментальной группах. Ответы студентов обрабатывались методом контент-анализа.

Динамика развитости студентов по итогам контент-анализа показала необходимость развития у них способностей, особенно духовных, субъектности и продуктивности у всех субъектов образования в процессе акме-созидательного обучения, раскрытия их потенциальных возможностей, успешного саморазвития созидательной деятельности и эффективность акме-технологии.

До выполнения методики «акме-технология оценки» респонденты под нашим руководством усваивали её основные понятия, связанные с созиданием.

Анализ результатов эксперимента показал, что 25 % студентов ставят целью своей созидательной деятельности готовность к созидательной и самосозидательной деятельности и стремление к соуправлению, самоуправлению, саморазвитию, самосовершенствованию, самодвижению ради будущей конкурентоспособности, успешности, богатства; 55 % — стать успешным предпринимателем; 12 % — готовность и стремление к карьере и должности руководителя; 8 % — развитие, самосовершенствование и самореализацию, самосозидание.

Перечисляя свойства индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, достаточный уровень развития которых обеспечит им как студентам и будущим психологам успешное саморазвитие, респонденты называли: целеустремлённость, способность достичь цели, умение формулировать задачи, принимать решения и отвечать за их качество, ответственность, настойчивость, интуиция, стойкость и др.

Чтобы авторская система созидательной деятельности (АСД) обеспечивала продуктивное саморазвитие (конкретно по специальности), студенты отметили следующие свойства, которые они будут развивать в себе: коммуникативные, организаторские, духовные; эмпатию; пронизательность; терпение; ум; сдержанность; расчётливость; уверенность; усидчивость; успешность; оперативный интеллект; нестандартное мышление; продуктивность; общительность; внимательность; пунктуальность; профессионализм; мастерство и т. д.

Выявлены профессионально-личностные предпосылки продуктивных образов-результатов субъектов образования. Любая созидательная деятельность, по мнению респондентов, рассматривается как фундамент общих способностей, которые развиваются в ней, поскольку все люди обладают, в силу наследственной предрасположенности, определенным набором общих, специальных и духовных способностей.

Способности, направленность (мотивация), ответственность, созидательные умения, интеллект, мышление, компетенции и компетентность, постоянное самосовершенствование и самореализация выступают продуктивными образами-результатами, развитие которых оказывает существенное влияние на становление созидательной деятельности. Основным критерием созидательной деятельности является её субъектность и общественная и продуктивная значимость.

В результате изучения и анализа гностических (исследовательских), прогностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских компетенций выявлена незначительная разница в развитии прогностических и организаторских компетенций у студентов и преподавателей. Что касается гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных компетенций (умелости, мастерства), то уровень преподавателей нуждается в совершенствовании.

С прогностическими компетенциями мы связываем прогноз, антиципацию (предвосхищение) последствий будущего образа-результата созидательной деятельности (самодвижение не след в след за преподавателем, а предвосхищение будущим созиданием образа-результата, состоящее в антиципации, отражении, интеграции, дифференциации); с проектировочными компетенциями — построение заданий-задач на длительный срок будущей самосозидательной деятельности, подчинённых итоговому продукту. Таким образом, развитие вышеназванных компетенций требует особого внимания к применению акме-технологий в образовательном процессе.

Анализ оценки студентами дидактического акме-ядра преподавателя как средства обеспечения условий созидания духовного продукта в их свойствах человека и профессионала показал, что большую значимость приобретают цели АСД, согласованность учебной и научной информа-

ции с целями образования и потребностями студентов, культурная среда общения и изучение акмеологии созидания в вузе.

Приобретение новообразований (творческие способности, созидательные компетенции, направленность на преодоление трудностей, доверие к преподавателю, потребность в продуктивной компетентности, ответственность за свою судьбу и пр.) студентом напрямую зависит от акме-целевых стратегий преподавателя и его усилий. Под влиянием любимых и высоко продуктивных преподавателей студенты создают акме-ядро духовного продукта, которое влияет на их развитие на 75 %; но жаль, по их мнению, что таких преподавателей только 20 %.

С помощью оценки акме-технологии методом контент-анализа были также изучены и определены важнейшие созидательные компетенции студента: видеть, анализировать, находить нестандартные способы решения проблемных ситуаций; самостоятельно делать обобщающие выводы, выделять главное, устанавливать на основе частных приёмов общие способы решения; формулировать проблему (нестандартный вопрос), решать задачи, алгоритмы которых не изучались; оценивать, подходит ли то, что известно в общем виде, к имеющимся условиям, формулировать задачу и цель; быстро находить информацию; придерживаться однажды избранной позиции относительно проблемы; решать задачи, в которых нет ни конечной цели, ни путей её достижения; выделять задачу (ситуацию) из фона, осуществлять разумное перспективное планирование, принимать решение, прогнозировать, предвидеть.

По мнению студентов, изучение акмеологии созидания продуктивного субъекта образования только на занятиях по «Основам психологии и педагогики» в незначительном количестве (8 часов) и незнание данного предмета предметниками-специалистами отрицательно влияет на самосовершенствование, самоуправление и саморазвитие, что доказывает необходимость обязательного изучения акмеологии для развития вершин продуктивности созидательной деятельности и продуктивного субъекта образования во всех вузах и по всем специальностям.

В ходе анализа и обобщения результатов, полученных в рамках многолетнего эмпирического исследования, выявлено следующее:

Проблема акмеологического созидания продуктивного субъекта образования в образовательном пространстве состоит в выработке ответственности за поиск целесообразного выбора созидающего действия.

Актуализация в акме-ориентированном обучении нестандартных социально значимых и профессиональных ситуаций способствует развитию у субъектов образования продуктивно-созидательных образов и соответствующих им целей средствами интеграции образа-эталона и образа-результата с текущими образами и реальными продуктами созидательных новообразований на основе переработки информации и создания нестандартных ситуаций в учебном и профессиональном созидательном процессе.

Развитие интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских и духовных способностей позволяет оптимально решать нестандартные (проблемные) профессиональные и жизненные ситуации и взаимосвязано с созиданием.

Роль преподавателя в созидании продуктивного субъекта образования очень велика, особенно в развитии физических, психических и акмеологических новообразований студента, составляющих акме-ядро духовного продукта и способствующих развитию студента как личности и субъекта деятельности. Созидание акме-ядра духовных продуктов средствами своей дисциплины и акме-ядра духовно-материализованных и материальных продуктов преподавателя в себе самом и свойствах своих студентов происходит только при благоприятной психологической атмосфере, доверительных взаимоотношениях преподавателя и студента, целенаправленной совместной работе над индивидуальной программой осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования, развитии оперативного интеллекта и нестандартного мышления, гностических, проективных, прогностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских компетенций, способностей, мотивации, направленности, ответственности, продуктивной и акмеологической компетентности, акме-созидательном обучении в системе управления — соуправления — самоуправления. Всё это позволяет находить новые, оригинальные подходы к созиданию и самосозиданию.

Поскольку специальные способности связаны с обучением, то от мастерства преподавателя-предметника зависят мастерство студента, созидание акме-ядра духовных продуктов преподавателя в свойствах студентов и развитие студента как личности и субъекта деятельности.

Динамика развитости студентов по результатам контент-анализа акме-технологии оценки студентами влияния и созидания акме-ядра духовных продуктов преподавателя в их свойствах корректируется с помощью консультирования, составления индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования.

Существует зависимость созидания студентов от компетенции преподавателя и его владения продуктивной компетентностью для созидания продуктивных субъектов образования. Контент-анализ показал продуктивность реализации и положительный результат воздействия акме-технологий и акме-стратегий специально организованной авторской системы акме-созидательного обучения и социальной среды средствами учебных дисциплин конкретных специальностей.

Акме-созидательное обучение в системе «управление — соуправление — самоуправление» и постоянное решение трудных нестандартных ситуаций позволяют решить проблему созидания продуктивного субъекта образования, важного для реализации комплексного, компетентностного, субъектного подходов и акмеологического направления исследований в системе непрерывного профессионального образования.

В ходе исследования нами определено, что созидание чего-то нового, оригинального зависит от нестандартного мышления и развитого оперативного интеллекта, а решение трудных нестандартных ситуаций и есть созидание чего-то нового, оригинального, которое зависит от нестандартного мышления и оперативного интеллекта, а наши исследования подтвердили основную и частные гипотезы.

Таким образом, для достижения созидательной продуктивности образовательных средств и созидания как становления личности и продуктивного субъекта образования требуются:

1. *Выработка акме-целевых стратегий управления — соуправления — самоуправления преподавателем процессами созидания духовных продук-*

тов в свойствах студентов и самозидательных стратегий студента на пути к продуктивной компетентности средствами учебных дисциплин; *оценка преподавателями акме-целевых стратегий* управления — соуправления — самоуправления созидательной деятельностью по созиданию акме-ядра духовных продуктов в свойствах студентов; *самореализация природных потенциалов в создаваемых продуктах* как основание акмеологического развития; личностно-профессиональное *самосовершенствование*; *коррекция и организация* собственной созидательной деятельности средствами индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования на основе обратной связи; *диагностика факторов*, обеспечивших продуктивность развития реальных результатов по сравнению с искомыми.

2. *Оптимизация акме-созидательного обучения* в системе «управление — соуправление — самоуправление» по овладению продуктивной компетентностью; личностно-профессиональному самосовершенствованию (самоорганизация, самовоспитание, самоуправление, рефлексивная саморегуляция) и самовыражению в созидании и самосозидании.
3. *Продуктивность, эффективность, результативность*, которые предусматривают разработку, внедрение и апробирование образовательных программ конкретных дисциплин и акме-технологий, активных, рефлексивных и интерактивных методов, нестандартных психолого-акмеологических про-

фессиональных и жизненных ситуаций в образовательном процессе.

Созидание как становление личности и продуктивного субъекта образования представляет собой совокупность акме-технологий, акме-стратегий обучения средствами учебных дисциплин и специализированных методов обеспечения акме-психологической диагностики, направленных на создание объективных условий социальной среды и субъективных факторов морально-психологического климата, формирование компетентности и компетенций, разработку практико-ориентированных психолого-акмеологических рекомендаций по созиданию, индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания, концептуальной модели акме-продуктивности и интегративно-алгоритмической модели психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования в помощь субъектам образования.

На основании вышесказанного можно утверждать, что высокий уровень востребованности психологического изучения основ акмеологического обучения в системе управления — соуправления — самоуправления обеспечивает оптимальные пути саморазвития, постоянное самосовершенствование, раскрытие реальных и потенциальных возможностей самореализации, удовлетворяет потребность субъекта в переходе от себя сегодняшнего («Я-реальное») к «Я-будущему», «Я-профессионалу» и усиливает потребность социума в разработке обоснованной психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования и в готовности к самостоятельному поиску, формулированию и решению предстоящих задач созидательной деятельности в новой профессиональной среде.

Список цитированных источников

1. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
2. Деркач, А. А. Субъективные феномены : акмеологический подход : монография / А. А. Деркач. — М. : Изд-во РАГС, 2010. — 240 с.
3. Деркач, А. А. Самореализация — основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 224 с.
4. Джига, Н. Д. Интегративно-рефлексивный подход к развитию и саморазвитию субъекта образования / Н. Д. Джига // Акмеология. — 2011. — № 1. — С. 39—46.
5. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н. В. Кузьмина, Н. Д. Джига, Е. Н. Жаринова // Преподаватель XXI века. — 2011. — № 3. — С. 38—39.

Материал поступил в редакцию 26.06.2017.

Возрастные особенности пространственного интеллекта в контексте образовательного процесса

А. В. Круглик,

аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического лонгитюдного исследования пространственного интеллекта у обучающихся подросткового возраста. Обсуждается проблематика изучения пространственного фактора интеллекта в контексте его роли в образовательном процессе и повышении эффективности усвоения учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного и математического циклов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что пространственный интеллект интенсивно развивается в период подросткового возраста.

Ключевые слова: пространственный интеллект, образовательный процесс, обучающиеся подросткового возраста, академические достижения.

The results of the theoretical analysis and empirical longitudinal research of adolescent age students' spatial intellect are presented in the article. The problematics of the intellect spatial factor in the context of educational process and success in humanitarian, natural-science and mathematical educational disciplines are discussed.

The research results testify that spatial intellect develops actively at adolescent age.

Keywords: spatial intellect, educational process, adolescent age students, academic achievements.

Одна из основных задач педагогической психологии состоит в изучении закономерностей интеллектуального развития обучающихся в образовательном процессе. В рамках современной образовательной парадигмы под пространственным интеллектом принято понимать специфический вид мыслительной деятельности, обеспечивающей анализ пространственных свойств и отношений реальных объектов, создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения теоретических и практических задач [1].

Практическое значение изучения возрастных особенностей формирования пространственного интеллекта обусловлено широким использованием способности пространственно мыслить и ориентироваться в окружающем пространстве в самых разнообразных жизненных ситуациях и видах деятельности: бытовой, учебной, профессиональной, творческой. Исходя из потребностей современных учреждений общего среднего образования, разработка проблемы развития пространственного интеллекта обучающихся играет большую роль в повышении эффективности их познавательной деятельности, в том числе учебной успеваемости по отдельным дисциплинам.

В отечественной психологии пространственный интеллект изучался в контексте понятий «пространственное мышление», «пространственные способности» и «образное мышление». В отечественной психологии начало исследований пространственной ориентации человека положила работа Ф. Н. Шемякина в области пространственных представлений. Позже исследования по изучению пространственных способностей были организованы в трёх направлениях:

- первое было связано с изучением механизмов пространственной ориентации у животных и человека;
- второе — онтогенетическое — нацелено на исследование стадийности развития пространственной ориентации с первых дней жизни ребёнка до зрелости;
- третье — психодидактическое — ориентировано на изучение факторов повышения эффек-

тивности обучения посредством формирования у обучающихся системы пространственных представлений и умственных способностей.

В данном исследовании нас в первую очередь интересует третье направление, поскольку развитие пространственного интеллекта обучающихся является одной из важнейших задач современной педагогической практики. Изучение отдельных аспектов пространственного интеллекта в рамках образовательного процесса получило своё развитие в теоретических и экспериментальных работах О. А. Гончарова, В. Н. Дружинина, И. Я. Каплуновича, Д. С. Корниенко, И. С. Якиманской.

Наиболее интенсивно формирование пространственного интеллекта происходит в обучении, под влиянием предметного содержания знаний и методов овладения ими. При этом его развитие идёт по линии усложнения всех форм ориентации в пространстве, обогащения их теоретическим содержанием, усложнения задач, в которых требуется преобразование наглядной ситуации путём оперирования пространственными геометрическими, художественными или условно-символическими образами. Используемые при этом средства наглядности становятся более условно-схематическими и абстрактными.

Три основные линии развития пространственного интеллекта в процессе обучения включают:

- переход от трёхмерного пространства к двумерному (от объёмного к плоскостному) и обратно;
- переход от наглядных изображений к условно-схематическим;
- переход от фиксированной в себе точки отсчёта к свободно выбранной или произвольно заданной.

Иными словами, в процессе усвоения знаний обучающиеся постоянно находятся в ситуации, требующей «перекодирования» информации, полученной в образной форме путём восприятия различного наглядного материала.

Основной структурной единицей пространственного интеллекта является мысленный образ, отражающий все пространственные особенности воспринимаемого объекта (форма, величина, соотношение элементов на плоскости и в трёхмерном пространстве). И. С. Якиманская обнаружила три типа оперирования мысленными образами: первый характеризует из-

менение пространственного положения созданного образа; второй — преобразование структуры образа; третий включает длительное и неоднократное преобразование структуры и пространственного положения образа [1]. Результаты отечественных исследований свидетельствуют о наличии существенных затруднений, которые испытывают обучающиеся средних и высших учебных заведений в создании образов и оперировании ими, из чего можно сделать вывод о недостаточном развитии пространственного интеллекта в рамках учреждения общего среднего образования [1; 2; 3]. Отсюда возникает противоречие, заключающееся в значимости развития пространственного интеллекта обучающихся в рамках образовательного процесса и отсутствии методической базы, комплексов специальных упражнений и заданий, направленных на его развитие.

Одну из первых классификаций пространственных представлений предложил Ж. Пиаже, который, отталкиваясь от различных разделов геометрии, выделил топологические (свойства близости, включённости, принадлежности точек), проекционные (сохранение количественных отношений) и евклидовы (метрические) представления (сохранение прямых, углов, параллельности, расстояния). И. Я. Каплунович дополнил классификацию и выделил топологическую, проективную, порядковую, метрическую и алгебраическую подструктуры пространственного фактора интеллекта при решении математических задач [2]. Результаты исследования И. А. Красоткиной показали, что в развитии структуры пространственного фактора интеллекта существуют гендерные различия: у мальчиков доминируют проективная и композиционная (алгебраическая) подструктуры, у девочек — топологическая и порядковая, в то время как метрическая подструктура выраженной гендерной принадлежности не имеет [4].

Топологические, проективные и метрические представления, создающие основу понимания пространства, формируются в ходе обучения зачастую без учёта закономерностей их развития в онтогенезе. Так, О. А. Гончаров установил, что у обучающихся подросткового возраста восприятие пространства осуществляется в направлении от топологических характеристик к проективным, а затем к метрическим, при этом у

подростков обнаружены большой потенциал в использовании разных систем отсчёта, способность графической передачи на плоскости трёхмерности объекта и глубины пространства, а также индивидуальное, стихийное развитие типов оперирования создаваемым образом на его наглядной основе [5]. Однако на уроках геометрии обучающиеся сначала оперируют преимущественно метрическими представлениями, а затем проективными, вследствие чего содержание основных геометрических преобразований нередко не совпадает с содержанием мыслительных операций подростков. Подобная ситуация препятствует подлинно «детскому пути» вхождения в математику (Ж. Пиаже), так как именно под влиянием обучения компоненты пространственного интеллекта видоизменяются и качественно преобразуются (цит. по [1]).

По данным исследования Д. С. Корниенко, у обучающихся младшего и среднего подросткового возраста происходит развитие образного синтеза, способности устанавливать пространственные отношения и навыка проектирования, а в старшем подростковом возрасте развиваются умения оперировать в умственном плане трёхмерными объектами. К старшим классам у обучающихся заканчивается дифференциация основных подструктур пространственных способностей, однако продолжается процесс дифференциации и интеграции элементов [6].

Пространственный интеллект занимает особое место в учебной деятельности, так как выступает одновременно и в качестве необходимого условия, средства обучения, и в качестве его цели. И. В. Борисова, исследуя интеллект обучающихся из классов разных типов с помощью «Теста структуры интеллекта» Р. Амтхауэра, установила, что у учащихся, изучающих учебные предметы на базовом уровне, показатели способностей к пространственному обобщению значимо ниже по сравнению с обучающимися гимназических и лицейских классов; а у обучающихся гимназических классов показатели пространственного воображения значимо ниже по сравнению с обучающимися лицейских классов [3]. Полученные данные свидетельствуют о том, что характер построения образовательного процесса и содержание обучения оказывают существенное влияние на развитие пространственного интеллекта.

Структура взаимосвязей пространственных способностей, общего интеллекта и академической успеваемости имеет свою межвозрастную и внутривозрастную специфику. Исследования пространственного интеллекта и академической успеваемости демонстрируют неоднородность профилей развития пространственных способностей и успешности обучения у подростков в отдельных областях и применительно к различным видам задач. Исходя из концепции В. Н. Дружинина, для успешного обучения математике и физике учащемуся нужно обладать развитым «числовым» (формально-символическим), пространственным и вербальным интеллектами; для академической успеваемости по предметам естественнонаучного цикла необходим высокий уровень развития пространственного и вербального интеллектов; по гуманитарным дисциплинам — вербального интеллекта [7].

Дж. Вэй и его коллеги провели комплекс научных исследований, направленный на изучение влияния пространственного фактора интеллекта на академическую успеваемость подростков. Лонгитюдное исследование длилось 11 лет, выборка испытуемых включила 400 000 обучающихся старшей школы. В результате исследования, во-первых, было доказано существенное влияние пространственного интеллекта на академическую успеваемость по учебным дисциплинам, изучаемым в рамках технических, инженерных и математических специальностей, а также входящим в сферу научных исследований [8]. Во-вторых, было установлено, что пространственные способности играют существенную роль в прогнозировании образовательных и профессиональных достижений генеральной совокупности учащихся, в том числе группы интеллектуально одарённых обучающихся. В-третьих, была выдвинута проблема отсутствия учёта пространственного фактора при отборе интеллектуально одарённых обучающихся, поскольку критерии их отбора, как правило, ограничиваются изучением вербальных и математических способностей.

В настоящее время в образовательном процессе происходит переориентация на профильное обучение, в рамках которого предусмотрено изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне, о чём свидетельствует инструктивно-методическое письмо Министерства образования

Республики Беларусь «Об организации в 2016/2017 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования», утверждённое 30.05.2016, № 05-20/94 [9]. В контексте получающей всё более широкое распространение проблемы индивидуализации и дифференциации обучения учёт развития пространственного интеллекта обучающихся в рамках образовательного процесса требует особого внимания.

С целью изучения возрастных особенностей развития пространственного интеллекта подростков в процессе обучения нами было проведено исследование, включающее два трёхлетних лонгитюда. Схема исследования предполагала два малых лонгитюда, в рамках которых мы трижды (в 2014, 2015 и 2016 годах) измеряли одни и те же показатели обучающихся, когда они были учениками V, VI и VII классов и VII, VIII и IX классов соответственно. В первом лонгитюде (от младшего к среднему подростковому возрасту) приняли участие 63 обучающихся V класса (30 мальчиков и 33 девочки), во втором лонгитюде (от среднего к старшему подростковому возрасту) — 62 обучающихся VII класса (32 мальчика и 30 девочек). В качестве базы исследования были выбраны средняя школа № 23 и средняя школа № 136 г. Минска.

Согласно Д. И. Фельдштейну, подростковый возраст можно разделить на три стадии: младший, средний и старший. Наши исследования подтверждают правомерность данной классификации относительно интеллектуального развития обучающихся подросткового возраста. Возрастные изменения пространственных способностей описаны в терминологии прогрессивного, регрессивного и устойчивого развития. При этом под прогрессивными изменениями мы будем подразумевать статистически значимый рост интеллектуальных показателей подростков, под регрессивными — статистически значимое снижение показателей, а устойчивый характер изменений будет означать рост показателей, не достигающий уровня статистической значимости.

В качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методики: «Тест структуры интеллекта» (ТСИ) Р. Амтхауэра, «Тест пространственной ротации фигур» (ТПРФ) М. Пери, субтест «Умозаключение» интеллектуального те-

ста (ИТФ) Дж. Фланагана (в модификации В. Ю. Большакова) и «Тест соотношения топологических и метрических выборов» (ТМВ) О. А. Гончарова.

«Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра предназначен для оценки общего уровня интеллектуального развития (АА), исходя из показателей девяти субтестов, которые могут быть объединены в комплексы вербальных, математических и пространственно-конструктивных субтестов. Наибольший интерес для нашего исследования представляет конструктивный комплекс субтестов (КК), объединяющий субтесты: «Выбор фигур» (FS), который позволяет изучить пространственное воображение и пространственно-комбинаторные способности, и «Задания с кубиками» (WU), направленный на анализ пространственного обобщения [10].

«Тест пространственной ротации фигур» М. Пери изучает пространственные способности к трансформации и манипулированию трёхмерными фигурами в ментальном пространстве (R). Цель субтеста «Умозаключение» интеллектуального теста Дж. Фланагана — изучить умение устанавливать логические отношения между символами; исследовать математические способности обучающихся (UF) [11].

«Тест соотношения топологических и метрических выборов» О. А. Гончарова [5] предназначен для измерения доминирующего принципа обработки пространственной информации — топологического, который основан на качественном описании пространственных характеристик объектов, и метрического (MP), предполагающего общую оценку подобия формы фигур. Для анализа различий показателей обучающихся подросткового возраста был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Первый лонгитюд: от младшего к среднему подростковому возрасту. В результате исследования было установлено, что пространственное воображение обучающихся по ТСИ (FS) устойчиво формируется в период обучения в V и VI классах ($m_5 = 6,78$; $m_6 = 6,91$), а к VII классу приобретает прогрессивный характер развития ($m_6 = 6,91$; $m_7 = 7,67$; $t = -2,30$; $p \leq 0,05$). Пространственно-комбинаторные способности обучающихся в V и VII классах также обнаруживают статистически значимые различия ($t = -2,17$; $p \leq 0,05$). Для способности простран-

ственного обобщения обучающихся по тесту Р. Амтхауэра (WU) характерно устойчивое формирование в течение младшего и среднего подросткового возраста ($m_5 = 6,06$; $m_6 = 6,30$; $m_7 = 6,54$), при этом различия способности оперировать пространственными образами и обобщать их отношения у обучающихся в V и VII классах не достигают уровня статистической значимости. Полученные данные свидетельствуют об интенсивном росте пространственного воображения обучающихся в среднем подростковом возрасте, в то время как пространственное обобщение проявляет тенденцию устойчивого характера изменений (рисунок 1).

Способность к пространственной ротации фигур в ментальном плане по ТПРФ (R) обладает устойчивой динамикой изменений ($m_5 = 5,81$; $m_6 = 6,11$; $m_7 = 6,28$) у обучающихся в период младшего и среднего подросткового возраста и достигает уровня статистической значимости между показателями подростков в период обучения в V и VII классах ($t = -2,49$; $p \leq 0,05$).

Умение устанавливать логические отношения между символами по ИТФ (UF) имеет устойчивый характер формирования у обучающихся с V по VI класс ($m_5 = 5,48$; $m_6 = 5,72$) и прогрессивно развивается в период обучения в VII классе ($m_6 = 5,72$; $m_7 = 6,30$; $t = -2,62$; $p \leq 0,01$). При этом также были обнаружены статистически значимые различия в показателях умения оперировать символами у

обучающихся в V и VII классах ($m_5 = 5,48$; $m_7 = 6,30$; $t = -3,42$; $p \leq 0,01$), что свидетельствует о преимущественном формировании умения анализировать символичный материал в среднем подростковом возрасте.

Установлен устойчивый рост выбора обучающимися метрического принципа обработки информации по ТМВ (MP) в течение младшего и среднего подросткового возраста ($m_5 = 13,87$; $m_6 = 14,21$; $m_7 = 14,46$); в результате анализа показателей подростков в V и VII классах выявлено, что различия достигают уровня статистической значимости ($m_5 = 13,87$; $m_7 = 14,46$; $t = -2,45$; $p \leq 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о постепенном переходе обучающихся с топологического на метрический принцип обработки пространственной информации в период обучения в V–VII классах.

Результаты первого лонгитюда позволяют констатировать, что развитие пространственных способностей при переходе обучающихся от младшего к среднему подростковому возрасту имеет прогрессивный характер, уровня статистической значимости достигают различия в умении устанавливать логические отношения между символами, способности к пространственной ротации фигур в ментальном плане, предпочтении обучающимися метрического принципа обработки пространственной информации и пространственным воображении.

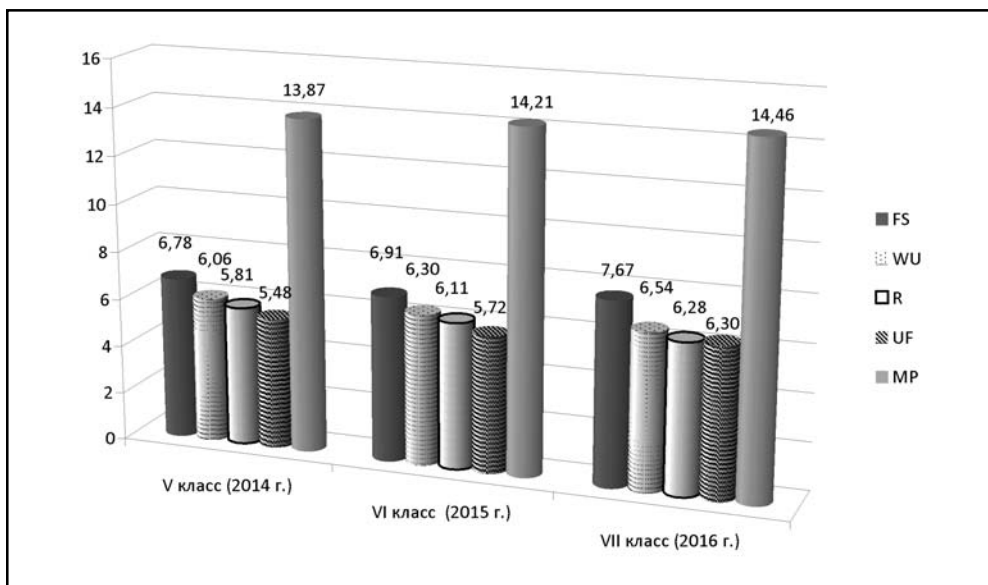


Рисунок 1 — Пространственные способности обучающихся (первый лонгитюд)

Второй лонгитюд: от среднего к старшему подростковому возрасту.

Во втором лонгитюде пространственное воображение (FS) обучающихся прогрессивно развивается с VII по VIII класс ($m_7 = 7,71$; $m_8 = 9,18$; $t = -5,32$; $p \leq 0,001$) и замедляется к IX классу ($m_8 = 9,18$; $m_9 = 9,38$). В целом с VII по IX класс у старших подростков отмечен значимый рост пространственно-комбинаторных способностей ($t = -5,58$; $p \leq 0,001$). Обнаружена тенденция прогрессивного роста способности пространственного обобщения (WU) у обучающихся в период с VII по VIII класс ($m_7 = 5,98$; $m_8 = 6,90$; $t = -2,63$; $p \leq 0,01$) и с VIII по IX ($m_8 = 6,90$; $m_9 = 7,35$; $t = -2,33$; $p \leq 0,05$) классы. Кроме того, способность пространственного обобщения обучающихся интенсивно развивается в период с VII по IX класс ($t = -4,32$; $p \leq 0,001$). Таким образом, к старшему подростковому возрасту у обучающихся увеличиваются показатели и пространственного воображения, и пространственного обобщения (рисунок 2).

Прогрессивный рост способности к пространственной ротации фигур по ТПРФ (R) достигает уровня статистической значимости у подростков в периоды с VII по VIII ($m_7 = 6,35$; $m_8 = 7,37$; $t = -3,65$; $p \leq 0,001$) и с VIII по IX ($m_8 = 7,37$; $m_9 = 7,74$; $t = -4,48$; $p \leq 0,001$) классы. Данные позволяют утверждать, что способности к пространственной ротации фигур значимо развиваются в период обучения

старших подростков в VII—IX классах ($t = -5,46$; $p \leq 0,001$).

Умение устанавливать логические отношения между символами по ИТФ (UF) обнаруживает тенденцию прогрессивного роста у обучающихся с VII по VIII ($m_7 = 6,40$; $m_8 = 7,03$; $t = -2,10$; $p \leq 0,05$) и с VIII по IX ($m_8 = 7,03$; $m_9 = 7,34$; $t = -2,42$; $p \leq 0,01$) классы, что свидетельствует о значимом развитии умения оперировать символами в течение старшего подросткового возраста ($t = -2,93$; $p \leq 0,01$).

Динамика выбора метрического принципа обработки информации по ТМВ (MP) характеризуется прогрессивным развитием в период с VII по VIII класс ($m_7 = 14,53$; $m_8 = 15,82$; $t = -3,93$; $p \leq 0,001$) и устойчивыми изменениями с VIII по IX класс ($m_8 = 15,82$; $m_9 = 15,95$). В целом выявлен статистически значимый переход от предпочтения топологического к метрическому принципу оперирования пространственной информацией в старшем подростковом возрасте ($t = -4,00$; $p \leq 0,001$).

В целом результаты второго лонгитюда свидетельствуют о том, что развитие пространственных способностей при переходе обучающихся от среднего к старшему подростковому возрасту имеет прогрессивный характер, при этом уровни статистической значимости достигают различия в пространственном воображении и обобщении, способности к пространственной ротации фигур, предпочтении метрического принципа обработки

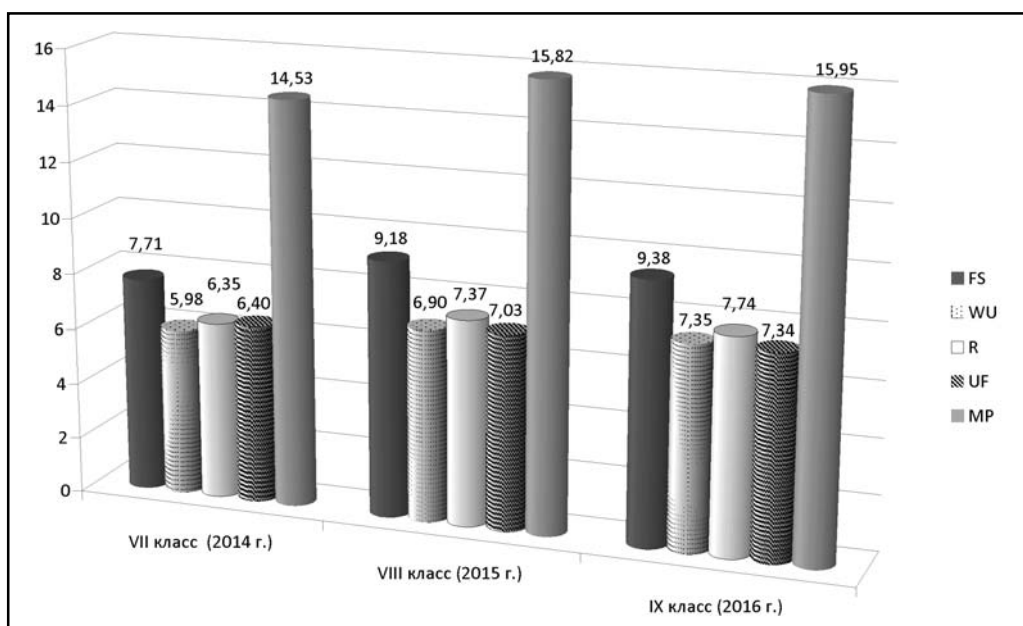


Рисунок 2 — Пространственные способности обучающихся (второй лонгитюд)

информации и в меньшей степени — в умении устанавливать логические отношения между символами.

Таким образом, результаты исследования, включающего два лонгитюда, позволяют сформулировать две закономерности развития пространственного интеллекта обучающихся на протяжении всего подросткового возраста.

В соответствии с результатами первого лонгитюда при переходе от младшего к среднему подростковому возрасту развитие пространственного интеллекта обучающихся обусловлено в первую очередь значимым ростом умения устанавливать логические отношения между символами и пространственного воображения и в меньшей степени — формированием метрического принципа обработки воспринимаемых объектов, в то время как способность к пространственному обобщению обнаруживает устойчивый характер развития.

Результаты второго лонгитюда позволяют констатировать, что при переходе от среднего к старшему подростковому возрасту наиболее значимыми в формировании пространственного интеллекта ста-

новятся пространственно-комбинаторные способности, способности к пространственной ротации фигур и умение оперировать пространственными образами и обобщать их отношения, при этом снижается значимость умения оперировать символами и предпочтения метрического принципа обработки информации.

В целом данные двух малых лонгитюдов свидетельствуют о том, что в подростковом возрасте, во-первых, происходит последовательное развитие целостного наглядного мышления и умения оперировать символами, во-вторых, на базе пространственно-комбинаторных способностей начинают формироваться аналитико-синтетическое мышление и способности к пространственной ротации фигур в ментальном пространстве. В результате исследования возрастных особенностей развития пространственного интеллекта обучающихся можно утверждать, что подростковый возраст является сензитивным для формирования интеллектуальных структур, отвечающих за восприятие, структурирование и трансформацию пространственной информации об объектах.

Список цитированных источников

1. Якиманская, И. С. Психологические основы математического образования / И. С. Якиманская. — М. : Academia, 2004. — 320 с.
2. Каплунович, И. Я. Учёт индивидуальных особенностей мышления при обучении учащихся решению математических задач / И. Я. Каплунович // Педагогическая наука и образование. — 2003. — № 4. — С. 74—79.
3. Борисова, И. В. Особенности структуры интеллекта учащихся классов разных типов / И. В. Борисова, В. Н. Новосельцева // Успехи современной науки. — 2016. — № 2. — С. 124—130.
4. Красоткина, И. А. Влияние гендерных различий на формирование структуры пространственного мышления учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Красоткина. — М., 2005. — 20 с.
5. Гончаров, О. А. Топологический и метрический принципы обработки пространственной информации : перцептивные и возрастные закономерности / О. А. Гончаров, Н. Е. Емельянова, Ю. Н. Тяповкин // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 1. — С. 87—96.
6. Корниенко, Д. С. Динамика пространственных способностей в подростковом возрасте / Д. С. Корниенко // V Междунар. конф. по когнитивной науке. — Калининград, 2012. — С. 441—443.
7. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.
8. Wai, J. Spatial ability for STEM domains : aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance / J. Wai, D. Lubinski, C. Benbow // Journal of Educational Psychology. — 2009. — Vol. 101, № 4. — P. 817—835.
9. Об организации в 2016/2017 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования [Электронный ресурс] : инструктивно-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь, 30.05.2016, № 05-20/94. — Режим доступа : <http://www.adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess/instruktivno-metodicheskie-pisma.html>. — Дата доступа : 10.03.2017.
10. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — СПб. : Питер, 2010. — 512 с.
11. Большаков, В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. — СПб. : Социально-психол. центр, 1996. — 379 с.

Материал поступил в редакцию 07.04.2017.

Сущностные характеристики коммуникативно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста

Е. И. Варанецкая-Лосик,
аспирант кафедры общей и
дошкольной педагогики
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

В статье анализируются понятия «общение» и «познание». Определена структура коммуникативно-познавательной деятельности. Сформулирована рабочая дефиниция интегрированного термина «коммуникативно-познавательные умения детей старшего дошкольного возраста».

Ключевые слова: общение, познание, коммуникативно-познавательная деятельность, коммуникативно-познавательные умения, дети старшего дошкольного возраста.

The article analyzes the concepts of communication and cognition. The structure of communicative-cognitive activity is determined. A working definition of the integrated term «communicative-cognitive skills of senior preschool age children» is formulated.

Keywords: communication, cognition, communicative-cognitive activity, communicative-cognitive skills, senior preschool age children.

Необходимое условие формирования гармонически развитой личности — это взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, умениями и навыками (В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, Е. И. Пассов, В. А. Сластёнин и др.). Подобное взаимодействие субъектов представляет собой общение, которое наряду с трудом и познанием является основным видом деятельности человека (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев).

В. К. Дьяченко, М. И. Лисина, Р. С. Немов, В. Н. Панфёров рассматривают общение как речевое взаимодействие субъектов, в процессе которого осуществляется: 1) обмен информацией (мыслями, знаниями, идеями), познание; 2) управление деятельностью; 3) формирование или установление отношений; 4) достижение результата. Этот подход актуализирован в определении Б. Д. Парыгина: «Общение — сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [1, с. 176]. Как видим, в означенном понимании коммуникация выступает одним из компонентов процесса общения.

Рядом учёных (А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Т. А. Репина, А. Г. Рузская и др.) общение трактуется как особая деятельность — коммуникативная. Она рассматривается как «взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» (М. И. Лисина [2, с. 25]), как «самостоятельный процесс межличностного взаимодействия субъектов, каждый из которых является носителем активной деятельности и предполагает её в своих партнёрах» (И. А. Гришанова [3, с. 22]).

Приведённые определения свидетельствуют о том, что их авторы рассматривают общение и коммуникативную деятельность как синонимы. Подобный подход в большей мере соответствует психологии детей дошкольного возраста, для которых коммуни-

кация, перцепция и интеракция неотделимы друг от друга.

Триединство коммуникации, перцепции и интеракции в процессе общения детей со взрослыми и сверстниками подчёркивала Т. А. Репина. По мнению учёного, общение — это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека [4].

Общение может иметь самостоятельную ценность, но главным образом оно выступает как одно из важнейших условий объединения людей для какого-либо вида деятельности. Вступая в общение, человек не только находится в межсубъектном взаимодействии, но и участвует в передаче-получении познавательной информации. А. Г. Асмолов считает, что категории «деятельность» и «общение» в методологическом плане являются равноправными конкретными проекциями методологии деятельностного подхода на психологическую реальность: конкретная «деятельность» (например игра) и «общение» приводят к формированию образа мира и межличностных отношений человека [5]. По мнению В. В. Давыдова, при взаимодействии происходит регулирование отношений на основе общих целей, формируются нравственные отношения, коммуникативные свойства личности [6]. Для нас важно, что одной из функций общения — коммуникативной деятельности — выступает функция обмена познавательной информацией, или познания.

В философском энциклопедическом словаре познание рассматривается как категория, описывающая процесс получения любых знаний путём повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредствующих взаимодействие человека с миром и другими людьми [7]. В психологическом словаре Р. С. Немова познание трактуется как различные виды познавательной активности или активности, направленной на получение и обработку знаний (информации) [8].

Говоря о процессе и результатах познания, Ж. Пиаже подчёркивал: познание, осуществляемое интеллектом, не есть статическая копия реальности. Познавать объект — это значит воздействовать на него, динамически воспроизвести его, и именно поэтому суть интеллекта — в его деятельной природе

[9]. Аналогичной точки зрения придерживался Дж. Брунер, который считал, что познание — это не простое копирование, презентация мира, а активное построение его модели [10]. В современной интерпретации определение познавательной деятельности звучит следующим образом: это такая деятельность, в которой активность субъекта, направленная на объект, не модифицирует его, не разрушает и не реконструирует, а отражается им и возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте (М. С. Каган).

Для нашего исследования важным положением является то, что в процессе познавательной деятельности катализирующую функцию выполняет общение. Это подчёркивал ещё основоположник коммуникативного подхода Б. Ф. Ломов: протекание психических процессов (восприятие, мышление, память, речь, воображение) неразрывно связано с организацией общения людей, таким образом, познание и общение едины [11]. Общение играет роль основания познавательных процессов, которые, в свою очередь, направляют и контролируют коммуникативный процесс. Последователи Б. Ф. Ломова (В. А. Барабанщиков, Л. П. Киященко, И. К. Лисеев, В. Н. Носуленко и др.), развивая идеи когнитивизма, доказали позитивное влияние коммуникации в повышении эффективности познавательной деятельности.

Так, В. В. Давыдов считал, что познавательная деятельность отдельного человека формируется на основе развёрнутых взаимоотношений между людьми, использующими материальные и идеальные средства организации своего общения и обмена опытом [6]. Познавательная деятельность обеспечивает усвоение определённого опыта, формирование субъектной позиции, воспитывает и развивает личность, выступает как общение в процессе познания. При этом она по своей природе коммуникативна (М. А. Лопарёва, Л. И. Карлинская).

С другой стороны, коммуникация является одним из важнейших условий объединения людей для любого вида деятельности: «...любая познавательная деятельность по принципиальным механизмам своего существования носит социально-опосредованный характер, а значит, всегда содержит потенцию коммуцирования, т. е. как бы осуществляется не только для меня, но и для всякого другого человека, включённого в данную систему социально-культурных нормативов» (В. А. Лекторский [12, с. 179]).

Сказанное свидетельствует о том, что

познавательную деятельность можно рассматривать в сочетании с коммуникативной как коммуникативно-познавательную (М. А. Лопарёва). Под *коммуникативно-познавательной деятельностью* понимается такая деятельность, которая обеспечивает познание человеком объектов окружающего мира на основе коммуникации и результатом которой являются достижение целей обучения, воспитания и развития личности, включая готовность к само- и взаимооценке участников деятельности [13].

Такая деятельность требует освоения коммуникативных и познавательных умений в их совокупности.

Нередко коммуникативные умения сводятся к сугубо речевым (Е. С. Грабчикова, Е. И. Пассов, С. И. Чаплинская). Некоторые исследователи понимают коммуникативные умения как элемент структуры коммуникативной способности (Г. М. Андреева, А. А. Кидрон, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов). Многие учёные рассматривают коммуникативные умения как группу умений, характеризующих личностные качества человека (А. К. Болотова, Я. Л. Коломинский, Л. Я. Лозован, А. В. Мудрик, Л. Р. Мунирова).

А. А. Бодалёв ввёл понятие «коммуникативное ядро» личности, которое является в определённом смысле производным от понятия «языковая личность» (согласно определению Ю. Н. Караулова это человек как пользователь и творец языка). Среди умений, составляющих «коммуникативное ядро личности», выделяют следующие: умение слушать, передавать и принимать информацию (коммуникативный блок); умение принять мнение другого (перцептивный блок); умения решать конфликт, взаимодействовать с членами коллектива (интерактивный блок). Как видим, в данном случае умения соответствуют структуре и содержанию общения.

Аналогичная структура коммуникативных умений прослеживается в работах Е. М. Алифановой, Г. М. Андреевой, Х. И. Лийметса.

Что касается непосредственно познавательных умений, то под ними, как правило, понимаются умения, обеспечивающие плодотворное протекание учебно-познавательной деятельности и необходимые для успешного решения поисковых задач (О. В. Литовченко и др.). По мнению А. В. Усовой и А. А. Боброва, познавательными являются умения, посредством которых человек самостоятельно приобретает знания [14]. От того, насколько успешно сформируются умения этого вида, зависит овладение новыми зна-

ниями и умениями, а на их основе — новыми способами решения познавательных задач.

В качестве познавательных выделяются умения анализировать, синтезировать, абстрагировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, систематизировать, проводить аналогии, делать выводы (С. Г. Воровщиков, Т. Н. Коренякина, А. В. Хуторской, О. В. Шпак, О. В. Щелкунова). Более подробно познавательные умения раскрываются в педагогическом словаре: умение выделять главное, существенное и второстепенное в результате анализа, синтеза и обобщения; умение видеть новое в знакомом объекте/предмете; умение прогнозировать результаты деятельности; умение самостоятельно ставить цель и формулировать задачу, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку выполненной работы; умение формулировать собственное мнение, взгляды [15].

Если сравнить группы коммуникативных и познавательных умений, то между ними можно выявить ряд общих умений. К ним относятся: умение слушать, передавать и принимать информацию; умение задавать вопросы; умение переносить известные знания и навыки, варианты решения в условия новой ситуации; умение находить новое решение из комбинации уже известных идей, знаний; умение прогнозировать результаты деятельности; умение формулировать собственное мнение; и др. Очевидно, что все перечисленные умения тесно связаны как с коммуникативной, так и с познавательной деятельностью, поэтому их с полным правом можно назвать коммуникативно-познавательными умениями. Термин «коммуникативно-познавательные умения» используется в исследовании А. Д. Чурсиной, однако определение этого понятия не дается [16].

С целью осуществления системного подхода к формированию коммуникативно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста необходимо выявить её структуру.

Значимую роль в становлении деятельности ребёнка, в том числе коммуникативно-познавательной, играют мотивы и порождающие их потребности. Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста (Е. Л. Виноградова). Различают варианты доминирования двух познавательных мотивов: широкого познавательного (соответствующе-

го любознательности) и познавательного (соответствующего стремлению к приобретению конкретных знаний, умений, навыков) (Н. И. Гуткина, В. В. Назаренко). Познавательная потребность представляет собой базовую непосредственную потребность в новых впечатлениях, сильный мотив, побуждающий ребёнка к активной деятельности (Л. И. Божович, М. И. Лисина и др.). Она имеет две формы: потребность в усвоении уже готовых знаний; потребность в исследовании действительности с целью получения нового знания (В. С. Юркевич). Проявлением познавательной потребности детей дошкольного возраста являются вопросы (Н. Бабиц, Е. А. Бай, Д. Б. Годовикова, Е. Э. Кригер, Т. А. Серебрякова, П. Г. Сирбиладзе, А. И. Сорокина, Н. Б. Шумакова и др.).

Таким образом, одним из компонентов коммуникативно-познавательной деятельности выступает *потребностно-мотивационный*, а его критерием — устойчивый познавательный интерес к окружающей действительности. К показателям этого компонента относятся: наличие потребности в познании нового о предметах рукотворного мира и проявление любознательности в отношении к ним. В результате у ребёнка сформируется умение задавать вопросы, направленные на познание окружающего мира, которые возникают: из непосредственного восприятия, из потребностей ребёнка, общения с окружающими людьми, взаимодействия с обстановкой (Э. А. Баранова).

Развитию коммуникативно-познавательной деятельности способствует её содержательная составляющая, то есть наличие у ребёнка знаний и представлений об окружающей действительности. Знания о предметном мире являются базой для различных видов деятельности, в том числе и творческого характера (О. В. Дыбина, В. В. Щетинина). Чем больше у ребёнка первоначальных представлений и опыта, тем больше возможностей для дальнейшего развития его творческих потенций.

Необходимо правильно выбирать информацию, которая служит основой осуществления коммуникативно-познавательной деятельности, с учётом принципов: культурологичности (приобщение к культуре, доминирование систематизированных представлений о предметном мире и его признаках, о деятельности людей и пр.); педоцентризма (отбор наиболее значимых, актуальных знаний для ребёнка, представление различных систем ценностных взаимоотношений человека с окру-

жающим миром); теоретизации (формирование у ребёнка умений выделять существенное, выстраивать умозаключения, доказывать их); противоречивости (включение противоположных сведений о предмете и их соотносимость); многоплановости (обеспечение широты сведений о признаках предметов, их проявлении и применении); динамичности (наличие сведений о движении и изменении предмета и его признаков); лавинообразности (предъявление сведений в виде собственных открытий детей) и т. д. (Н. Ф. Виноградова, О. В. Дыбина).

Таким образом, следующий компонент коммуникативно-познавательной деятельности дошкольников — *содержательно-информационный*, а его критерием выступает наличие у детей знаний и представлений об окружающей действительности. Основой для выделения показателей является программное содержание образовательного компонента «Рукотворный мир» учебной программы дошкольного образования: осведомлённость о назначении, функциях, признаках предметов рукотворного мира, наличие представлений об истории возникновения и совершенствовании того или иного предмета, осведомлённость о профессиях людей, создателей предметов. Результатом данного компонента выступают умения делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения; обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками.

Формирование идеального познавательного образа может осуществляться только в рамках активного воздействия субъекта на внешний мир, его материально-практического преобразования. Главнейшей чертой любой человеческой деятельности является её творчески-преобразующий характер (причём предметом преобразования выступают как внешний объект, так и сам субъект деятельности). В. Т. Кудрявцев выделил следующие особенности деятельности детей дошкольного возраста: открытость бесконечному многообразию проблемных содержаний действительности; инициативность, «ненасыщаемость» — тенденция к постоянному выходу за рамки тех конкретных задач, которые непосредственно ставит перед ребёнком взрослый; стремление к постановке новых целей и новых проблем; бескорыстная мотивация; синкретизм — слитность образующих деятельности (например, её эмоциональных и рациональных моментов); ориентация на образ взрослого как персонификатора собственных возможностей ребёнка и др. [17].

Любая деятельность состоит из совокупности действий. Накопленные знания и представления дошкольников находят своё отражение в разнообразных действиях, таких как: действия для получения познавательного эффекта (пробующие, обобщающие, исследовательские); действия для достижения определённого практического эффекта (О. В. Дыбина).

Из вышесказанного вытекает, что ещё одним компонентом коммуникативно-познавательной деятельности дошкольников выступает *результативно-поведенческий*, а его критерием — использование представлений и знаний детей об окружающей действительности в их творческой преобразующей деятельности. Нами выделены следующие показатели данного компонента: желание совершенствовать и преобразовывать предмет; выбор вида преобразующей деятельности (эстетический или функциональный); степень активности и самостоятельности в процессе преобразующей деятельности. В результате освоения результативно-поведенческого компонента у

детей старшего дошкольного возраста сформируются умение видеть возможные способы преобразования предмета, умение воплощать идею в деятельности, а также умение вести диалог со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, рассмотрение понятий «общение», «коммуникация», «познание», «коммуникативные умения», «познавательные умения» позволило нам определить структуру коммуникативно-познавательной деятельности, включающую потребностно-мотивационный, содержательно-информационный, результативно-поведенческий компоненты, их критерии и показатели. В ходе анализа было сформулировано рабочее определение интегрированного термина «коммуникативно-познавательные умения детей старшего дошкольного возраста»: это способы действий, направленные на познание различных объектов окружающей действительности, на продуктивное общение в системах «взрослый — ребёнок», «ребёнок — ребёнок», а также благоприятствующие преобразующей (культуротворческой) деятельности.

Список цитированных источников

1. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб. : ИГУП, 1999. — 592 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер : Питер Пресс, 2009. — 318 с.
3. Гришанова, И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. А. Гришанова. — Ижевск, 2010. — 39 с.
4. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. — М. : Педагогика, 1988. — 230 с.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл : Изд. центр «Академия», 2007. — 528 с.
6. Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 2003. — № 2. — С. 42—49.
7. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004. — 1072 с.
8. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. — М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. — 560 с. : ил.
9. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Просвещение, 1969. — 660 с.
10. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого. — М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. — 782 с.
11. Ломов, Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. — М. : Наука, 1975. — С. 124—135.
12. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. — М. : Наука, 1980. — 358 с.
13. Лопарёва, М. А. Коммуникативно-познавательная деятельность как фактор формирования рефлексивных умений студентов / М. А. Лопарёва // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 65. — С. 415—418.
14. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. — М. : Просвещение, 1988. — 112 с. : ил.
15. Князева, В. В. Педагогика : словарь научных терминов / В. В. Князева. — М. : Вузовская книга, 2009. — 872 с. : ил.
16. Чурсина, А. Д. Формирование коммуникативно-познавательных умений у студентов средствами новых информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Д. Чурсина. — Челябинск, 2002. — 207 с. : ил.
17. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование : опыт, проблемы и стратегия развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 11. — С. 64—70.

Материал поступил в редакцию 12.04.2017.

Методологические основы развития математического образования студентов технических университетов

Л. И. Майсеня,
заведующий кафедрой
физико-математических дисциплин
Института информационных технологий
Белорусского государственного
университета информатики
и радиоэлектроники,
доктор педагогических наук, доцент

Исходя из актуальности развития математического образования в технических университетах обоснованы основные методологические концепты данного процесса: конкретизирована понятийная база, рассмотрены ведущие подход, метод и цель математического образования студентов, принципы и критерии развития его содержания.

Ключевые слова: технический университет, математическое образование, модернизация, содержание, развитие, контекст, подход, метод, цель, принципы.

Proceeding from the urgency of the development of mathematical education in technical universities, the main methodological concepts of this process are substantiated. The conceptual framework, the leading approach, the method and purpose of mathematical education of students, the principles and criteria for the development of the content of mathematical education are concretized.

Keywords: technical university, mathematical education, modernization, content, development, context, approach, method, purpose, principles.

Определяющим внешним фактором реформирования системы образования в настоящее время являются прогрессивные процессы в мировой экономике, вызванные, в частности, информационной и коммуникационной революцией. В связи с этим многие исследователи склонны говорить о новой ступени современной цивилизации. Роль образования в такой ситуации резко возрастает. Повышение его качества, создание соответствующего содержания образования входят в число приоритетных направлений развития большинства стран.

Исходным условием модернизации образования является модернизация экономики, и, наоборот, модернизация экономики зависит от качества образования. Таким образом, мы попадаем в контекст проблемы: базис — надстройка — базис. Стратегически важным для государства становится обеспечение тесной взаимосвязи экономических преобразований и реформирования профессионального образования, в особенности технического профиля. Говоря об идеологии модернизации образования, А. П. Валицкая отмечает, что следует иметь в виду её ведущее качество: модернизация должна отвечать потребностям времени. «В таком случае нововведения (инновации) будут способствовать решению коренных социальных и экономических проблем, формированию гражданского общества, обеспечению национальной безопасности страны» [1, с. 3].

Образовательная система любого государства может успешно функционировать и быть устремлённой в будущее, если она аккумулирует лучший мировой педагогический опыт. Влияние всемирной глобализации касается уточнения целей, содержания, средств и форм образования на различных образовательных ступенях. Поскольку исторически сложилось так, что именно школа (в широком понимании

учреждений различных уровней образования) является фундаментом национальной самоидентификации, то перед каждой из стран встаёт вопрос баланса традиционного национального и модернистского глобального в образовательной системе.

Беларусь избежала революционных этапов реформирования в сфере образования. Начиная с первых дней независимости государства развитие системы образования шло эволюционным путём, сохраняя режим функционирования. Итогом стали следующие новации: стандартизация профессионального образования; усиление тенденции непрерывного образования; реформирование системы среднего специального образования; введение 10-балльной системы оценивания качества обучения; изменение условий вступительной кампании в учреждения высшего образования; введение магистратуры как надстройки над традиционным высшим образованием и др. Всё это соответствует мировым тенденциям.

Выделим ещё одну особенность, характерную для всех развитых стран, — существенное расширение охвата населения высшим образованием. В ведущих европейских государствах таковой находится на уровне 60—80 %. Согласно данным Института социологии НАН Беларуси [2] в нашей стране наблюдается беспрецедентный спрос на образование в целом, а на высшее — в особенности, что подтвердили 75 % опрошенных. Как показывает исследование [3], стремление к получению в дальнейшем высшего технического образования отмечается, в частности, у большинства выпускников колледжей.

Остановимся на высказывании: «Сфера образования находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к её меняющимся потребностям и вместе с тем активно влияя на её состояние, предопределяет и сами эти потребности» [4, с. 5]. Относительно данного утверждения хочется заметить, что так должно быть, однако это не вполне соответствует реальному положению дел. Непроизвольные изменения (динамика и адаптация) сферы образования (которая резко консервативна по своей сути) имеют лишь поверхностный характер. Для того чтобы она соответствовала внешней среде и активно воздействовала на её состояние, нужны воле-

вые усилия общественности, государства. Это подтверждается и теми шагами, которые предпринимаются на самом высоком уровне во всех странах (независимо от степени их развития). Примером тому являются хотя бы два следующих события, произошедших на рубеже веков: организованная Советом безопасности Российской Федерации совместно с МГУ научно-практическая конференция на тему «Образование как фактор национальной безопасности России» и Федеральный доклад Национальной комиссии США по качеству образования под названием «Нация на грани риска. Необходимость реформы образования».

В условиях инновационного развития экономики особое значение имеет качественное высшее техническое образование по специальностям наукоёмких производств. В данном контексте возрастает роль математического образования и актуализируется модернизация его содержания в унисон с модернизацией содержания специальной подготовки.

Новизна многих проблем современной образовательной ситуации и динамичные тенденции её развития требуют разработки новых концептуальных оснований, методологических подходов и методик, в том числе и в сфере математического образования студентов технических университетов.

Полипарадигмальный подход и метод контекстного вложения. Согласно В. И. Загвязинскому, гармония в самом образовании может быть достигнута только при выборе адекватной стратегии его развития — всей системы в целом и каждого её элемента в отдельности.

Активизация международных коммуникаций, в том числе в сфере образования, приводит к тому, что основные ориентиры реформирования вырабатываются мировым сообществом, проходят через национальное «сито», отбираются и трансформируются в соответствии с традициями страны и её социально-экономическими интересами. В результате формируется эталонная модель (парадигма образования), которой руководствуется общественность в процессе модернизации образования в определённом типе учреждений образования.

В качестве метаподхода в исследовании и развитии математического образования студентов технических университе-

тов выступает системный подход как общенаучный. Его оптимальная реализация в условиях представляемой проблемы, с нашей точки зрения, возможна на основе тринитарного парадигмального подхода.

Многие исследователи (в том числе Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, Н. Л. Коршунова, Е. Н. Шиянов и др.) указывают на методологический характер парадигмы и аргументируют полипарадигмальный подход как эффективный методологический подход современной педагогики и образовательной практики. Подчеркнём, что подход трактуется как точка зрения, с позиций которой рассматривается объект, как инструмент познания и способ преобразования действительности (следуя М. М. Поташнику).

В результате аналитико-синтезирующей исследовательской деятельности приходим к заключению, что *системное исследование и решение проблемы развития математического образования студентов технических университетов возможно на основе гностической, гуманистической и компетентностной парадигм в совокупности*. В работе [3] приведена аргументация возможности их гармонизации.

Следование на практике установкам *гностической (знаниевой) парадигмы* означает, что в качестве основной образовательной задачи выступает формирование у обучающихся систематизированных знаний, являющихся самооценностью. В математическом образовании студентов технических университетов знаниям также отводится центральное место, но вместе с тем акцентируются компоненты деятельности и ценностные ориентации обучающихся.

Если в основу видения основных целей образования положить концепцию особой роли человека, характерную для философской антропологии (представителями которой являются М. М. Бахтин, Г. Рекерт, В. С. Яловьев, С. Франк, П. А. Флоренский и др.), то цель образования сводится к созданию условий для самореализации личности и к всестороннему развитию способностей индивида. Такая концепция рассматривается как основа *гуманистической (личностно-ориентированной) парадигмы образования*. Методология личностно-ориентированного образования широко представлена в работах И. С. Якиманской, Г. Д. Глейзера, Э. М. Калицкого и других. Гуманистический подход, реа-

лизуемый в математическом образовании, приводит к пересмотру его содержания, с тем чтобы обеспечить многообразие нетождественных личностных интересов обучающихся.

Компетентностная парадигма в профессиональном образовании имеет особое значение, она рассматривается в качестве ведущей в большинстве стран. Реализуемый в соответствии с ней компетентностный подход определяется как способ достижения нового качества образования с учётом субъектности личности. Актуальность использования указанного подхода в решении проблем математического образования студентов технических университетов подтверждается многими аргументами: он создаёт ориентиры в проектировании содержания математического образования обучающихся; позволяет определить номенклатуру значимых математических знаний и умений в составе образовательной и профессиональной компетентности; вносит существенные коррективы в математическое образование как процесс (придавая ему деятельностный и практико-ориентированный характер) и др. Однако, по нашему мнению, гиперболизация компетентностного подхода в математическом образовании может иметь негативные последствия. В многочисленных исследованиях доказывается, что полноценное обучение требует, во-первых, чёткого выделения знаний как самостоятельной цели учебной деятельности, а во-вторых, представления их в виде логически связной (когерентной) системы.

Обращаясь к значимости знаний, А. Л. Андреев [5] отмечает, что теория постоянно расширяет возможности практической деятельности и способствует выработке всё новых и новых умений и компетентностей, в то время как само умение не раздвигает горизонт наших знаний. Мы разделяем данную точку зрения в отношении математического образования и, следовательно, признаём значимость гностической парадигмы. По утверждению американского философа Дж. Дьюи [6] в образовании следует различать истинные, то есть самооценные, и инструментальные ценности. В таком случае фундаментальные математические знания студентов есть *самоценные*, а прикладные математические знания (которые актуализируются компетентностным подходом) выступа-

ют в роли значимых инструментальных знаний.

В психолого-педагогических исследованиях к основным видам деятельности личности относят познавательную деятельность, ценностно-ориентированную (формирование мотивов, ценностных ориентаций, убеждений), коммуникативную (общение с другими людьми) и преобразовательную. Ведущим видом деятельности человека признаётся последний, так как именно в процессе его осуществления происходят прогрессивные изменения действительности. Однако для каждого конкретного индивида важны все названные виды деятельности, благодаря которым может раскрыться личностный потенциал. Гностическая парадигма образования акцентирует познавательную деятельность, получение знаний. Гуманистическая — усиливает значимость ценностно-ориентированной деятельности человека, на основе которой рассматривается формирование остальных видов деятельности. В компетентностной парадигме происходит акцентирование преобразовательной деятельности. *Реализуя развитие математического образования студентов технических университетов на основе триады **гностическая — гуманистическая — компетентностная парадигмы**, мы тем самым создаём предпосылки включения личности в полный спектр человеческой деятельности.*

Математическое образование в технических университетах входит в уровень высшего профессионального образования в качестве структурного компонента. Являясь таковым, оно должно функционировать и развиваться в контексте целостной системы, то есть на базе общих для последней целей, тенденций, закономерностей, факторов влияния и т. д. Поэтому системообразующие факторы реализации системного подхода к исследованию и развитию математического образования лежат в более общих пластах. *Восхождение к сути общего и специфического понятий с целью привнесения методов и результатов их исследования в познание частного понятия названо нами **методом контекстного вложения**.* Суть его состоит в переносе стратегических ориентиров определённого уровня образования на область математического образования обучающихся на данном уровне образования (подробнее метод контекстного вло-

жения обоснован в [3]). При этом мы исходим из понимания метода как способа познания, исследования явлений природы и общественной жизни, приёма, способа или образа действия; пути продвижения к истине (согласно И. И. Цыркуну). Слово *контекст* произошло от латинского *contextus* — соединение, связь. Понятие контекста в различных его вариативных значениях (в том числе и расширительных) широко используется в современной педагогике, психологии, дидактике и др.

В соответствии с методом контекстного вложения, на основе алгоритма системного подхода вначале идентифицируем общее педагогическое понятие (в данном случае — *профессиональное образование*), затем — специфическое (*высшее техническое образование*) и частное, то есть *математическое образование студентов технических университетов*. Далее изучение и преобразование исследуемого объекта происходит не изолировано, а с точки зрения его функций в общем и в специфическом. Вершинным понятием для рассматриваемой последовательности *математическое образование — высшее техническое образование — профессиональное образование* является образование, которое имеет статус категории для всей научной педагогической области и философии образования.

Конкретизация понятийной базы. Обоснованный ответ на вопрос «Каким должно быть математическое образование в технических университетах?» может быть дан только в результате проведённого комплексного теоретико-методического исследования сути ключевых понятий *математическое образование студентов технических университетов* и *содержание математического образования в технических университетах*.

Задаваясь целью дать определение первого понятия (руководствуясь при этом методом контекстного вложения), мы попадаем в неоднозначную ситуацию, порождённую категорией *образование*. Последняя, как известно, трактуется и в смысле процесса, и в смысле результата, а потому обоснованным является введение следующей дуальной дефиниции:

- 1) **математическое образование студентов технических университетов** — процесс, имеющий свои содержание и форму в контексте высшего технического образования, ре-

ализуемый в целях передачи обучающимся педагогически адаптированных научных математических знаний и формирования у них установленных целеполаганием умений, а также личностных качеств;

2) **математическое образование студентов — результат присвоения** каждым конкретным студентом математических знаний, сформированных в контексте высшего технического образования, и выработанные на их основе установленные целеполаганием умения, а также личностные качества.

Используя термин *математическое образование в технических университетах*, мы однозначно подразумеваем процесс (то есть первое смысловое определение из двух приведённых).

Разработанное определение понятия *математическое образование студентов технических университетов* (в двух смыслах) базируется на описанном выше тринитарном парадигмальном подходе.

Математическое образование (как результат) выступает личностной ценностью, причём оно имеет две стороны:

- представляет самоценность, находясь в канве образованности личности и траектории её развития;
- имеет подчинённо-зависимый характер, находясь в структуре формирования профессиональной компетентности личности.

Исходя из значимости математических знаний, необходимо видеть различия между *математическим научным знанием* и *математическим образовательным знанием*. В общем случае различие понятий *знание* и *образовательное знание* рассмотрено немецким философом и психологом М. Шелером [7]. Согласно его исследованиям первое — это переработанное, полностью усвоенное знание, ставшее жизнью и второй натурой человека, позволяющее решать конкретные задачи. В русле такого понимания **математическое образование (как процесс)** есть основа для трансформирования знания в образовательное знание и введения его в контекст математического образования (как результата).

Сущностные характеристики понятия *содержание математического образования* могут быть системно представлены

(следуя методу контекстного вложения) на основе структурно-содержательного анализа общей педагогической категории *содержание образования*. Исходя из сущностного анализа и дефиниции данной категории (приведена, в частности, в энциклопедии [8]), считаем обоснованным ввести следующее определение. **Содержание математического образования в технических университетах** — это включённое в качестве подсистемы в содержание образования на уровне высшего технического образования, педагогически адаптированное содержание математики как науки, которое посредством образовательного процесса должно стать личностным достоянием обучающихся.

В педагогическую науку и практику вошла следующая уровневая градация содержания образования (предложена В. В. Краевским и А. В. Хуторским): 1) уровень *общего теоретического представления* (прогностически моделируются элементы содержания обучения, требования к качеству образования задаются в стандартах специальностей); 2) уровень *учебной дисциплины* (определённое в стандартах содержание конкретизируется в зависимости от специфики дисциплины, проектируется учебными планами специальности, учебный материал планируется в учебных программах); 3) уровень *учебного материала* (в средствах обучения представляются те элементы математического содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором); 4) уровень *практики обучения* (содержание образования включается в процесс обучения, на этапах опосредованного и непосредственного взаимодействия педагога со студентами возникает дидактический контекст и формируется содержание обучения); 5) уровень *результата обучения* (математическое образование выступает как итог обучения, личностное достояние обучающегося, будущего специалиста, определяется качество образования). Таким образом, пройдя путь от проекта (1—3-й уровни) до уровня материализации в практике обучения математике, содержание образования достигает статуса математического образования конкретного студента (как результата).

Необходимым условием развития математического образования в технических университетах является модернизация его

содержания. Задаваясь целью развития (реформирования, модернизации, разработки и т. д.) содержания образования, необходимо чётко представлять структуру процесса.

Остановимся на понятии *развитие*, которое используется нами. Вначале приведём некоторые философские дефиниции этого понятия. «Развитие — характеристика качественных изменений объектов, появления новых форм бытия, инноваций... развитие предполагает сохранение (системного) качества развивающихся объектов. Концепции развития тесно связаны с пониманием процессуальности и исторической изменчивости систем и явлений» [9, с. 562]. Согласно философскому пониманию изменений типа развития они наиболее близки к изменениям типа функционирования. «С чисто функциональной точки зрения, функционирование трактуется как движение в состояниях одного и того же уровня, связанное лишь с перераспределением элементов, функций и связей в объекте... Развитие же есть не просто самораскрытие объекта, актуализация уже заложенных в нём потенциалов, а такая смена состояний, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих форм функционирования. Здесь объект как бы оказывается вынужденным выйти на иной уровень функционирования...» [10, с. 190]. Развитие «...показывает наличие преемственности между качественными изменениями на уровне системы, аккумулятивную связь последующего с предыдущим...» [11, с. 433].

По сути, развитие есть разрешение противоречия, имманентно присущего всякому развивающемуся явлению. Что касается образования, то здесь исходя из анализа, данного в [12], возможны две ситуации: 1) *конфликт* старого и нового (то есть функционирования и развития) с неизбежным разрывом непрерывности; 2) *согласование* режимов функционирования и развития, традиций и новаций с сохранением непрерывности перехода. Заметим, что развитие в первом случае идёт революционным путем, а во втором — эволюционным. В ходе развития математического образования студентов технических университетов мы предполагаем эволюционное изменение сложившегося содержания. Новое содержание математического образования возникает в итоге пе-

реосмысления образовательного процесса, протекающего в условиях модернизации системы высшего технического образования в целом.

Решая проблему развития математического образования, неизбежно приходится классифицировать явления (понятия, методики и т. д.), которые относятся к категориям *традиция* и *новация*, а также исследовать связь между ними. По утверждению И. Д. Лушниковой, *традиционное* не следует рассматривать лишь как простое воспроизводство прошлого, а *современное* — как отражение только новых явлений. «Между *традиционным* и *современным* лежит ступень *нового* — то, что возникает объективно как следствие диалектики жизни. Категория *традиция* объединяет три взаимосвязанных момента: сохранение, преемственность и развитие... Процесс развития традиции и есть переход в *новое* <...> традиционное — в *новом*» [13, с. 22]. Принимая такое видение ситуации как отправную точку, мы в качестве магистрального пути современного реформирования математического образования избираем траекторию: *традиционное — преемственность — развитие — новое — современное*.

Понятие развития относится к системам. Возникает вопрос: *является ли содержание математического образования студентов технических университетов системой?* Для того чтобы на него ответить, обратимся к признакам системы (совокупность основных признаков, с помощью которых можно идентифицировать системы как целостные образования, выделил В. Г. Афанасьев). Это наличие: составных элементов, компонентов, образующих систему; интегрированных качеств; структуры; коммуникативных связей (со средой и в форме взаимодействия системы с системами более высокого или низкого порядков); историчность и преемственность. Руководствуясь данной совокупностью признаков, используя метод контекстного вложения, приходим к утвердительному ответу: *содержание математического образования студентов технических университетов идентифицируется в качестве системы*. Действительно, если рассматривать содержание математического образования как подсистему содержания высшего профессионального образования (при условии наличия всех составных элементов), то становится аргументированной

характеристика интересующего нас содержания как *системы*: последняя структурно включает пять взаимосвязанных уровней, а также обладает признаком историчности и преемственности.

В соответствии с основными положениями системного подхода в качестве исходной идеи принимаем следующее: содержание математического образования студентов представляет собой *динамическую систему*, которая развивается во времени, изменяет состав входящих в неё компонентов и связи между ними при сохранении функции. (Понятие динамической системы рассматривалось В. Д. Шадриковым.) Обоснованность такого видения подтверждается в частности тем, что для содержания образования характерны основные принципы возникновения и развития систем (определены В. В. Казаневской): принцип целостности (входящие в систему элементы образуют интегративную структуру); эмерджентности (от лат. *emergere* — возникать; означает, что совокупность элементов образует систему, если в ней имеется механизм системообразования, обеспечивающий возникновение нового свойства); иерархизации (многоуровневость системы с согласованием её элементов); динамичности (характеристикой системы является не только структура, то есть строение, но и процесс).

Под развитием содержания математического образования студентов технических университетов понимаем качественные изменения данной динамической системы (обусловленные существующими противоречиями), актуализацию заложенных в содержании возможностей, выход на иной уровень функционирования системы в соответствии с целевыми установками.

Цели и принципы математического образования. Ориентиром решения любой проблемы служит цель, определяющая направленность действия. Дефиниции её разнообразны — это долгосрочный желаемый результат (Р. Акофф, Ф. Эмери), модель будущих результатов (П. К. Анохин), желаемое состояние объекта (М. Марков). Цель есть «идеальное предвосхищение результата деятельности, а деятельность — сложный процесс осуществления цели» [14, с. 441].

Касаясь целей образования, В. В. Мосолов [15] обоснованно характеризует эту проблему как непростую, хотя бы по той

причине, что она является частью дискуссии о «социальном заказе» общества системе образования. В связи с этим он отмечает: заказ государства, общества и личности — это три разных, в значительной степени несовпадающих, а в отдельных аспектах антагонистичных, социальных заказа. В математическом образовании студентов технических университетов необходимо (и это является существенным условием его развития) избежать рассогласования целей государства и личности студента, личности студента и педагога, учебного процесса и его субъектов.

Процесс формирования содержания образования начинается с определения целей, которым дано философское, социологическое и психологическое обоснование. Их «функции» не заканчиваются на этапе целеполагания в фазе проектирования математического образования и его содержания. Цели служат ориентиром в технологической фазе в ходе реализации проекта и в рефлексивной — при оценке эффективности математического образования.

Исходя из теоретического обоснования предлагается следующая триединая **цель математического образования студентов технических университетов** (стратегическая):

- 1) *удовлетворение личностных потребностей студентов в соответствующем уровне математического образования;*
- 2) *обеспечение качества математического образования, отвечающего интересам общества и государства;*
- 3) *формирование математической компетентности студентов для последующего успешного осуществления профессиональной деятельности и продолжения образования.*

Развитие математического образования студентов технических университетов должно осуществляться на основе определённой системы принципов. Как известно, последние содержат в себе исходные положения, которых необходимо придерживаться для достижения целей в рамках того или иного подхода. Следуя логике системного подхода и руководствуясь методом контекстного вложения, обосновываем в качестве стратегических принципов математического образования студентов технических университетов:

- *принцип контекстности* (математическое образование и его содержание

необходимо ориентировать на профессиональный контекст, на общие цели высшего технического образования);

- *принцип открытости* (математическое образование должно быть вариативным, разноуровневым; студент может получить тот уровень математического образования, в котором он заинтересован);
- *принцип непрерывности* (математическое образование в университете на I ступени является продолжением математического образования в школе или колледже, и само оно есть основа, которая позволяет студентам, а затем выпускникам продолжать далее своё образование, в частности, на II ступени). Указанные цель и принципы соответствуют и гностической, и гуманистической, и компетентностной парадигмам.

Принципы и критерии разработки содержания математического образования.

Развитие математического образования студентов технических университетов осуществляется через развитие его содержания как многоуровневой системы. В педагогической реальности это приводит к необходимости системного проектирования обновлённого содержания образования на всех его пяти уровнях. В фундаментальной работе [16] содержание образования представляется как педагогическая интерпретация поставленных обществом целей: «Рассматривая содержание как педагогическую модель социального заказа, мы тем самым предполагаем необходимость перевода философской категории *цели* как формы предъявления социального заказа в педагогическую категорию *содержания образования*» [16, с. 47].

В. В. Краевский и В. И. Загвязинский выделили основные принципы, которые являются обязательными при разработке содержания образования: соответствие уровню современной науки; соответствие содержания во всех его элементах и на всех уровнях конструирования общим целям современного образования; структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным; единство содержательной и процессуальной сторон обучения; структурное единство содержания в соответствии с личностным развитием и становлением обучающегося.

Следующая ступень конкретизации содержания математического образования студентов технических университетов базируется на научно обоснованных критериях. По сравнению с принципами последние устанавливают более «жёсткие» рамки его заданности. Критерии оптимальности образования разработали и обосновали Ю. К. Бабанский и М. М. Поташиник. Ключевое значение в них отведено содержанию образования, которое должно соответствовать следующим критериям:

- 1) целостность и достаточная полнота, определяемые на основе требований общества к личности и ведущих направлений развития современной науки, производства, общественной жизни и культуры;
- 2) научная и практическая значимость элементов содержания образования;
- 3) соответствие содержания образования времени, отведённому на обучение;
- 4) соответствие содержания образования международному опыту в определённой области.

Все перечисленные критерии выступают в качестве приоритетных и в процессе развития содержания математического образования студентов технических университетов. Учитывая цель формирования математической компетентности в профессиональном образовании, мы дополняем предложенную совокупность критериев следующими:

- 5) *соответствие содержания математического образования ценностным ориентациям студентов, их целевым установкам;*
- 6) *соответствие математического содержания условиям непрерывности образования;*
- 7) *соответствие содержания математического образования цели формирования профессиональной компетентности выпускников технических университетов.*

В качестве механизма развития содержания математического образования выступает *моделирование*, которое трактуется как предметное развёртывание цели — идеала. Модель выступает в качестве образа будущей системы с учётом преемственности между реальным и прогностическим состоянием объекта. В. Я. Нечаев идентифицировал два основных под-

хода к моделированию: 1) анализ и реконструкция сложившихся форм, воссоздание структурных связей, определение их смысла и функций; 2) проектирование моделей с элементами новаций. Если реформаторская деятельность начинается и заканчивается первым подходом, то это есть усовершенствование режима функционирования. *Второй подход открывает перспективы развития*, именно он востребован в решении поставленной нами проблемы.

В заключение отметим следующее. Математика относится к ядру общепрофессионального образования специалистов технической сферы. Но поскольку в условиях современного научно-технического прогресса компетентный специалист не может состояться без знания современных математических теорий (на кото-

рых базируются специальные дисциплины), актуальной является проблема разработки нового содержания образования математики, которая в Беларуси ещё не решена системно.

Обращаясь к суждениям В. В. Фирсова [17], одного из авторитетных специалистов в области теории и методики обучения математике, мы солидарны с автором в том, что в качестве ведущих идей любых преобразований в математическом образовании целесообразно избрать *разумный консерватизм, эволюционный характер реформ, включение конкретного исследования в более общую дидактическую концепцию, ориентацию на поиск устойчивых решений, соразмерность целей и средств при проведении исследования и внедрении его результатов и использовании при этом итеративного подхода.*

Список цитированных источников

1. Валицкая, А. П. Российское образование : модернизация и свободное развитие / А. П. Валицкая // Педагогика. — 2001. — № 7. — С. 3—7.
2. Котляров, И. Образование через призму общественного мнения / И. Котляров // Белая Вежа. — 2014. — № 2. — С. 199—210.
3. Майсеня, Л. И. Теоретико-методические основы развития математического образования учащихся : уровень среднего специального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Майсеня. — Минск, 2012. — 373 л.
4. Гершунский, Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 3—12.
5. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—27.
6. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
7. Шелер, М. Формы знания и образования / М. Шелер // Человек. — 1992. — № 4. — С. 85—86.
8. Батышев, С. Я. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / С. Я. Батышев. — М. : Рос. акад. образования : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. — Т. 2. — 442 с.
9. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. — Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
10. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.
11. Алексеев, П. В. Философия : учебник для вузов / П. В. Алексеев, А. В. Панин. — М. : ТЭИС, 1996. — 504 с.
12. Цырельчук, Н. А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы : монография / Н. А. Цырельчук. — Минск : МГВРК, 2003. — 400 с.
13. Лушников, И. Д. Традиционное и новаторское в современном образовании / И. Д. Лушников // Педагогика. — 2000. — № 10. — С. 21—25.
14. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. : Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина ; сост. : Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. — М. : Политиздат, 1988. — 479 с.
15. Мосолов, В. В. Социально-экономические проблемы развития образования / В. В. Мосолов // Мир образования — образование в мире. — 2006. — № 2. — С. 31—38.
16. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. : В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М. : Педагогика, 1983. — 352 с.
17. Фирсов, В. В. Методика обучения математике как научная дисциплина / В. В. Фирсов // Мир образования — образование в мире. — 2005. — № 3. — С. 65—76.

Материал поступил в редакцию 22.06.2017.

Культура здоровья и механизмы её формирования у студентов медицинского университета

З. С. Кунцевич,

декан факультета повышения
квалификации и переподготовки по
педагогике и психологии Витебского
государственного медицинского
университета,
доктор педагогических наук, доцент

Статья посвящена вопросам формирования культуры здоровья у студентов медицинского университета. Автором выявлены основные признаки, характеризующие культуру здоровья индивида, разработана системная модель формирования ценностного отношения к здоровью у студентов учреждений высшего медицинского образования, определены процессуальная и содержательная составляющие системы формирования культуры здоровья студентов.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, формирование культуры здоровья, ценностное отношение к здоровью, студенты медицинского университета.

The article is devoted to the issues of health culture formation of medical university students. The author reveals the main features that characterize health culture of an individual. A system model for the formation of a value attitude to health among students of institutions of higher medical education is developed, the procedural and content components of the system of health culture formation of students are defined.

Keywords: health, health culture, health culture formation, value attitude to health, medical university students.

В период социально-экономических преобразований общества уровень профессиональной подготовленности специалистов, их способность видеть и творчески решать назревшие проблемы становятся важнейшим фактором социально-экономического развития страны. И чем выше уровень развития общества, тем более серьёзные требования предъявляются к качеству профессиональных знаний и умений выпускников учреждений высшего образования.

Обеспечение высокого качества подготовки специалистов требует как усиления познавательной активности самих студентов, так и принятия оптимальных решений со стороны администрации учреждения образования, преподавателей по организации их учебной деятельности, досуга и быта. Всё нарастающие процессы дифференциации и интеграции научных дисциплин, внедрение многоуровневой подготовки специалистов в системе университетского образования приводят к интенсификации процесса обучения, мобилизации духовных и физических сил, воли студента на ускорение процесса познания, усвоения большого количества знаний, формирования важных профессиональных умений, развития определённых личностных качеств. В этом плане воспитание у студентов высокой требовательности к себе, желания и умения учиться, формировать свой индивидуальный здоровый стиль жизни, заботиться о своём здоровье является одной из главных задач учреждения высшего образования.

Актуальность формирования культуры здоровья у будущих специалистов определяется также тем, что в условиях рыночной экономики здоровье специалиста приобретает экономические качества, то есть становится базовым свойством его индивидуальной выживаемости в конкретной трудовой среде. Иными словами, уровень здоровья и физического развития человека выступает как одно из важных условий осуществ-

ления им профессиональных функций и одновременно является фактором, воздействующим на научный и трудовой потенциал общества и эффективность профессиональной деятельности человека.

Забота о здоровье студентов предполагает не только и не столько борьбу с болезнями, а прежде всего — формирование культуры здоровья будущих специалистов; первичную профилактику заболеваний; определение факторов, детерминирующих поведение студентов, связанное с риском для здоровья; выявление потребностей студентов в сохранении и укреплении своего здоровья; разработку концепций формирования здорового образа жизни участников образовательного процесса и их реализацию в условиях функционирования учреждения высшего образования.

Разработка проблемы формирования культуры здоровья студентов имеет важное значение для профессиональной педагогики как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку обеспечение гармонической связи между требованиями образовательного процесса и здоровьем студентов обуславливает качественные положительные изменения в становлении будущего специалиста.

Теоретическое и практическое решение проблемы формирования культуры здоровья студентов требует анализа понятий «культура здоровья» и «здоровье».

Анализ научно-педагогической, методической, медицинской литературы показывает, что за последние десятилетия интерес учёных-педагогов и медиков к исследованию проблемы формирования культуры здоровья, изучению факторов, детерминирующих здоровье человека, заметно возрос. Однако и в настоящее время среди учёных отсутствуют единые подходы к трактовке понятия «здоровье». В научной литературе имеется более 80 его определений. Обобщая их, понятие здоровье можно представить как способность индивида [3; 5; 9]:

- приспособляться к окружающей его природной и социальной среде и возможностям собственного организма;
- противостоять различным повреждающим факторам внешней среды, в том числе и болезням;
- сохранять, укреплять и ценить индивидуальность собственной личности;

- сохранять и оздоравливать среду своего обитания, улучшать её качество;
- расширять свои интеллектуальные и физические возможности, объём и разнообразие взаимодействия с другими людьми и окружающей средой;
- познавать окружающий мир, самоутверждаться, содействовать развитию человеческого общества;
- оптимально удовлетворять систему материальных и духовных потребностей;
- увеличивать длительность оптимальной трудоспособности, социальной активности и полноценной жизнедеятельности;
- увеличивать возможности, улучшать свойства и способности своего организма, качество собственной жизни и жизни других людей;
- выполнять биологические функции, производить, поддерживать и сохранять себе подобных;
- производить и сохранять культурные, духовные и материальные ценности;
- созидать соответствующее самосознание, этико-эстетическое отношение к себе, ближним, человеку, человечеству.

Выделенные характеристики здоровья являются важными для изучения вопросов формирования культуры здоровья подрастающего поколения потому, что позволяют определять взаимосвязь здоровья с образом и стилем жизни через сферу образования и воспитания. Характер проявления каждого показателя здоровья зависит от личностных качеств человека, его поведения, приносящего или укрепление, или ущерб здоровью, от степени активности в поддержании здорового образа жизни, морально-волевых и нравственных качеств. Без учёта этих факторов все программы, направленные на сохранение и укрепление здоровья, не смогут быть полностью реализованы.

По мнению многих педагогов (Г. А. Воронина, В. А. Горячев, И. В. Ильина, Э. М. Казин, А. М. Митяева), учреждение образования должно принимать активное участие в решении проблемы охраны здоровья человека и формирования не только специалиста для работы в определённой области, но и личности с высокой культурой, интеллектуальный ресурс которой во-

стребуется и используется в процессе трудовой деятельности [2; 3; 4; 5; 8].

Н. И. Резанова [9] и Л. Г. Татарникова [10], отмечая, что образ жизни индивида является характерологическим признаком культуры здоровья, подчёркивают, что реально культура здоровья проявляется прежде всего в сознательной созидательной творческой деятельности, ответственном отношении к здоровью и здоровьесберегающем поведении.

И. В. Ильина [4], анализируя неблагоприятные тенденции ухудшения здоровья населения, считает необходимым формирование у человека новой иерархии жизненных приоритетов, где высшая ценность — это здоровье, дающее личности возможность полностью самореализоваться.

Особенно возрастает роль культуры здоровья в условиях социально-экономических преобразований общества, когда оздоровительное влияние социальных факторов на жизнедеятельность человека снижается и увеличивается значение роли личностного фактора в формировании здорового образа жизни.

С. Ю. Лебедченко, характеризуя культуру здоровья, выделяет следующие её признаки:

- наличие системы знаний о взаимосвязях физического, психического и социального компонентов здоровья человека и общества, о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуально-типологических особенностях; о здоровом образе жизни и его основополагающих признаках; о профилактике и коррекции привычек, наносящих вред здоровью;
- осознание здоровья как ценности;
- обладание организационно-деятельностными умениями, необходимыми для самоанализа, развития своих творческих способностей и обеспечения сохранения и укрепление собственного здоровья и здоровья других людей [6].

Обобщая взгляды педагогов и специалистов медицинского профиля, занимающихся исследованием проблемы формирования здорового образа жизни и культуры здоровья, можно выделить такие признаки, характеризующие культуру здоровья индивида, как:

- наличие знаний о здоровье человека и методах его формирования;

- глубокая заинтересованность в деятельности, направленной на оздоровление собственного организма, раскрытие его резервных возможностей;
- здоровьесохранное поведение, выработанное на основе истинных потребностей, способствующих здоровому образу жизни и определяющих бережное отношение к здоровью окружающих людей;
- целостное единство способностей, потребностей, знаний, навыков, ценностных ориентаций, детерминирующее формирование здорового образа жизни.

Таким образом, под культурой здоровья индивида мы понимаем качественное, систематическое, динамическое образование личности, характеризующееся: оптимальным уровнем физического, психического, духовно-нравственного развития и образованности в данных социально-экономических условиях; осознанием способов достижения этого уровня развития и высокой активностью по освоению разнообразных видов оздоровительной деятельности; наличием потребности и способности иметь здоровый индивидуальный стиль жизни (на основе системы знаний и убеждений о здоровье и здоровьесберегающего поведения) и заботиться о сохранении и укреплении здоровья других людей.

Формирование культуры здоровья индивида непосредственно связано с формированием у него ценностного отношения к здоровью. А. Н. Леонтьев, анализируя каналы формирования субъективного отношения, выделяет три основных канала: *перцептивный канал* — это формирование отношения в процессе построения перцептивного образа; *когнитивный* — формирование отношения на основе переработки получаемой информации; *практический канал* — формирование отношения в процессе непосредственного практического взаимодействия [7].

Формирование ценностного отношения к здоровью по перцептивному каналу не предполагает обязательную индивидуальную активность по сохранению и укреплению здоровья, поскольку психологические стимулы так или иначе оказывают своё воздействие на отношение человека к собственному здоровью. В рамках когнитивного канала формирование ценностного отношения к здоровью предусматривает как влияние на студента поступа-

ющей к нему в процессе обучения информации о сохранении и укреплении здоровья, так и его индивидуальную активность в поиске такой информации, её переработке и дальнейшем распространении и использовании в здоровьесохранной деятельности. Практический канал формирования ценностного отношения к здоровью предопределяет обязательное наличие индивидуальной активности в освоении и применении технологий укрепления и сохранения здоровья, при этом индивидуальная активность человека порождает психологические стимулы данного канала: ответы собственного организма на индивидуальную здоровьесохранную деятельность и ответы организма пациентов на профессиональную деятельность врачей по сохранению и укреплению их здоровья.

Субъективное отношение к здоровью никогда не бывает сформированным окончательно, с накоплением информации и постижением новых технологий сохранения и укрепления здоровья формируются новые представления и изменяется субъективное отношение к здоровью [1].

Процесс формирования культуры здоровья у студентов медицинского университета имеет свои особенности, так как одновременно он связан с формированием профессионального самосознания. Под профессиональным самосознанием будущего врача мы понимаем часть самосознания личности, в область которого включаются осознание личностью особенностей своей физиологии, психики, умственного и физического развития, понимание требований профессии врача к деятельности индивида по сохранению и укреплению здоровья и адекватное соотношение себя с конкретными профессиональными требованиями.

Поскольку профессиональное самосознание личности студента формируется в процессе учебной деятельности и производственной практики, оно выступает как результат этой деятельности и должно выдвигаться в качестве одной из целей образовательного процесса в медицинском университете. Формирование профессионального самосознания личности невозможно без включения студентов в конкретные профессиональные ситуации и виды профессиональной деятельности, связанные с сохранением и укреплением здоровья людей.

Необходимо подчеркнуть, что процесс формирования ценностного отношения к здоровью носит комплексный характер и структурирование его механизмов обусловлено в значительной степени дискретностью мышления. Результатом такого структурирования является «основа», отражающая психологические механизмы формирования ценностного отношения к здоровью у будущих врачей (*рисунок*).

Такая психологическая «основа» позволяет создать педагогическую систему формирования культуры здоровья у студентов медицинского университета, направленную на формирование готовности к здоровьесохранному поведению и потребности в здоровом образе жизни на основе комплексной взаимосвязи знаний и умений по общенаучным, общепрофессиональным дисциплинам и другим наукам о человеке и его жизнедеятельности.

Система формирования культуры здоровья студентов в медицинском университете предусматривает периодичность и последовательность деятельности на разных этапах обучения, различное содержание деятельности в зависимости от изучаемой дисциплины; определяет оптимальный уровень знаний и умений студентов в области сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья других людей.

Процессуальная составляющая системы формирования культуры здоровья студентов предполагает этапный характер решения основных задач в процессе обучения студентов. Нами выделены следующие этапы решения этой проблемы:

1. *Пропедевтический этап*. В него входят:
 - формирование профессиональных и личностных намерений студентов;
 - актуализация имеющихся знаний и умений по вопросам сохранения и укрепления здоровья;
 - создание установки на важную роль врача в деле сохранения и укрепления здоровья человека;
 - формирование у студентов морально-ценностной установки на здоровый образ жизни;
 - введение компонентов знаний о сохранении здоровья и методах формирования здорового образа жизни в содержание общенаучных и социально-гуманитарных дисциплин;

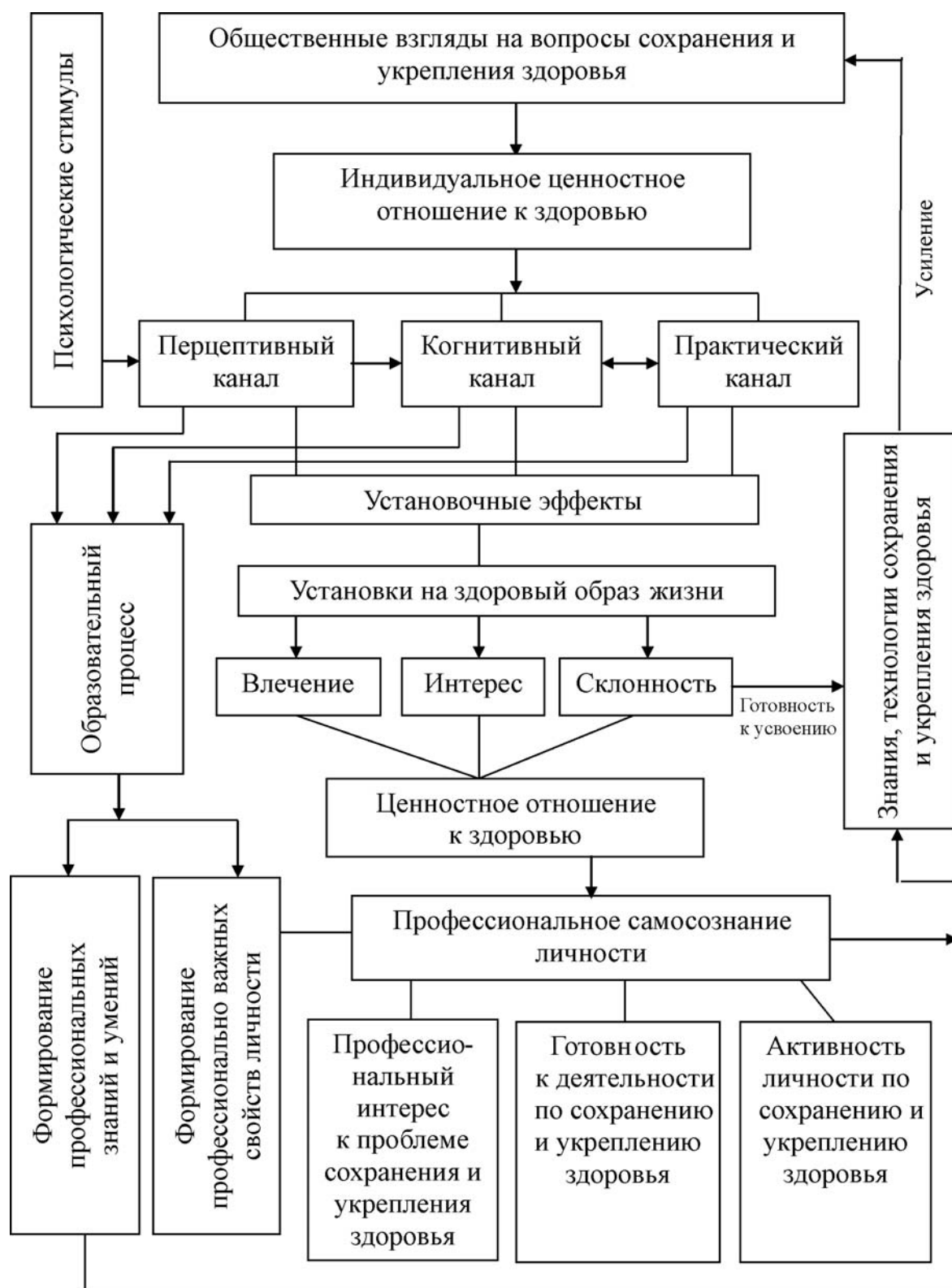


Рисунок — Системная модель формирования ценностного отношения к здоровью у студентов медицинских вузов

- создание здоровьесберегающей образовательной среды.
2. *Этап интенсивного формирования знаний о сохранении и укреплении здоровья и овладения здоровьесберегающими технологиями*, который включает:
- формирование у студентов конкретных знаний и умений сохранения и укрепления здоровья;
 - приобретение опыта теоретического и практического решения ситуаций и задач с здоровьесохранным содержанием;
 - формирование профессионального самосознания студентов через учебно-производственную практику;
 - привлечение студентов к выполнению научно-исследовательской работы по проблемам сохранения и укрепления здоровья населения (в различных возрастных группах).
3. *Этап «профессионализации»* — формирование профессиональной позиции, интеграция личностных и профессионально важных качеств и умений. На данном этапе происходит конкретизация представлений о первичной и вторичной профилактике заболеваний, которая реализуется в циклах профессиональных дисциплин; формируется способность в условиях развития медицинской науки и изменяющейся практики к оценке накопленного опыта сохранения и укрепления здоровья врачей различных специальностей и собственного опыта оздоровительной деятельности; формируется способность ставить цели и решать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций врача, направленных на сохранение здоровья пациентов; формируются умения находить и принимать правильные решения проблем, связанных с профилактикой заболеваний и сохранением своего здоровья и здоровья населения в конкретных социально-экономических условиях.

Реализация системы формирования культуры здоровья студентов в медицинском университете направлена на формирование у студентов ценностно-мотивационных установок на здоровый образ жизни и готовности к деятельности по

сохранению и укреплению своего здоровья и здоровья будущих пациентов.

Содержательными компонентами образования студентов в области сохранения и укрепления здоровья и профилактики заболеваний являются:

1. Общенаучные дисциплины, которые должны вооружить студентов знаниями основных закономерностей функционирования клеток, тканей, органов, систем здорового организма и механизмов их регуляции, конкретными методиками определения уровня и резервов здоровья.
2. Дисциплина «Валеология», при изучении которой обобщаются понятия о здоровье и здоровом образе жизни, формируются знания основ сохранения и укрепления здоровья.
3. Профессиональные дисциплины, при изучении которых у студентов формируются знания основ профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний, умения использовать методы клинического исследования для определения уровня здоровья, умения моделировать и организовывать обучение и воспитание населения по вопросам сохранения и укрепления здоровья.
4. Производственная практика, в ходе которой формируются организационно-методические умения, включая такие как: разработка мероприятий по формированию здорового образа жизни конкретного индивида; разработка методов и форм участия общественных организаций и населения в мероприятиях по охране здоровья.
5. Оздоровление образовательной среды, заключающееся в актуализации здоровьесохранных подходов к организации образовательного процесса, создании системы оздоровительных мероприятий, охватывающих студентов и сотрудников университета.

Реализация на практике вышерассмотренной модели показывает, что формирование культуры здоровья студентов является социокультурной проблемой, в основе которой лежат соответствующие знания, умения, поведение, ценностные ориентации. При этом культура здоровья студентов не может быть сформирована без знания природной и социокультурной сре-

ды, без знания строения и функционирования органов и систем органов в организме человека, без включения студентов в деятельность по сохранению и укреплению собственного здоровья и здоровья других людей. Формирование культуры здоровья студентов в условиях деятель-

ности учреждения высшего образования также требует анализа функционального состояния организма и работоспособности студентов в процессе учебных занятий, выявления факторов, детерминирующих здоровье участников образовательного процесса.

Список цитированных источников

1. Бабашина, Е. В. Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования / Е. В. Бабашина // Мир психологии. — 2005. — № 1. — С. 190—199.
2. Воронина, Г. А. Школа здоровья : учеб.-метод. пособие для учителей и студ. пед. вузов / Г. А. Воронина. — 3-е изд., доп. — Киров : Изд-во ВГПУ, 2008. — 104 с.
3. Горячев, В. А. Здоровье — категория педагогическая : О здравоохранительных педагогических технологиях доктора В. Ф. Базарного / В. А. Горячев // Народное образование. — 1999. — № 9. — С. 219—231.
4. Ильина, И. В. Становление валеологической культуры личности в процессе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Ильина. — Орёл, 2000. — 224 с.
5. Казин, Э. М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования : теория и практика / Э. М. Казин ; под ред. : Н. Э. Касаткина [и др.]. — М. : КРИПК и ПРО, 2009. — 347 с.
6. Лебедченко, С. Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Ю. Лебедченко. — Волгоград, 2000. — 253 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
8. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 192 с.
9. Резанова, Н. И. Культура здоровья : факторы и основные направления формирования в условиях среднего города (социогендерный аспект) : дис. ... канд. культурологии : 24.00.04 / Н. И. Резанова. — М., 2000. — 213 с.
10. Татарникова, Л. Г. Валеология в педагогическом пространстве : монография-эссе / Л. Г. Татарникова. — СПб. : Крисмас+, 1999. — 171 с.

Материал поступил в редакцию 19.06.2017.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Стратегия играет важную роль в развитии образовательного процесса. Если брать в качестве примера учебно-воспитательный процесс, то отсутствие стратегии, когда преподаватель действует только исходя из наличной ситуации и оценивая её на основании конкретных поступков обучающихся, без учёта всей совокупности свойств его личности, существующих социальных условий, нельзя назвать целостным образовательным процессом. Это, скорее всего, лишь ситуативное взаимодействие педагога и учащегося, что не приводит к долгосрочным позитивным педагогическим результатам. Наоборот, предвидение действий учащегося в разнообразных психолого-педагогических ситуациях, наличие обоснованной стратегии позволяет преподавателю скоординировать стратегию с тактическими приёмами педагогического воздействия, направленного на системное, всестороннее развитие личности...

Куиш А. Л. Модель личности молодого специалиста и выбор стратегии образовательного процесса.

Формирование гуманистических отношений воспитанника в условиях досуговой деятельности: теоретический аспект

Л. А. Пшеницына,
преподаватель Минского
городского педагогического
колледжа

В статье рассматривается проблема формирования гуманистических отношений воспитанника (на примере детей старшего дошкольного возраста) в условиях досуговой деятельности. Уточнены определения понятий «гуманизм», «гуманность», «отношения», «гуманистические отношения», «досуг», «досуговая деятельность» на основе отдельных философских и психолого-педагогических источников.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, гуманистические отношения, досуг, досуговая деятельность, воспитанники.

The article describes the problem of the formation of humanistic relations of senior preschool children in the process of leisure activities. The definitions of the concepts of humanism, humanity, relations, humanistic relations, leisure activities are presented on the basis of some philosophical and psychological-pedagogical sources.

Keywords: humanism, humanity, humanistic relations, leisure activities, preschool age children.

Современное представление о гуманистических отношениях в обществе включает в себя систему понятий, основанных на принципах гуманизма, нормах и правилах культуры поведения, которые человек проявляет во взаимодействии с другими людьми, окружающим миром и самим собой. Проблема формирования гуманистических отношений воспитанника в условиях досуговой деятельности в настоящее время концептуализируется в соответствии с основными направлениями развития системы образования Республики Беларусь и представлена в основных нормативных документах. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании (ст. 18 п. 3) указано: «Воспитание основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства» [1].

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи Республики Беларусь зафиксировано, что духовно-нравственное воспитание направлено на формирование нравственной культуры личности и предполагает приобщение обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям [2].

При изучении проблемы формирования гуманистических отношений воспитанников в досуговой деятельности были проанализированы понятия «гуманизм», «гуманность», «отношения», «досуг», «досуговая деятельность», которые являются основными категориями, необходимыми для рассмотрения данной проблемы.

Термин «гуманизм» происходит от латинского слова *humanus* — человеческий, человечный. В философии гуманизм определяется как: «рефлектированный антропоцентризм, который исходит из человеческого сознания и имеет своим объектом ценность человека» [3, с. 119]; «нравственный принцип в отношениях между людьми и в деятельности общественных институтов, в основе которого лежит забота о человеке, стремление к улучшению условий его жизни, обеспечение удовлетворения его потребностей и развития талантов» [4, с. 121].

В исследованиях современных философов (В. А. Кувакин, А. А. Кудишина, И. К. Мелекаева, Н. Н. Моисеев, Е. В. Решетникова и др.) гуманизм рассматривается как общественный феномен, выражающий:

- мировоззрение, основанное на любви к человечеству, уважении достоинства и прав человека, свободы личности, создании благоприятных для человека условий общественной жизни, заботе о сохранении растительного и животного мира Земли;
- нравственные принципы в отношениях между людьми, представляющие собой систему ценностей, закрепляющую через нравственный опыт моральные обязанности человека, в основе которых лежит забота о человеке, стремление к улучшению условий его жизни, обеспечение удовлетворения его потребностей и развития талантов;
- общечеловеческие ценности: милосердие, чуткость, справедливость, свобода, достоинство и др.;
- мотивы деятельности, ориентированные на гуманное поведение, развитие физического и интеллектуального потенциала личности, которые могут проявляться в самоуважении, в соответствии поступков требованиям морали, долга, в понимании и соблюдении нравственных и этических принципов;
- действия, направленные на развитие духовного и физического потенциала человека, способствующие поддержанию и сохранению равновесия в природе и обществе.

Понятие «гуманность» определяется как «человечность, идеал различных направлений гуманизма» [3, с. 120]. В психологическом словаре гуманность — это «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), явленная в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуемая в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи» [5, с. 146]. Проблема воспитания гуманности представлена в работах зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Симпсон, А. Швейцер и др.) и отечественных (А. В. Запорожец, В. Н. Мясищев, Я. Л. Коломинский, Е. В. Субботский и др.) психологов, рассматривается как интегральная личностная позиция, комплекс качеств личности, в которых выражается отношение человека к человеку.

В педагогике гуманность определяется как «человечность, уважение к людям и

их переживаниям», как «одна из ведущих нравственных ценностей, которая должна формироваться у современного человека в процессе воспитания и обучения» [6, с. 61]. Проблема воспитания гуманности у подрастающего поколения посвящены труды российских (А. М. Виноградова, О. С. Газман, Л. П. Князева, К. А. Орлов, В. Д. Шадриков, В. А. Шутова и др.) и белорусских (К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, И. И. Казимирская, А. В. Трацевская, А. П. Сманцер и др.) учёных. В педагогических исследованиях гуманность характеризуется отдельными авторами с разных позиций. В диссертационном исследовании К. А. Орлова гуманность детерминируется как интегративное нравственное качество личности, включающее в себя систему нравственных знаний, потребностей, мотивов, гуманистических чувств, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности, устойчиво проявляющееся в поведении личности в различных ситуациях [7, с. 12]. Таким образом, гуманность как качество личности формируется во взаимодействии с другими людьми, живыми существами, природой и проявляется в комплексе отношений личности. Это обусловило необходимость проанализировать в контексте изучаемой проблемы понятие «отношение», которое является составной частью рассматриваемого понятия «гуманистические отношения».

В философии отношение — одна из основных категорий, которая характеризуется определёнными взаимозависимостями элементов системы. В психологии понятие «отношение» детерминируется как «субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой» [5, с. 466]. Данное понятие наиболее полно раскрыто в концепции отношений личности (А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев), где отношения определяются как индивидуально-целостная система субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, отражающая интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения [5, с. 299]. В. Н. Мясищев выделил в структуре отношений следующие виды: отношение к предметам и явлениям внешнего мира (субъект-объектное отношение); отношение к другим людям (субъект-субъектное отношение); отношение к самому себе (самоотношение) и пр.

В педагогике отношение рассматривается как связь, выражающая логику взаи-

моотношений, явлений, способов бытия и познания. У И. Ф. Харламова отношение представлено как выражение связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира, которые, затрагивая сферу её потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на её поведении или развитии. По мнению учёного, отношения определяют умонастроение, деятельность и поведение личности и выступают в качестве важнейших компонентов её всестороннего формирования [8, с. 296].

Проведённый анализ показал, что понятие «отношение» является сложным, многоаспектным образованием, которое включает связи индивида с внешним миром, с людьми и самим собой и выражается в процессах общения, взаимодействия и поведения, а также в мыслях, чувствах и переживаниях индивида.

Отношения как результат взаимодействия человека со средой разнообразны. Выделяются такие виды отношений, как общественные, производственные, межличностные, внутриличностные и т. д. В то же время необходимо учесть, что изменения, произошедшие в современном обществе, расширили границы взаимодействий между людьми, повлияв на характер их отношений, которые, с одной стороны, стали более многообразными, а с другой — повлекли за собой увеличение количества антигуманных проявлений к людям, окружающей природе. В связи с этим важное значение приобретает формирование гуманистических отношений у воспитанников. Данная проблема рассматривается в исследованиях Е. А. Башаркиной, В. Т. Кабуша, С. В. Сидорова, А. В. Трацевской и других на материале детей младшего, среднего и старшего школьного возраста. В. Т. Кабуш определяет гуманистические отношения как благоприятные отношения для всех субъектов системы, которые базируются на содружестве, сотрудничестве. По его мнению, процесс формирования гуманистических отношений основывается на реализации следующих гуманистических ценностей: принятие ребёнка, отношение к нему как к высшей ценности, доверие к ребёнку и пр. [9, с. 59].

Работа Е. А. Башаркиной посвящена проблеме формирования гуманистических отношений между подростками в милосердной деятельности. Автор детермини-

рует гуманистические отношения как способность ребёнка доброжелательно относиться к благополучию других, творить добро, распознавать зло, уметь ему противостоять. Суть формирования гуманистических отношений, полагает Е. А. Башаркина, заключается в признании личностно-ценностной позиции каждого подростка в системе субъект-субъектного взаимодействия, в оказании эмоционально-чувственной поддержки, осознанном выборе норм гуманистического поведения в ситуациях общения, совместной деятельности [10, с. 120].

С. В. Сидоров понимает под гуманистическими отношениями «субъект-субъектные и субъект-объектные связи индивида с внешним миром, с людьми и самим собой, основанные на признании ценности человека как личности, на уважении к нему, на признании его права на свободное развитие и самопроявление» [11, с. 19]. Автор считает, что гуманистические отношения могут охватывать все виды связей человека с окружающим миром (с людьми, коллективом, обществом, природой, рукотворными вещами, абстрактными понятиями) и самим собой, и предлагает в процессе воспитания личности делать главный акцент на три основные типа гуманистических отношений: к себе, людям и природе.

Анализ педагогических исследований показал, что проблеме формирования гуманистических отношений уделяется значительное внимание. Однако, что касается детей дошкольного возраста, исследований по данной проблеме нами не обнаружено. Вместе с тем дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования широкого круга социальных отношений. Происходят: интенсивное развитие произвольности психических процессов, существенно влияющих на поведенческую сферу личности; формирование основ нравственных представлений; накопление опыта нравственного поведения; обогащение эмоциональной сферы посредством усвоения этических норм и правил (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, Д. Б. Эльконин и др.), что создаёт условия для самостоятельного проявления ребёнком отношений к окружающему миру, сверстникам, взрослым, живой природе с позиций гуманизма. Учитывая вышесказанное, мы считаем, что процесс формирования гуманистических отношений воспитанника может успешно проходить в различных видах деятельности.

Важным средством формирования гуманистических отношений у детей дошкольного возраста, на наш взгляд, может стать досуговая деятельность, которая обладает большим развивающим потенциалом за счёт предоставления ребёнку возможности свободно выбирать вид деятельности (игровая, конструктивная, изобразительная, двигательная, музыкальная, театральная и т. д.), самостоятельно определять правила взаимодействия со сверстниками и взрослыми, выстраивать взаимоотношения с ними. Следовательно, в основе процесса формирования гуманистических отношений лежит развитие у ребёнка умений понимать другого человека в разных ситуациях взаимодействия и переносить его переживания на себя, проявлять сочувствие, сопереживание, отзывчивость, эмпатию к сверстникам и взрослым в условиях относительно свободной досуговой деятельности, которая в современном информационном обществе является наиболее благоприятной для развития этих отношений.

Для более глубокого изучения процесса формирования гуманистических отношений в досуговой деятельности потребовалось рассмотреть понятие «досуг». Данное понятие сформировалось в древнегреческой культуре как важная часть жизни человека, занимавшая одно из центральных мест в системе социальных отношений.

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь определяет досуг как «совокупность различных видов деятельности, осуществляемых в свободное время, в результате чего происходит развитие личностных качеств, удовлетворяются интеллектуальные, духовные, физические и другие социально значимые потребности человека» [2].

В современных исследованиях досуг рассматривается как важнейшее средство развития личности. По мнению А. Д. Жаркова, досуг является частью свободного времени, которая используется для общения, потребления ценностей духовной культуры, развлечений и других видов нерегламентированной деятельности, обеспечивающих отдых. При этом к основной социальной характеристике досуга относится то, что досуговые виды деятельности выбираются самостоятельно, по собственной инициативе [12]. Л. Д. Глазырина рассматривает досуг как «активный отдых, служащий для восстановления жизненных сил ребёнка и включаю-

щий разнообразную, специально подобранную деятельность (двигательную, умственную, творческую) на основе развлечений с элементами различных творческих заданий, спортивных видов деятельности, обеспечивающих перенос навыков и умений, полученных в образовательном процессе, в практику досуговой деятельности и наоборот» [13, с. 3].

Досуговой деятельности и её видам посвящён ряд научных исследований. Так, Е. В. Милькова считает, что досуговая деятельность — это равноправный с другими вид деятельности, которая ориентирована на себя, удовлетворяет личные интересы человека, его потребности, притязания, обеспечивая состояние удовлетворённости, и основана на свободе [14, с. 23].

Для нашего исследования важное значение имеют выделенные М. Б. Зацепиной виды досуговой деятельности детей в учреждении дошкольного образования, такие как: *отдых* (самостоятельные занятия различными видами деятельности и пр.); *созерцание* (природы, атмосферных явлений, растительного и животного мира, произведений искусства и т. п.); *развлечения* (концерты, народные игры, спортивные, театральные представления, забавы и т. д.); *праздники* (государственные, народные, фольклорные, бытовые и др.); *самообразование* (игры, коллекционирование, экспериментирование и т. п.); *творчество* (разные виды художественной деятельности в семье, учреждениях дошкольного образования, дополнительного образования детей) [15].

Мы предполагаем, что досуг является эффективной формой организации процесса формирования гуманистических отношений детей дошкольного возраста, так как именно в досуговой деятельности у ребёнка проявляется самостоятельность действий в поступках, отношениях к сверстникам, взрослым, природе. В то же время при формировании гуманистических отношений при организации различных видов досуга (праздники, развлечения, самообразование и др.) педагогу следует уделять особое внимание воспитанию таких нравственных качеств, как доброжелательность, отзывчивость, заботливость, справедливость, внимательность, совесть, благодарность, бескорыстие и пр., которые представляют собой содержательную основу гуманистических отношений.

При рассмотрении теоретического аспекта проблемы формирования гуманистических отношений воспитанников в до-

суговой деятельности мы пришли к выводу о том, что:

- во-первых, категории «гуманизм», «гуманность» являются основой для анализа сущности гуманистических отношений воспитанников старшего дошкольного возраста в досуговой деятельности;
- во-вторых, в психолого-педагогической литературе проблема формирования гуманистических отношений детей старшего дошкольного возраста недостаточно изучена, однако именно этот возраст очень важен для их формирования, что обосновывается такими возрастными особенностями ребёнка, как чувствительность и восприимчивость к внешним воздействиям, готовность к эмоциональному отклику на состояние и переживания сверстников и взрослых и т. д.;
- в-третьих, досуг представляет собой наиболее благоприятную форму организации воспитательно-образовательного процесса, направленную на формирование гу-

маннистических отношений детей благодаря широкому диапазону возможностей для свободного проявления ребёнком своих интересов, склонностей и реализации творческих замыслов совместно со сверстниками и взрослыми. В этом случае досуговая деятельность является тем видом деятельности, которая способствует социализации и инкультурации личности воспитанника.

Именно досуговая деятельность, как указывают авторы научных исследований, приведённых нами в статье, способствует самореализации личности воспитанника за счёт коллективной формы организации, развития личностной мотивации, активного освоения культурных и нравственных ценностей. Это даёт возможность осознать и создать такие отношения, которые являются по своей сути гуманистическими и основаны на конструктивном решении задач воспитанниками в различных ситуациях досуговой деятельности в контексте имеющегося у них опыта взаимодействия.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2011. — № 13. — 2/1795 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. — Режим доступа : http://etalonline.by/?type=text®num=Hk1100243#load_text_none_1. — Дата доступа : 08.04.2017.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 15.07.2015 № 82 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://adu.by/ru/rukovoditelyam/organizatsiya-vospitaniya.html>. — Дата доступа : 01.04.2017.
3. Философский энциклопедический словарь. — М. : Инфра-М, 1997. — 576 с.
4. Современный философский словарь. — М. : Академический проект, 2004. — 864 с.
5. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2-е изд. — Минск : Харвест, 2007. — 976 с.
6. Князева, В. В. Педагогика : словарь научных терминов / В. В. Князева. — М. : Вузовская книга, 2009. — 872 с.
7. Орлов, К. А. Формирование гуманных отношений младших подростков во внеучебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. А. Орлов ; МГГУ им. М. А. Шолохова. — М., 2009. — 24 с.
8. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — М. : Гардарики, 1999. — 520 с.
9. Кабуш, В. Т. Система гуманистического воспитания школьников / В. Т. Кабуш. — М. : Полымя, 2000. — 203 с.
10. Башаркина, Е. А. Воспитание гуманистических отношений между подростками в процессе милосердной деятельности (на материалах детских объединений) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Е. А. Башаркина ; МГУ им. А. А. Кулешова. — Могилёв, 2007. — 187 с.
11. Сидоров, С. В. Формирование гуманистических отношений у старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов в сельском муниципальном общеобразовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Сидоров ; Челябин. гос. ун-т. — Челябинск, 2003. — 184 с.
12. Культурно-досуговая деятельность / под ред. : А. Д. Жаркова, В. М. Чижикова. — М. : МГУК, 1998. — 462 с.
13. Глазырина, Л. Д. Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина // Пралеска. — 2016. — № 2. — С. 3—9.
14. Милькова, Е. В. Педагогические основы профессиональной подготовки студентов педагогического училища (колледжа) к организации досуговой деятельности учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Милькова. — Липецк, 1998. — 187 с.
15. Зацепина, М. Б. Формирование культуры досуговой деятельности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М. Б. Зацепина // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. — 2009. — № 3. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-dosugovoy-deyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta>. — Дата доступа : 12.04.2017.

Материал поступил в редакцию 26.04.2017.

Социальные представления о Беларуси у студентов на начальном этапе обучения в педагогическом вузе

Д. Н. Бесан,
аспирант кафедры
психологии образования
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

Целью исследования, представленного в статье, является определение и анализ особенностей социальных представлений студентов о Беларуси на начальном этапе их обучения и гражданско-патриотического воспитания. Для реализации этой цели использовался метод свободного ассоциативного эксперимента, на основе анализа результатов которого выявляется ассоциативное поле социальных представлений студентов о Беларуси.

Ключевые слова: студенты, социальные представления, гражданско-патриотическое воспитание, ассоциативное поле.

The aim of the research presented in the article is to define and analyze the peculiarities of students' social representations about Belarus at the initial stage of their education and civil-patriotic upbringing. To realize this goal, the method of free associative experiment is used, based on the analysis of its results, an associative field of students' social representations about Belarus is revealed.

Keywords: students, social representations, civil-patriotic upbringing, associative field.

В современном обществе проблема соотношения глобального и национального стоит как никогда остро. Сохранение национальных, гражданских и культурных основ, формирование национального самосознания граждан страны являются приоритетными направлениями развития каждого государства [1]. Осознание человеком своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурном основании становится базисом их эффективной и полноценной деятельности в социокультурных условиях.

Такой компонент национального самосознания, как представления о родной стране, выступает в качестве важнейшего фактора формирования идейно-ценностной основы белорусского общества и укрепления белорусской государственности. Социальные представления о стране, включающие систему обыденных понятий, совокупность образов, символов, мировоззренческих установок, отражают общественное сознание её населения. Универсальные культурологические категории («Родина», «Беларусь», «народ» и т. д.) должны формировать в сознании индивида и социума в целом образ нравственности и гражданственности. Базис этих категорий является общепринятым для человеческого общества, однако их реальное наполнение — динамический процесс, который зависит от временных, экономических, социальных и политических факторов.

Несмотря на то что проблема гражданско-патриотического воспитания активно разрабатывается во многих исследованиях, такой её аспект, как национальное самосознание студенческой молодёжи, всё ещё остаётся недостаточно изученным и раскрытым [3; 4]. Период студенчества является особым в жизни человека: происходит формирование его познавательных и профессиональных интересов, статусно-ролевых отношений, утверждение самостоятельности, общественной активности, потребности в самоопределении и выбор жизненных перспектив, развитие нравственных и эстетических чувств, самосознания. Формирование национального самосознания в данном возрасте выступает краеугольным камнем становле-

ния чувства гражданской принадлежности и дальнейшей активной позиции в жизни государства.

Цель представленного в данной статье исследования — выявление с помощью свободного ассоциативного эксперимента содержания и структуры социальных представлений студентов I курса педагогического вузов о Беларуси.

Исследование проводилось в 2015—2016 годах на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина. Исследовательскую выборку составили студенты I курсов в возрасте 17—18 лет в общем количестве 105 человек.

Основным методом исследования выступил метод ассоциативного эксперимента, в соответствии с которым респондентам предлагалось назвать возникающие у них слова-реакции на слово-стимул «Беларусь», которые могли быть выражены любой частью речи, словосочетаниями, целостными высказываниями, цитатами из пословиц, поговорок, строк из стихотворений и песен. Таким образом, нами не устанавливалось никаких ограничений на возможные реакции.

В результате проведения свободного ассоциативного эксперимента было получено 2 926 ассоциативных слов-реакций на слово-стимул «Беларусь», встречающихся у студентов с различной частотой (от 1 до 62). Они интерпретировались нами как репрезентации концептуальных признаков, образующих содержание социальных представлений о Беларуси. Выделенные признаки позволили объединить все слова-реакции на слово-стимул «Беларусь» в следующие группы направлений ассоциирования: принадлежность, эмоционально-оценочные ассоциации, семейно-родственные отношения, природа, географические характеристики и объекты, символические ассоциации, ассоциации, связанные с описательной характеристикой белорусов, персоналии, цитатные ассоциации, экономика/промышленность, событийные ассоциации, культура, ассоциации, связанные с исполнением законов и обязанностей, статусно-ролевые/правовые ассоциации, история, национальная кухня, спортивно-развлекательные объекты (таблица 1).

В нашем исследовании полученные на слово-стимул «Беларусь» слова-реакции анализировались по частоте встречаемости в общем массиве согласно названным направлениям ассоциирования.

Изучение и анализ социальных представлений о Беларуси рассматриваются нами с точки зрения структуралистского подхода Ж.-К. Абрика. В состав социальных представлений входят центральные и периферические элементы, которые характеризуются содержательно-смысловой многомерностью и имеют уровневую структуру [2]. При рассмотрении результатов исследования социальных представлений о родной стране в уровневой структуре данного феномена нами выделяются ядерные и периферийные элементы, представленные определённой системой понятий, образов, убеждений, ценностно-мировоззренческих установок личности. Таким образом, ядро формируется категориями с высоким индексом частотности, а ближняя, дальняя и крайняя периферия — категориями с более низкой частотой встречаемости.

Наибольшее количество реакций в указанных направлениях ассоциирования составили ядро социальных представлений о Беларуси. Так, максимальным числом реакций было сформировано направление **культура** (577): Национальная библиотека (47), Брестская крепость (44), Мирский замок (27), Хатынь (26), белорусский язык (14), хоккей (11), замки (10), БГПУ имени Максима Танка (9), музеи (9), слуцкие пояса (9), Несвижский замок (9), Софийский собор (8), образование (8), театры (7), Красный костёл (6) и т. д. В данное направление включены упоминания о культурных достояниях, искусстве, спорте, архитектурных и исторических достопримечательностях. К ядерной зоне ассоциативного поля относится направление **персоналии** (494): Якуб Колас (54), Янка Купала (54), Александр Григорьевич Лукашенко (44), «Песняры» (27), Дарья Домрачева (25), Максим Танк (23), Максим Богданович (22), Франциск Скорина (15), «Сябры» (13), Василь Быков (13), Ефросинья Полоцкая (12), Уладзімір Караткевіч (9), Максим Мирный (8), Ксения Ситник (7) и пр. Отметим, что здесь отражены главным образом имена поэтов, писателей и эстрадных исполнителей, в то время как ведущие политические, культурные, научные и спортивные деятели

Таблица 1 — Направления ассоциирования

Направления ассоциирования	Примеры ассоциатов
Принадлежность	Родина (33), дом (20), дом родной (4), моя родная земля (2) и др.
Эмоционально-оценочные ассоциации	Красивая (57), чистая (19), светлая (15), красивая природа (11), чистота (10), красота (9), синеокая (8), любовь (5), ощущение тепла (4), забота (2) и т. д.
Семейно-родственные отношения	Семья (9), родные (7), друзья (5), родители (4), мама (4), дети (3), близкие (2) и т. п.
Природа	Озёра (40), леса (31), реки (24), аист (23), поля (23), зубр (20), природа (19), васильки (19), лён (18) и др.
Географические характеристики и объекты	Беловежская пуца (62), Минск (26), озеро Нарочь (14), Браславские озёра (11), Минское море (11), Неман (10), река Припять (7), центр Европы (7) и т. д.
Символические ассоциации	Герб (11), флаг (10), гимн (10), орнамент (7), орнамент — символ света и земли (2) и др.
Ассоциации, связанные с описательной характеристикой белорусов	Гостеприимная (25), дружелюбие (17), добрые (17), трудолюбие (10), толерантность (8), сильная (6), патриотизм (6), голубые глаза (6) и т. п.
Персоналии	Якуб Колас (54), Янка Купала (54), Александр Григорьевич Лукашенко (44), «Песняры» (27), Дарья Домрачева (25), Максим Танк (23), Максим Богданович (22), Франциск Скорина (15), «Сябры» (13), Василь Быков (13), Ефросинья Полоцкая (12), Уладзімір Караткевіч (9) и др.
Цитатные ассоциации	«Каб любіць Беларусь нашу мілую...» (5), «Мой родны кут, як ты мне мілы...» (5), «Белая, Белая Русь!...» (4), «Зямля пад белымі крыламі» (2), «Ад прадзедаў спакон вякоў нам засталася спадчына...» (2) и т. д.
Экономика/промышленность	БелАЗ (14), трактора (12), МАЗ (11), трактора «Беларус» (7), МТЗ (7), комбайн (5), туристы (5), сельское хозяйство (5) и др.
Событийные ассоциации	«Славянский базар» (27), Дед Мороз (7), Купалле (6), кинофестиваль «Лістапад» (5), «Дажынкi» (4), выборы (4), традиции (3) и т. д.
Культура	Национальная библиотека (47), Брестская крепость (44), Мирский замок (27), Хатынь (26), белорусский язык (14), хоккей (11), замки (10), БГПУ имени Максима Танка (9), музей (9), слуцкие пояса (9), Несвижский замок (9), Софийский собор (8), образование (8), театры (7), Красный костёл (6) и т. п.
Ассоциации, связанные с исполнением законов и обязанностей	Армия (1), Конституция Республики Беларусь (1), права (1), милиция (1) и т. д.
Статусно-ролевые/правовые ассоциации	Независимость (19), свобода (6), республика (4), сила (4), страна (4), развивающаяся страна (3) и др.
История	Белая Русь (10), мир (9), Великая Отечественная война (6), Великое княжество Литовское (5), победа (4), Речь Посполитая (3), СССР (2) и т. п.
Национальная кухня	Картошка (43), драники (12), бульба (8), сало (7), хлеб (5), национальные блюда (4), молоко (4), мачанка (3), колдуны (3) и т. д.
Спортивно-развлекательные объекты	Минск-Арена (4), ГУМ (4), ЦУМ (4), резиденция Деда Мороза (2), «Сити-Центр» (2) и др.

представлены единичными реакциями, несмотря на достаточно высокий индекс частотности. В ядерную зону вошли ассоциаты, выделенные в направление **природа** (402): озёра (40), леса (31), реки (24), аист (23), поля (23), зубр (20), природа (19), васильки (19), лён (18), поле (6), сено (6), болота (6), лес (6), клевер (4), грибы (4) и т. д. Следует отметить, что содержание ассоциаций названного признака не отличается разнообразием. Перечисленные ассоциаты в образе Беларуси представлены преимущественно флорой страны: озёра, реки, леса, поля, в то время как из числа животных, её населяющих, респонденты назвали лишь зубра и аиста, которые являются символами республики. Данный факт позволяет сделать предварительные выводы о малой осведомлённости либо незаинтересованности участников исследования в знаниях о животном мире Беларуси.

В ближнюю периферию социальных представлений репрезентированы ассоциаты, связанные с **эмоционально-оценочной** характеристикой (246). Они являются особенно показательными: индекс их частотности указывает на представление респондентов о своей Родине как красивой, чистой и светлой стране: красивая (57), чистая (19), светлая (15), чистота (10), синеокая (8), любовь (5), ощущение тепла (4). Наиболее выраженным оказалось определение «красивая», характеризующее респондентами страну в различных аспектах как самую привлекательную и живописную: красивая природа (11), красивая страна (7), красивые места (4), красивые города (4), красивый народ (2), красивая архитектура (2) и др. Содержательно наполнено направление **географические характеристики и объекты** (211): Беловежская пуца (62), Минск (26), озеро Нарочь (14), Браславские озёра (11), Минское море (11), Неман (10), река Припять (7), центр Европы (7), Полоцк (7), Полесье (6), Немига (5) и т. п., где в реакциях испытуемых находят отражение различные регионы страны, особенности её географического положения, отдельные географические объекты, представляющие собой наследие республики. **Ассоциации, связанные с описательной характеристикой белорусов** (185), включают присутствующие им определённые личностные качества и черты и воплощены в ассоциатах, которые можно дифференцировать

следующим образом: **нравственные** (гостеприимность (25), дружелюбие (17), толерантность (8), патриотизм (6), вежливость (5), справедливость (5)), **волевые** (трудолюбие (10), сила (6), непобедимая (5)), **интеллектуальные** (таланты (6), культурная (6)), **эмоциональные** (добрые (17), спокойствие (7), гордость (5)) и т. п. В ассоциативном поле социальных представлений о Беларуси у студенческой молодёжи содержание направления **экономика/промышленность** (157) представлено преимущественно упоминанием машиностроительных заводов и предприятий, экономическая же составляющая не находит должного отражения: БелАЗ (14), трактора (12), МАЗ (11), трактора «Беларус» (7), МТЗ (7), комбайн (5), туристы (5), сельское хозяйство (5), «Коммунарка» (5) и иные. В состав направления **национальная кухня** (145) были включены ассоциаты, связанные с традиционными блюдами белорусского народа: картошка (43), драники (12), бульба (8), сало (7), хлеб (5), национальные блюда (4), молоко (4), мачанка (3), колдуны (3), клёцки (3) и пр. К направлению **принадлежность** (107) отнесены ассоциации, демонстрирующие идентификацию человека со своей страной, отражающие чувство принадлежности: Родина (33), дом (20), дом родной (4), моя родная земля (2) и т. д.

В объём дальней и крайней периферии ассоциативного поля вошли направления с низким индексом частотности, которые в то же время дополняют и обогащают ядерную зону. В их числе — **событийные** (88): «Славянский базар» (27), Дед Мороз (7), Купалле (6), кинофестиваль «Лістапад» (5), «Дажынкі» (4), выборы (4); **история** (78): Белая Русь (10), мир (9), Великое княжество Литовское (5), Великая Отечественная война (6), Речь Посполитая (3); **статусно-ролевые/правовые** (76): независимость (19), свобода (6), республика (4), страна (4), развивающаяся страна (3), братство (3), свободная (3), безопасность (3), президент Республики Беларусь (3); **символические** (53): герб (11), флаг (10), гимн (10), орнамент (7); **семейно-родственные отношения** (49): семья (9), родные (7), друзья (5), родители (4), мама (4); **цитатные** (28): «Каб любіць Беларусь нашу мілую...» (5), «Мой родны кут, як ты мне мілы...» (5), «Белая, Белая Русь!..» (4), «Зямля пад белымі крыламі» (2); **спортивно-развлекательные объекты** (25):

Минск-Арена (4), ГУМ (4), ЦУМ (4), резиденция Деда Мороза (2); **ассоциации, связанные с исполнением законов и обязанностей** (6): армия (1), Конституция Республики Беларусь (1), права (1), запрет распития спиртных напитков (1), таможня (1) и др. Следует при этом отметить, что социальные представления в выделенных направлениях ассоциатов, которые, на наш взгляд, являются достаточно важными для формирования культурной, гражданской и нравственной позиции, поскольку содержат культурно-историческую и правовую направленность, имеют достаточно бедное наполнение.

Таким образом, структуру социальных представлений студенческой молодёжи о Беларуси можно представить графически в виде концентрических кругов (рисунк).

Последующий количественный анализ результатов исследования осуществлял-

ся с помощью установления процентных отношений. Процентные данные каждого из направлений ассоциирования отражают количество реакций, выявленных в структуре социальных представлений студенческой молодёжи о Беларуси, и соответственно его яркость (таблица 2).

Таким образом, на основе результатов ассоциативного эксперимента можно сделать вывод о том, что структурно-содержательное наполнение социальных представлений о Беларуси у студентов на начальном этапе их обучения в педагогическом вузе отличается ограниченным количеством реакций с высоким индексом частотности. Индивидуально-конкретные и абстрактные реакции представлены единично в каждом выделенном направлении и образуют крайнюю периферию. Наибольшее количество ассоциаций, возникших у студенческой молодёжи в ответ на слово-стимул «Беларусь», отно-

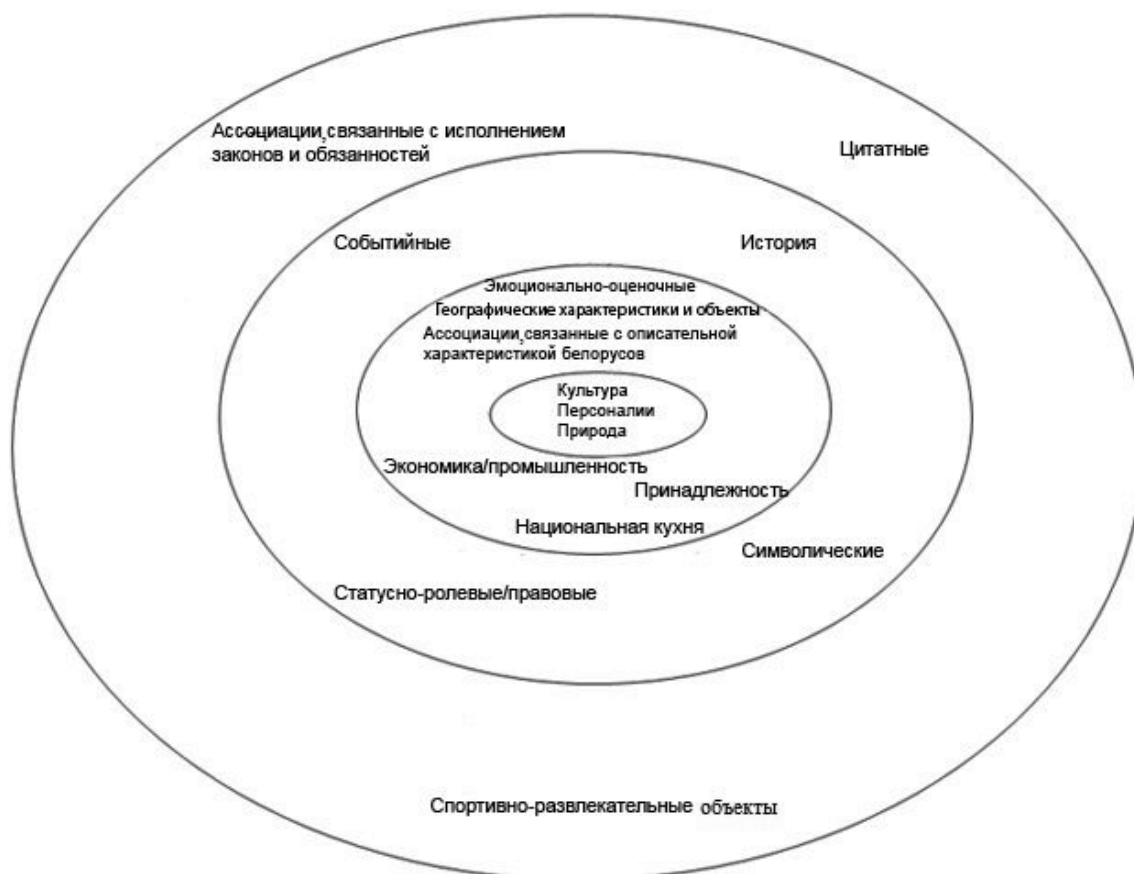


Рисунок — Структура социальных представлений студенческой молодёжи о Беларуси

Таблица 2 — Количественные показатели выраженности концептуальных параметров (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Направление ассоциирования	Количество реакций в абсолютных числах	Количество реакций в %	Структура социальных представлений
Культура	577	19,7	Объём ядра
Персоналии	494	16,9	
Природа	402	13,7	
Эмоционально-оценочные ассоциации	246	8,4	Объём ближней периферии
Географические характеристики и объекты	211	7,2	
Ассоциации, связанные с описательной характеристикой белорусов	185	6,3	
Экономика/промышленность	157	5,4	
Национальная кухня	145	5	
Принадлежность	107	3,6	
Событийные ассоциации	88	3	Объём дальней периферии
История	78	2,7	
Статусно-ролевые/правовые ассоциации	76	2,6	
Символические ассоциации	53	1,8	
Семейно-родственные отношения	49	1,7	
Цитатные ассоциации	28	1	Объём крайней периферии
Спортивно-развлекательные объекты	25	0,08	
Ассоциации, связанные с исполнением законов и обязанностей	6	0,2	

силось к культуре, персоналиям и природе. Данные категории составили ядерную зону социальных представлений о родной стране. При этом отмечается, что структурно-содержательное наполнение социальных представлений первокурсников о Беларуси характеризуется ограниченным количеством реакций с высоким индексом частотности.

Современная студенческая молодёжь представляет Беларусь как красивую, чистую и светлую страну. Студенты демонстрируют определённую степень осознания ценности своей Родины, своего народа, выражают эмоционально-оценочные чувства по отношению к ним. Современное студенчество характеризуется наличием национального самосознания, вы-

ражающегося в идентификации молодым человеком себя как белоруса, ощущении принадлежности к стране, определении Беларуси как Родины. Социальные представления студентов о Беларуси связаны с культурным наследием, персоналиями — деятелями искусства, спорта и других сфер, с флорой и фауной страны, с личностными качествами, присущими белорусам. Полученные результаты могут быть использованы в качестве основы для расширения и углубления содержания гражданского и патриотического понятийного аппарата, а в практической деятельности — найти применение в организации процесса гражданско-патриотического воспитания и дальнейшем формировании гражданственности у современной студенческой молодёжи.

Список цитированных источников

1. Об основах государственной молодёжной политики : Закон Респ. Беларусь, 7 дек. 2009 г., № 65-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2009. — № 2/1617.
2. Почебут, Л. Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. — СПб. : Изд-во «Питер», 2016. — 521 с.
3. Рожина, Л. Н. Формирование концепта «Великая Отечественная война» в процессе изучения психологических дисциплин / Л. Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. — 2010. — № 4. — С. 7—13.
4. Рожина, Л. Н. Формирование ассоциативного слоя концепта «Победа» у студентов в процессе изучения психологии / Л. Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. — 2010. — № 5. — С. 15—21.

Материал поступил в редакцию 03.04.2017.

Сущность понятия «художественная культура детей дошкольного возраста»

С. В. Лебедева,

аспирант кафедры методик
дошкольного образования
Белорусского государственного
педагогического
университета имени
Максима Танка

В статье рассматривается сущность понятия «художественная культура», даётся рабочая дефиниция понятия «художественная культура детей дошкольного возраста», определены её компоненты, критерии и показатели.

Ключевые слова: художественная культура, художественная культура личности, дети дошкольного возраста.

The article considers the essence of the concept of artistic culture. A working definition of the concept of artistic culture of preschool children is given, its components, criteria and indicators are determined.

Keywords: artistic culture, artistic culture of a personality, preschool age children.

Современное образование строится в рамках культурно-исторической парадигмы образования, ориентированной на развитие у воспитанников умений преобразовывать содержание общественного опыта, осваивать культуру как систему проблемно-творческих задач, тем самым создавая условия для самореализации каждого ребёнка как индивидуальности, роста его культуротворческого потенциала.

Понятие «культура» — явление многогранное, существующее в различных формах и нашедшее отражение в ряде теоретических концепций: деятельностной (М. С. Каган, Л. Н. Коган, Ю. А. Лукин и др.), ценностной (М. Н. Богомолов, Ю. А. Лукин и др.), диалогической (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер и др.), структурно-семиотической (Ю. М. Лотман, И. Л. Савранский и др.).

В основе *деятельностной концепции* лежит деятельность как способ существования человека; преобразование им естественных условий своего существования в искусственные. Данная концепция позволяет выявлять взаимосвязи между элементами культуры, представить её в качестве целостной системы, показать источники и движущие силы развития культуры, её противоречия, где одним из главных выступает противоречие между стереотипической и творческой деятельностью.

В рамках *ценностной концепции* культура — совокупность материальных и духовных ценностей, под которой понимается: предмет, удовлетворяющий ту или иную потребность человека; идеал (представление о желаемом); нечто значимое для индивида или социальной группы. Различают витальные, социальные, политические, нравственные, эстетические, религиозные, семейно-родственные ценности.

Диалогическая концепция представлена двумя подходами. С одной стороны, диалог — это отношение равноправных начал Я — Ты, Я — Оно, пронизанное идеями хасидизма; следовательно, культура есть акт свободного творчества, а диалог — принцип человеческого бытия. С другой стороны, диалог опирается на текст как источник мировой культуры, который является основой для постоянного внутрен-

него самосовершенствования. Таким образом, культура — это форма общения разных культур, восприятия мира, механизм самодетерминизации личности.

В рамках *структурно-семиотической концепции* предлагается следующая трактовка культуры: «негенетическая память коллектива», образованная посредством культурных текстов, а также способов их организации, хранения и передачи.

Своеобразие культуры как исторического феномена состоит в том, что она вбирает в себя исключительно аксиологические аспекты исторической жизнедеятельности людей и сохраняет их, защищая от разрушающего воздействия разного рода социальных катаклизмов, обеспечивая тем самым духовную преемственность между существующими и сменяющимися друг друга в истории народами и цивилизациями. Именно поэтому в системной иерархии самой культуры центральное место отводится художественной культуре [1, с. 11].

Согласно словарю «Культура и культурология» под художественной культурой понимается совокупность всех видов художественной деятельности (словесной, музыкальной, театральной, изобразительной и т. п.), включая продукт и процесс таковой, а именно: создание, хранение, распространение, восприятие, оценка, изучение художественных произведений, а также воспитание художников, публики, критиков, искусствоведов [2, с. 879].

Данное понятие рассматривается во взаимосвязи философии, культурологии (в рамках которой изучаются динамика формирования и эволюция художественной культуры), искусствоведения (рассматриваются художественные произведения, виды искусства, семейства родственных искусств), эстетики (раскрывается система художественной жизни общества), семиотики искусства (исследуются художественные «языки», несущие специфическую художественную информацию), психологии искусства (устанавливаются закономерности между психологическими актами и восприятием художественного творчества), социологии (анализируются художественное производство и потребление как организованные социокультурные процессы), педагогика искусства (определяются направления художественного воспитания населения) и других наук.

Выделяют четыре уровня интерпретации феномена художественной культуры в гуманитарных науках: духовно-содержательный — определяет художественную культуру как ценностную и нравственно-эстетическую категорию; морфологический — изучает художественную культуру как взаимодействие различных видов искусств; функциональный — опирается на анализ разных видов художественной деятельности; личностный — рассматривает возможности приобщения личности к художественной культуре общества [3, с. 16—18].

Как явствует из содержания, которое вкладывается в понятие «художественная культура», его анализ необходимо осуществлять во взаимосвязи с понятиями «искусство», «художественное творчество», «эстетическая культура».

Искусство — один из элементов культуры, аккумулирующий художественно-эстетические ценности [4, с. 498]. Это форма творчества, способ духовной самореализации человека посредством чувственно-выразительных средств (звук, пластики тела, рисунка, слова, цвета, света, природного материала и т. д.). В основе искусства лежит теория отражения, которая выражается во взаимосвязи *действительность — художник — произведение искусства* (В. И. Мазепа, Л. С. Саломон, П. В. Симонов и др.) [5, с. 171]. В свою очередь художественная культура выражается во взаимосвязи *произведение искусства — публика — действительность*.

Художественное творчество — процесс создания произведений искусства как в профессиональном, так и в народном творчестве или деятельности по их созданию и воспроизведению [6, с. 75].

Эстетическая культура — специализированная часть культуры общества, система средств и совокупность ценностей, направленных на познание и оценку явлений и предметов окружающего мира, охватывающая способы организации и выражения нравственной, религиозной, политической и других культур [7]. В отличие от художественной она существует и вне искусства (в сфере художественной деятельности, быта, отношений к окружающей среде и т. д.). В эстетической культуре ценности — это человек и предметы, созданные им по законам красоты, явления природы, трудовая деятель-

ность. В художественной культуре ценностями выступают произведения искусства, однако их восприятие возможно только при условии сформированной эстетической культуры (эстетические восприятие, вкус, суждения и т. д.). При смене социально-исторических контекстов происходит смена эстетических ценностей, в то время как художественные сохраняют своё значение в любом историческом контексте, получая иное эстетическое наполнение на каждом этапе развития общества.

М. С. Каганом, Л. Н. Коганом, Ю. У. Фохт-Бабушкиным, А. В. Русецким, Ю. А. Русецким и другими исследователями определены следующие функции художественной культуры:

- гуманистическая — способ социализации и развития способностей человека, его духовности;
- нормативная — транслирование норм поведения, характерных для данного общества;
- аксиологическая — регуляция человеческой деятельности через познание культурных ценностей, идеалов, норм;
- семиотическая — знаковая система, без которой невозможно освоение культурных ценностей;
- коммуникативная — косвенное общение между авторами и зрителями через восприятие произведений культуры;
- гедонистическая — формирование потребностей и интересов посредством удовольствия, получаемого от произведений искусства.

Учёные выделяют такие компоненты художественной культуры, как:

- свойства социального объекта (способности к созиданию, визуальному и аудиальному восприятию художественных ценностей), его деятельность по созданию, сохранению, распространению, изучению процессов создания, целенаправленного воздействия художественных произведений; продукты произведений искусства (художественные элементы материальной и социальной среды) (А. В. Русецкий);
- анализ художественного производства как основного компонента художественной культуры, художественное знание (познание), художе-

ственная коммуникация, художественная критика, художественное потребление (М. Б. Глотов);

- процесс создания художественных ценностей (художник, система художественного образования, процесс художественного творчества, ценности искусства, система управления, творческие союзы и критика), учреждения и средства сохранения, пропаганды и хранения художественных ценностей, потребитель произведений искусства, система художественного образования и воспитания (Ю. У. Фохт-Бабушкин);
- субстациональные (ценности, нормы, сохранение) и функциональные (художественные коммуникации) элементы (Л. Н. Коган);
- эстетический (эмоционально-эстетический, художественно-эстетический), нравственно-мировоззренческий, познавательный (область искусства, наиболее интересная субъекту), творческий (активность, самостоятельность, креативность в освоении и создании художественных ценностей) компоненты (С. Д. Давыдова);
- виды деятельности, связанные с созданием, исполнением, воспроизведением, восприятием художественных ценностей; категориальный аппарат художественной культуры; способы социальной организации художественной деятельности (Л. А. Рапацкая).

Художественная культура тесно связана с понятиями «художественная культура общества» и «художественная культура личности». В числе исследователей, отстаивающих позицию дифференциации культуры общества и культуры личности, можно отметить Ю. Б. Алиева, Ц. Г. Арзаканьяна, С. Б. Байрамова, Г. М. Бреслава, А. В. Гордееву, Л. В. Горюнову, Л. Н. Дорогову, Ю. А. Лукина, Л. П. Печко, Л. А. Рапацкую, В. Б. Чурбанова и других.

Характер и уровень развития художественной культуры во многом связаны с социально-экономическим состоянием общества и обычно находятся в принципиальном с ним соответствии, однако обладают собственными законами и амплитудой внутреннего развития [8, с. 88].

Художественную культуру личности рассматривают как часть её духовной культуры, интегральную характеристику,

которая выражается в способности воспринимать, переживать, создавать и оценивать произведения искусства (Л. Е. Романенко) [9, с. 486]. Художественная культура личности развивается под воздействием искусства через конкретную деятельность по освоению ценностей искусства, напрямую зависит от художественных потребностей личности и способов их удовлетворения и оценивается по степени влияния искусства на человека (В. И. Мазепа, Л. Н. Коган, Б. В. Периль). М. С. Каган, рассматривая художественную культуру личности через деятельность и опираясь на системный подход к последней, определяет психические свойства личности (способность к созиданию, познанию, оценке, общению), необходимые для осуществления следующих видов деятельности субъектов: преобразовательной, гносеологической, аксиологической, коммуникативной, и как результат всех вышеперечисленных — художественной [10, с. 10]. Ю. У. Фохт-Бабушкин выделяет такие виды деятельности, совокупность которых даёт целостное представление о функционировании человека в социальной среде (созидательная, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная) и для осуществления которых необходимы определённые психические свойства (способность к созиданию, познанию, оценке, общению в качестве личностных потенциалов и составляющих духовного мира человека) [11, с. 30]. Л. Н. Коган рассматривает художественную деятельность как способ осмысления мира через мышление в образах при слиянии преобразования, познания и оценки жизненных явлений. Художественная культура личности формируется обществом в каждом из его членов и определяется его потребностью и способностью осваивать и создавать мир ценностей искусства [12, с. 7].

Таким образом, по мнению исследователей, формирование художественной культуры личности происходит в следующих видах деятельности:

- знакомство с произведениями искусства (потребление, восприятие);
- приобретение искусствоведческих представлений;
- собственное художественное творчество (продуктивное и репродуктивное).

Мы полагаем, что одним из наиболее эффективных средств формирования

художественной культуры личности является танцевальное искусство, в области которого нами выделены нижеперечисленные компоненты художественной культуры:

МОТИВАЦИОННЫЙ. Основой мотивации танцевальной деятельности выступает потребность детей познать окружающий мир и выразить через движение отношение к нему. Это выражение всегда направлено на окружающих — взрослых, сверстников — и может проявляться в трёх уровнях:

- а) неразвитость мотивации;
- б) ситуативная мотивация;
- в) широкий спектр мотивационно-потребностных предложений;

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ. Содержанием данного компонента являются совокупность представлений в области художественной культуры и объём танцевальных умений и навыков, которые отражаются в:

- а) поверхностном уровне представлений;
- б) определённом объёме представлений;
- в) проявлении осознанной потребности в знаниях;

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ. Указанный компонент включает способность ребёнка эмоционально откликаться на художественные произведения, понимание содержания произведения, установление связей между содержанием и выразительными средствами танцевального фольклора. Дифференцируется по следующим уровням:

- а) оценка эмоциональной атмосферы художественного произведения носит интуитивный характер;
- б) оценка эмоциональной атмосферы художественного произведения носит фрагментарный характер;
- в) оценка эмоциональной атмосферы художественного произведения, отношения к ним носит заинтересованный личный характер;

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ (РЕПРОДУКТИВНЫЙ). В рамках данного компонента определяется степень умений самостоятельно исполнять доступные танцевальные движения, комбинации после объяснения и показа их педагогом, ориентироваться в про-

странстве и перемещаться в соответствии с заданным рисунком. Проявляется в:

- а) отсутствию навыков выполнения базовых движений даже после дополнительного объяснения педагога;
- б) фрагментарном проявлении самостоятельности или исполнении движений после дополнительного объяснения педагога;
- в) активности и самостоятельности, умении исполнять задания педагога;

художественно-творческий. Предусматривает наличие у детей умения создавать продукты собственного художественного творчества и ранжируется по:

- а) репродуктивному художественно-творческому воображению; отсутствию умения самостоятельно со-

здавать продукты художественно-творческой деятельности;

- б) достаточно развитому художественно-творческому воображению, доминированию стандартного подхода к выполнению творческих заданий, при создании продуктов собственного творчества;
- в) развитому художественно-творческому воображению, активности, самостоятельности при создании продуктов собственного художественного творчества.

Анализ исследований в области художественной культуры позволил нам выделить компоненты, критерии и показатели сформированности основ художественной культуры детей дошкольного возраста средствами народного танцевального искусства (таблица).

Таблица — Компоненты, критерии и показатели сформированности основ художественной культуры детей дошкольного возраста средствами танцевального фольклора

Компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационный	Мотивация устойчивого положительного отношения к художественной культуре через танцевальный фольклор	Наличие положительной мотивации к танцевальной деятельности; потребность в танцевальной деятельности как средство самовыражения; проявление интереса к танцевальному фольклору
Познавательный	Наличие представлений о танцевальном искусстве	Представления о: музыкальной форме, ритме; выразительных средствах танцевального искусства; танцевальном фольклоре
Эмоционально-эстетический	Характер проявления эмоционального отклика на художественное произведение, наличие эстетических оценок и суждений	Способность определять настроение произведения; способность понимать содержание произведения; умение передать эмоциональную атмосферу произведения
Деятельностный (репродуктивный)	Исполнительская деятельность	Активность в различных формах музыкально-ритмической деятельности; базовый объём танцевальных умений и навыков; грамотность в исполнении движений; эмоциональность
Художественно-творческий	Самостоятельность в нахождении способов реализации замысла в музыкальном движении	Оригинальность решения танцевальных задач; гибкость творческого мышления, проявляемая в процессе создания художественного образа; способность отражать переживания в собственном художественном продукте

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме формирования художественной культуры средствами танцевального искусства можно сформулировать следующее определение: *художественная культура детей дошкольного возраста* — это интегрированное качество

личности, которое характеризуется способностью к восприятию, переживанию, усвоению, элементарной оценке доступных художественных ценностей танцевального искусства и реализуется в самовыражении через субъективную танцевальную творческую деятельность.

Список цитированных источников

1. Руденко, Ю. К. Художественная культура : Вопросы истории и теории / Ю. К. Руденко. — СПб. : Наука, 2006. — 246 с.
2. Культура и культурология : словарь / сост. и ред. А. И. Кравченко. — М. : Акад. проспект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. — 928 с.
3. Рапацкая, Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л. А. Рапацкая. — М. : Прометей, 1991. — 137 с.
4. Савенкова, Л. Г. Искусство / Л. Г. Савенкова // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск, 2015. — Т. 1. — 735 с.
5. Художественная культура и эстетическое развитие личности / Акад. наук Укр. ССР, Ин-т философии ; В. И. Мазепа [и др.] ; отв. ред. В. И. Мазепа. — Киев : Наук. думка, 1989. — 292 с.
6. Русецкий, А. В. Художественная культура Беларуси и образование : проблемы и перспективы взаимодействия / А. В. Русецкий, Ю. А. Русецкий. — Витебск : Изд-во ВГУ, 2008. — 167 с.
7. Рахматуллина, З. Я. Эстетическая культура личности и общества : современное измерение [Электронный ресурс] / З. Я. Рахматуллина, З. Я. Фаткуллина // Вестн. Башкир. ун-та. — 2008. — № 4. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskaya-kultura-lichnosti-i-obschestva-sovremennoe-izmerenie>. — Дата доступа : 12.05.2016.
8. Лисаковский, И. Н. Художественная культура. Термины. Понятия. Значения : словарь-справочник / И. Н. Лисаковский. — М. : Изд-во РАГС, 2002. — 238 с.
9. Романенко, Л. Е. Художественная культура личности / Л. Е. Романенко // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Минск, 2015. — Т. 2. — 726 с.
10. Каган, М. С. Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе / М. С. Каган. — Л. : Знание, 1984. — 32 с.
11. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Научное управление художественной культурой как объект эстетического исследования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.04 / Ю. У. Фохт-Бабушкин ; Моск. гос. ун-т. — М., 1984. — 55 с.
12. Коган, Л. Н. Художественная культура и художественное воспитание / Л. Н. Коган. — М. : Знание, 1979. — 63 с.

Материал поступил в редакцию 12.04.2017.

Эксплицитные и имплицитные факторы развития познавательной деятельности у особых детей дошкольного возраста

Т. Л. Лещинская,
ведущий научный сотрудник
лаборатории специального образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

Т. Н. Юрок,
кандидат педагогических наук

Статья отражает позицию оптимизма относительно познавательных возможностей особых детей. Выделяются эксплицитные факторы (обеспечивают чувственный и рациональный уровни познания окружающего мира) и имплицитные факторы (термин используется авторами в значении «способствующие ценностному смыслообразованию»). Развитие познавательной деятельности обеспечивает воспитание не только умного, но и жизнеспособного, нравственно воспитанного человека. Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности приобретает гуманистический, гуманитарный и лично-активизирующий характер.

Ключевые слова: практическая природа познания, чувственный уровень познания, эмоциональный интеллект, ценностное смыслообразование, социальный интеллект, рациональный уровень познания.

The article reflects the position of optimism about cognitive abilities of children with special needs. Explicit factors (provide sensual and rational levels of cognition of the surrounding world) and implicit factors are singled out (the term is used by the authors in the sense of contributing to value sense formation). The development of cognitive activity ensures upbringing of not only an intelligent, but also viable, morally educated person. Corrective work on the development of cognitive activities acquires a humanistic, humanitarian and personally activating character.

Keywords: practical nature of cognition, sensual cognition level, emotional intelligence, value sense formation, social intelligence, rational cognition level.

Современная психолого-педагогическая наука характеризуется терминологическим многообразием. Термин «особые дети» имеет различные толкования: это большая группа детей с трудностями в развитии и особыми потребностями; дети с ограниченными возможностями и обладающие незаурядным умом; дети с синдромом Дауна, с аутизмом и с другими нарушениями. Наше мнение: *особые дети* — это *просто дети*, это критерий для оценки каждого из нас.

Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности предусмотрена инвариантным, обязательным содержанием учебного плана на уровне дошкольного образования детей с особенностями психофизического развития, что свидетельствует о признании важности и значимости данного направления помощи детям. Динамичность, противоречивость происходящих событий сказывается на развитии детей. Они становятся сведущими, продвинутыми, осведомлёнными, высокообразованными в какой-либо области. Но явления акселерации (ускоренного развития) имеют теневую сторону. Способности развиваются парциально (частично). Дети теряют детство, его эмоционально-образную неповторимость, чувственность. Как следствие — за их красивыми, логичными теоретическими рассуждениями, за знаниями не всегда скрываются подлинная сознательность, практичность, самостоятельность, жизнеспособность. В коррекционной работе игнорируется значимость ценностного смыслообразования у ребёнка, осознания им своих возможностей, желаний, потребностей и обязанностей.

Коррекционная работа рассматривается в современной специальной психолого-педагогической литературе [1; 2] как процесс социального развития и социализации *особого* ребёнка, ослабления или преодоления имеющихся у него отклонений, формирования и развития его как дееспособной и жизнеспособной личности. Познавательная деятельность совершенствуется с учётом значимости *эмоционально-ценностного, деятельностного и личностного компонентов интеллекта* и влияния коррекционных занятий на «очеловечивание» (термин Л. С. Выготского) ребёнка.

Становится очевидной необходимость признания особых потребностей и возможностей детей с особенностями психофизического развития. Нужны толерантность общества, окружающих людей, понимание того, что индивидуальное развитие *особого* человека не всегда может стать социально типичным. В демократическом и гуманном обществе признаётся маргинальность человека, не вписывающегося по своему образу жизни и взглядам в структуру общества, его культуру, приходит понимание ценности «самости», своеобразного мировоззрения такого человека, необходимости его всяческой поддержки, создания в конкретных случаях соответствующих условий для жизни и труда. Отрицательная, минусовая установка на отдельные группы *особых* детей сменяется на безусловно позитивную. Их социальное развитие достигается обеспечением *особым* детям соответствующего социально-культурного контекста, отражающего их представления и учитывающего их особые потребности и предпочтения.

В процессе теоретического и эмпирического исследования выявилась ограниченность методологии (использования одного методологического подхода), исключительной инаковостью взглядов, плюрализм мнений. Объективно необходимым становится полипарадигмальный подход к проблемам образования и социализации *особых* детей. Парадигма (*греч.* *paradeigma* — образец, пример) рассматривается как совокупность теоретических и методологических установок, концептуальная схема. Знаниевая (когнитивная) парадигма основывается на формировании знаний, умений, навыков (зунов). Главным выступает теоретическое мышление, что применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического

развития органического генеза (происхождения) звучит не очень корректно. В современных условиях, тем более в ракурсе разнообразия контингента *особых* детей, проблематично использование одной единственно правильной парадигмы.

Рассмотрим в аспекте коррекции две парадигмы. *Личностно-деятельностная парадигма* отражает направленность образования на развитие, воспитание личности, обеспечение ей субъектности (активности в познании и преобразовании действительности) и ориентированность на использование деятельности в качестве основы овладения навыками, умениями, актуальными способами деятельности и витагенными (приобретёнными в процессе опыта и востребованными в жизни) знаниями. Действует правило: «От ориентировки в окружающей действительности — к практике, к умению продуктивно действовать, и от неё — к абстрактно-логическому мышлению». Эта парадигма в приведённой интерпретации не является универсальной, она отражает прежде всего потребности *особых* лиц с ограниченными возможностями в интеллектуальном развитии.

Признание полипарадигмальности приводит к *гуманитарной парадигме*, которая связывается «с признанием уникальности человека, ...самоценности единичного события, ...реализацией при изучении человека и общества принципа единства истины и ценности, факта и смысла, с признанием персоналистичности гуманитарного знания» [3, с. 48]. В условиях организованной и стихийной инклюзии крайне важно избежать игнорирования единичного, *особого*, потому что можно потерять уникального человека, не заметив его особенностей, отличительности, креативности, вместе с тем и потребности в особой методике обучения и коррекционно-развивающей работы.

Коррекционная работа с *особыми* детьми определяется максимами (*лат.* *maxima sentential* — основное правило) — общепринятыми нормами и правилами. Рассмотрим некоторые из них [4; 5].

1. Максима опережающего характера коррекционной работы отражает необходимость вести коррекционную работу на учебном материале, не только знакомом, доступном и актуальном для ребёнка, но и повышенной трудности, опережающем развитие ребёнка, с которым он не в состоянии справиться самостоятельно. Такие сведения могут заинтере-

совать ребёнка, мотивировать его деятельность. В числе особых детей дошкольного возраста могут быть одарённые дети. Коррекционная работа в этом случае решает задачи их продвинутого развития в соответствии с повышенными возможностями и потребностями, иными словами, ориентируется не на сегодняшний, а на завтрашний день ребёнка. Она может вестись на внепрограммном материале, который пока не изучается по другим предметам, но при условии, что он интересен и доступен ребёнку, так как мотивация на познание является мощным средством освоения и усвоения учебного материала.

2. Максима витагенности, в коррекционной психологии — **релевантности** («соответствия той деятельности, на прогноз успешности в которой она направлена» [4, с. 39]), выражает связь с жизненным опытом. Если деятельность не включена в повседневность и не прогнозируется выполняться в дальнейшем, то сложно предполагать её успешное развитие — для него нет условий. Детей с отставанием в умственном развитии, как правило, затрудняет перенос навыка (умения) из одной области в другую. Это обязывает проводить коррекционную работу по развитию познания на материале не узкой направленности (только математическом или только языковом), а широкого спектра, прослеживая его социокультурную соотнесённость и востребованность в повседневной жизни ребёнка и актуальность в последующей.

3. Максима конгруэнтности (паритетности) предполагает включение ребёнка в социальное взаимодействие, в коллективную работу с другими детьми и организацию совместной деятельности ребёнка и взрослого. Учитель-дефектолог обязан быть мобильным, по-детски непосредственным, жизнерадостным. Это передаётся ребёнку, он заражается весельем и передаёт радость взрослому, помогая преодолеть эмоциональное выгорание. Взрослый и ребёнок меняются ролями. Ребёнок предлагает задания, оценивает их выполнение. Можно проследить, как он заимствует речевые формулировки у взрослого. Мальчик А., с которым проводятся коррекционные занятия, успокаивает учителя-дефектолога, когда тот произносит слоги и слова с постановочным звуком: «У тебя пока не всё хорошо получается, но обязательно получится».

4. Максима индивидуализации означает, что коррекционная работа осуществляется с учётом потенциальных возможностей ребёнка. Не может быть обязательного единого календарного планирования. Отдельные разделы даже при наличии такого плана прорабатываются постепенно, другие — усложняются. Содержание коррекционной работы 3—4-го годов обучения может быть перенесено на последующий период (5—6-й годы обучения), но возможна обратная рокировка. Для продвинутых в развитии детей учебный материал старших лет обучения переносится на младшие годы. Индивидуальный подход определяет форму предъявления материала, учитывается доминантная (ведущая) сенсорная система ребёнка. В работе с одними предпочтительно использование при затруднениях наглядности, с другими — кинетического подкрепления, осязательных ощущений.

Отличительной особенностью коррекционных занятий, особенно в первоначальный период дошкольного обучения, является создание радостной атмосферы, успеха ребёнка. Академичность занятий, безапелляционность и одномерность требований, нарочитая строгость, отсутствие игровой деятельности могут вызвать отвращение к коррекционным занятиям, страх, негативизм. Важно, чтобы дети испытывали радость, чтобы им нравилось то, что они делают. Для этого взрослый и ребёнок на занятии двигаются, бегают, прыгают. Взрослый подмечает и отмечает успехи ребёнка, следит за тем, чтобы он излишне не возбудился и не переутомился. На коррекционных занятиях все дети успешны. С ними работают индивидуально и в подгруппе (2—3 ребёнка). Дети учатся делиться игрушками, радоваться успеху других. Педагог и родители знают и учитывают, что ребёнку нравится, в чём он успешен. Это составляет основу включения ребёнка в совместную деятельность. Но с ним работают и над теми видами деятельности, которые являются проблемными. Например, у ребёнка недостаточно развита мелкая моторика пальцев рук — в этом случае каждое занятие включает пальчиковые упражнения. Он не гармоничен в личностном развитии — ведётся работа над его маргинальными чертами.

В процессе коррекции учитываются **эксплицитные и имплицитные факторы**

формирования и развития познавательной деятельности. Термин «эксплицитный» используется применительно к тому, что «поддаётся прямому и ясному определению», «является явным и открытым для наблюдения» [6, с. 503]. Эксплицитные процессы отличаются предсказуемостью. Познавательная деятельность у детей дошкольного возраста формируется и развивается на основе прослеживания причинно-следственных связей. Развитие и использование в познании чувственного опыта, осуществление анализа, классификации, обобщения, исключения лишнего — всё это составляет эксплицитный ресурс развития познавательной деятельности. Он неоспорим, безусловен. Целью проводимых занятий является не просто накопление знаний, усвоение содержания сказок, сюжетов прочитанных рассказов. Главное — обеспечение «чувствования», понимания их ребёнком. Дети включаются в деятельность по их изменению, дополнению, пояснению.

Рассмотрим примеры использования эксплицитных факторов.

Пример 1. Дети рассказывают сказку, как курочка снесла яйцо, не простое, а золотое. Уточняется, какого оно цвета, демонстрируются позолоченные предметы. «Дед бил, не разбил». Следует вопрос: «Почему дед не смог разбить яйцо?». Если дети не смогут на него ответить, им дают для ощупывания золотое кольцо, позолоченный предмет, чтобы они установили: золото твёрдое, крепкое. Дети приходят к осознанию того, что дед не смог разбить золотое яйцо, потому что оно крепкое, из золота.

Пример 2. Сказка «Репка». Уточняется: зачем сажают, сеют репку? Что можно из неё приготовить? Дети пробуют кусочки репки или салат из неё. Далее следуют вопросы: «Почему выросла репка большая-пребольшая? Как за ней ухаживали? Как «поили»? А как «кормили»? Как вы будете ухаживать за репкой?». Дети показывают, какой выросла репка. Уточняется, можно ли будет перевезти её в пакете. Как её можно перевезти?

Пример 3. Дети учатся сравнивать борщ и молочный суп. Сначала они с закрытыми глазами пробуют их, называют, что им больше нравится. Затем открывают глаза и определяют цвет молочного супа и борща. Устанавливается их отличие. Каждый ребёнок говорит, что ему

больше нравится: молочный суп или борщ. Дети учатся различать блюда по вкусу, цвету, узнают о вкусовых предпочтениях — своих и других детей.

Пример 4. У особых детей с интеллектуальной недостаточностью не всегда прослеживается связь между словом и образом. Помогает анализ, осуществляемый на практическом, наглядно-конкретном материале. Дети рассматривают гриб, ощупывают его, показывают, где у него ножка, где шляпка. Затем изображают гриб руками. Сжатый кулачок — ножка. Прикрывается ладошкой другой руки — это шляпка. Жестовое изображение гриба помогает выделению его составных частей, пониманию символического изображения. Аналогично обследуется стул, у него выделяются сиденье, спинка, ножки; стул изображается руками: кулачок (сиденье) приставляется к вертикально стоящей ладошке (спинке). Восприятие постепенно преобразуется в представление. Дети начинают понимать, что такое гриб, стул на основе не только непосредственного восприятия, но и вербального (словесного) обозначения.

В литературе отмечается, что сегодня игра даже обычных детей «...примитивнее, меньше связана со сверстниками», «традиционно игры стало меньше» [7, с. 4]. Дети увлекаются калькуляторами, компьютерами. Конечно, проще и интереснее нажимать на кнопки и получать изображение. Но в этом случае не воспроизводятся человеческие отношения. Важным для развития познавательной деятельности является умелое включение в игру *имплицитных факторов*. Термин «имплицитный» используется в значении «неявное», «что-то недоступное непосредственному наблюдению» [8, с. 305]. Ребёнок не осознаёт эти изменения, но они происходят независимо от его сознания, в процессе погружения в окружающую действительность, в ходе игры, если она применяется в целях социально-нравственного, ценностно-смыслового воспитания, осуществляемого в процессе познавательной деятельности. Полагаем, что имплицитные факторы не только уместно, но и крайне важно использовать, развивая познание особого ребёнка дошкольного возраста. Оппоненты оспаривают правомерность включения в программу по коррекции познавательной деятельности «материалов, не имеющих отношения к развитию познавательной деятельности». К таким от-

несены разделы: развитие моторики, формирование бытовой умелости и самостоятельности, формирование социально приемлемого поведения и положительных личностных качеств, развитие эмоционального и социального интеллекта. ИмPLICITные факторы и соответственно имPLICITные изменения рассматриваются нами как неотъемлемые от познания, которые нельзя игнорировать. Без преднамеренного использования имPLICITных факторов процесс коррекции будет происходить формально и действия детей станут непредсказуемыми. ИмPLICITные личностные качества останутся не осознаваемыми ни взрослыми, ни ребёнком.

Основы ценностного смыслообразования (что такое хорошо и что такое плохо) закладываются в дошкольном возрасте. У детей, тем более с особенностями психофизического развития, это не происходит спонтанно. Требуется планомерная, системная работа в процессе обучения и коррекционных занятий по организации и упражнению ребёнка в самовыражении. Взрослые не приспособливаются к его необычному поведению и вместе с тем не навязывают своих стереотипов. Ребёнку предоставляется возможность действовать так, как ему нравится, делать то, что для него органично, но не противоречит нравственности. Занятия проводятся индивидуально. Используя имPLICITные факторы, мы приводим ребёнка к пониманию своего поведения, формированию новых, положительных ценностных ориентаций.

Пример 1. В процессе вытягивания репки (инсценировка сказки) дети учатся обращаться за помощью. Используются вежливые формы обращения: «Пожалуйста, помоги. Я очень тебя прошу помочь». Для безречевых детей приемлема невербальная форма выражения просьбы. Создаётся проблема: внучка отказывается помочь бабушке тянуть репку, говорит, что она устала. Каждый ребёнок предлагает своё решение: пристыдить, наказать, пообещать вознаграждение (купить мороженое, шоколадку, игрушку). Учитель представляет такой вариант включения внучки в деятельность: «Давай вместе поможем бабушке, я и ты». После того как репку вытянули, дедушка благодарит каждого, пожимает руку. Дети вместе скандируют: «Мы молодцы!» Педагогом подчёркивается необходимость и ценность оказания помощи дедушке и бабушке. Дети переживают ра-

дость от успеха совместной деятельности и от того, что сумели помочь другим. Каждый ребёнок рассказывает, как он заботится о близких, помогает им. Дети учатся разрешать жизненные ситуации.

Пример 2. Используются рифмованные строки: «Мы маме помогли, пыль вытирали, бельё стирали, полоскали, мамы встречали, потом за молоком бежали, маму обнимали». Все действия имитируются, воспроизводятся. Можно проследить, кто их выполнял, кто не представляет эти действия. Затем предлагается изменить строки, рассказывая, как конкретно каждый ребёнок помогает маме. Задаются наводящие вопросы: «Чем вытирали пыль? Может, ты пылесос включал? Может, цветы поливал? Из чего поливал?». Дети сочиняют собственные стихотворения типа: «Я маме помогал: пыль губкой вытирали, пылесос включал, цветы из бутылки поливал (бумажки собирал, в “мусорник” бросал)» и т. д. У ребёнка развивается познавательная деятельность, а главное — он учится быть не только потребителем, но и помощником. Ребёнок осваивает положительные нормы взаимоотношений.

Пример 3. После совместного рассказа и интерпретации (собственного толкования и показа) белорусской сказки «Сова и ворона» (неблагодарная сова облила ворону чёрной краской, с тех пор сова не может летать днём, потому что животные, птицы осуждают её и загоняют в дупло) учитель-дефектолог и ребёнок приходят к совместному выводу, что нужно жить в мире, дружить. Следует вопрос педагога: «Дружить трудно или легко?». Мальчик А. (4 года) отвечает: «Дружить легко». Учитель-дефектолог проявляет интерес к любимому разноцветному мячу А., уточняет, они с мальчиком — друзья или нет, и просит А. подарить мяч или дать его на время поиграть дома. Ребёнок относит мяч в другую комнату, обещает подумать, но делиться и расставаться с игрушкой явно не намерен. Учитель-дефектолог его действия не оспаривает, но спрашивает вновь: «Дружить легко или трудно?» Незамедлительно следует ответ: «Очень трудно». Пример показывает, каким образом происходит становление ребёнка как человека, закладываются смысловые основы взаимоотношений.

Пример 4. У мальчика А. вызывают затруднения включение в социальное взаимо-

действие, обращение с просьбой о помощи. Педагог-дефектолог выходит на прогулку и предлагает А. обратиться за помощью к незнакомым людям, которые убирают прилегающие территории. (У мальчика не застёгнут замок-молния, он с трудом застёгивается.) Ребёнок не в восторге от сделанного предложения, он говорит учителю-дефектологу: «Ты попроси». Вместе они подходят к рабочим, педагог напоминает, что сначала надо поздороваться. В ответ: «Ты поздоровайся». Учитель-дефектолог здоровается и обращается с просьбой застегнуть куртку. Всё в порядке, он благодарит за помощь, и мальчик с педагогом уходят. По дороге учитель-дефектолог уточняет: «Я не заметила, ты сказал “спасибо” или нет? Я сказала». А. отвечает: «Я сказал». Даже, если мальчик этого не говорил, но внутренне он уже готов поблагодарить другого человека.

Содержание учебных материалов для коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности у особых детей включает материалы как эксплицитного, так и имплицитного назначения. Дидактические материалы по развитию мышления представлены сказками (рисунками к ним), стихами. Главным является не усвоение фактов, содержания. Успешность развития мышления определяется особыми вопросами, заданиями, которые требуют осмысления, формируют умственные приёмы, действия, операции и воспитывают личность ребёнка. Безусловно, накопление знаний и выполнение особых заданий, развивающих мышление, нельзя противопоставлять, но в коррекционной работе по развитию познавательной деятельности определяющими являются умения анализировать события и находить *свои решения*. Это делает знания активными, востребованными, изменяющимися, мобильными, живыми.

Неправильно и непедагогично рассматривать развитие познавательной деятельности вне чувств, характера, поведения ребёнка, выстраивания его взаимоотношений с другими людьми. На ребёнка влияют условия жизни, характер и содержание общения с ним близких людей. Учитель-дефектолог демонстрирует на собственном примере, используя показ, дополнительные пояснения, как следует общаться с другими детьми, родителями, обсуждать жизненные проблемы и ставить вопросы, чтобы ребёнок мыслит и разви-

вался как нравственная личность. Если не учитывать эти факторы, у него будет развиваться лишь механическая память. Ребёнок может впечатлять декламацией длинных стихов, детализированным пересказом сюжетов. Но для учения и жизни нужно не механическое заучивание, а умение мыслить, выделять главное. Только осмысленные знания понадобятся детям в будущем. Если запоминаемый материал имеет ценностный смысл и значение для ребёнка, если в нём прослеживаются причинно-следственные связи, то запоминание становится продуктивным, осмысленным, прочным и долговременным. Когда же взрослый будет давать готовые, умные ответы и удовлетворяться тем, что ребёнок их повторит, воспроизведёт, то это будет способствовать лишь раздражительным действиям, а не поиску собственных решений. Педагогическая коррекция продуктивна, если она является коррекционно-развивающей, а не коррекционно-накопительной. Нельзя предусмотреть приёмы деятельности на все случаи жизни. Ребёнок по мере взросления вынужден будет действовать самостоятельно и справляться с трудностями индивидуально. Без умения мыслить и дружить у него возникнут осложнения, его социальный статус будет невысок. Неумение взаимодействовать может привести к изоляции в коллективе сверстников.

Для развития эмоционального и социального интеллекта используются различные виды искусства, творческая деятельность, которые являются мощными средствами педагогической коррекции. В дошкольном возрасте это рисование, лепка, пение, танцы, интерпретации сказок, детских рассказов. Такие виды деятельности помогают переключить внимание агрессивного, возбудимого, неуравновешенного ребёнка, разрядить напряжённую обстановку. Невербальные средства позволяют передать сильные чувства детей, их эмоциональное состояние. Исследователи отмечают, что «невербальное общение легче ускользает от “цензуры” сознания» [9, с. 131]. Ребёнок изображает, что он чувствует, как он это воспринимает, не маскируя, не подавляя чувства, а передавая их. Арттерапевтические приёмы (приёмы лечения искусством) при правильном использовании активизируют познавательную деятельность ребёнка. Инсценировка способствует проявлению творчества: изоб-

ретаются различные формы обращения за помощью, выражения радости и благодарности. Можно обнять, погладить по голове, захлопать в ладоши, выразить радость перекрёстными движениями-хлопками ладоней. Коррекционный эффект достигается без интеллектуальных объяснений, пояснений, назиданий, на основе непосредственного наблюдения действительности, жизненной ситуации. Дети учатся осуществлять межличностное взаимодействие. Можно предполагать трансформацию личностных качеств: пессимизм сменится оптимизмом, уныние — радостью.

Проводимая коррекционная работа по развитию познавательной деятельности требует оценки её качества, чтобы выявить результативность и своевременно внести нужные изменения. О достижениях судят по внешним и внутренним признакам, которые прослеживаются у детей по определённым направлениям.

Трансформации коррекционно-развивающего характера (количественные и качественные изменения в познавательной деятельности и социальном поведении) устанавливаются на основе динамики развития у ребёнка высших психических функций. Все они, в том числе ощущения, восприятие, представления, являются у человека высшими, поскольку опосредствованы речью и его интеллектом

Показателями данного критерия выступают, прежде всего, внимание, память: их объём, константность восприятия (постоянство при различных вариациях условий предъявления предметов и наблюдения за ними), мотивация на восприятие и запоминание. Если ребёнок запомнил два предмета из пяти предъявленных, а потом стал запоминать три, четыре, то это свидетельствует о положительной динамике его психической деятельности и, прежде всего, памяти. ИмPLICITным фактором является динамика в обретении *самостоятельности*, в способности включения ребёнка *во взаимодействие* с другими детьми и взрослыми.

Деятельностно-практические изменения (повышение деятельностной активности и практической умелости) отслеживаются по результатам участия в игре, учении, труде. Определяющим является активность, направленность на достижение результата — выигрыша, выполнение начатого трудового процесса и привнесение изменений. Ведущим видом деятель-

ности в дошкольный период выступает игра. По тому, насколько ребёнок активен, азартен в игре, эмоционально выразителен, динамичен (подвижен), осмысленно действует, можно сделать заключение о характере его познавательной деятельности. Оценивая поведение ребёнка (активен он или стабильно пассивен), учитель-дефектолог одновременно переосмысливает коррекционную работу, вносит изменения в её стратегию и тактику.

Успешность социальной адаптации находит выражение в социализационных (необходимых для включения в жизнь общества) умениях ребёнка, что проявляется в его возможной адаптации к новым условиям, в характере межличностных отношений, в дружественном поведении, в том, насколько он умеет вписаться в нормы культурного поведения, принятые в данном обществе.

Эффективность ценностного воспитания отслеживается по тому, что является важным для ребёнка, по тем ценностям, которые у него сформированы, что ребёнок считает плохим, что хорошим. Главным выступает его ценностное отношение к близким и окружающим людям. В структуре личности особое внимание уделяется таким имPLICITным факторам развития познания, как проявления доброты, правдивости, дисциплинированности.

Нами преднамеренно не рассматриваются когнитивный критерий, усвоение знаний, состояние вербальной коммуникации. Эти данные важны, но учитывается, что для детей дошкольного возраста в учебном плане специально предусмотрены коррекционные занятия по *развитию коммуникативных умений*.

Анализ литературы, опыт проведения коррекционных занятий с особыми детьми позволяют сделать следующие выводы.

1. Важным является уход от «одномерности», одинаковости, дидактической предопределённости, незыблемости приёмов коррекционной помощи, строгого соответствия дидактических материалов программе «Развитие познавательной деятельности». От учителя-дефектолога требуется умение изобретать оригинальные техники и приёмы. При выявлении нетипичного в познавательной деятельности ребёнка учитель-дефектолог перебирает множество известных подходов, принципов, методов, приёмов коррекционной работы и на их основе создаёт новую технологию помощи ребёнку.

2. В работе с детьми 3—4-го годов обучения превалирует работа над чувственной стороной познания и формированием практического мышления. Абстрактно-логическое мышление на этой возрастной ступени ребёнка предполагает наличие конкретной основы рассуждений и приобретение практических умений, способствующих самостоятельной жизнедеятельности в меру возможностей ребёнка. Преодолению узости взгляда и конкретики содействуют преобразование, расширение образно-конкретного материала, рассмотрение предметов и явлений многопланово, с разных сторон.

3. В работе с детьми 5—6-го годов обучения больше внимания уделяется взаимосвязи чувственного и рационального познания и развитию последнего. Проводимая коррекционная работа носит и репродуктивный, и поисковый характер, конкретика материала не исключает, а предполагает включение ребёнка в многообразные связи и отношения, рассмотрение предметов и объектов с разных точек зрения, импровизацию, сочинение. Незаметно происходит отвлечение от реального сюжета сказки. Многообразие рассмотрения конкретного позволяет увидеть главное, существенное, подготавливает детей к понятийному мышлению.

4. Первостепенно важным является обеспечение положительной эмоционально-ценностной основы развития личности, её социализация [10]. По мере возможности создаются условия для положительных достижений ребёнка. Принимаются все меры, чтобы он был весел, жизнерадостен, успешен в совместной деятельности, чтобы у него закладывались основы позитивного мироощущения, положительные смысловые доминанты (главенствующие, доминирующие элементы во внутреннем содержании явления, постигаемом разумом). Ребёнок с позитивным отношением к окружающему стремится помогать, дружить, совершать конкретные добрые дела. Проявление внимания, оказание помощи другому становится его жизненной потребностью. Ребёнок, «очеловечиваясь», не столько рассуждает, сколько действует. Поистине, чтобы стать понимающим, умным, прежде нужно стать хорошим человеком. И главным назначением коррекционной работы по развитию познавательной деятельности является воспитание и развитие добропорядочного, жизнеспособного и мыслящего в меру своих возможностей ребёнка с развитым эмоциональным и социальным интеллектом.

Список цитированных источников

1. Лещинская, Т. Л. Коррекционная работа по развитию познавательной деятельности детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями как основа их позитивной социализации / Т. Л. Лещинская, Т. Н. Юрок // Педагогическая наука и образование. — 2016. — № 3 (16). — С. 80—90.
2. Ковалец, И. В. Оценка качества методик коррекционной работы с детьми дошкольного возраста / И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская // Педагогическая наука и образование. — 2015. — № 4 (13). — С. 84—93.
3. Парадигма гуманитарная // Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. : В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 352 с.
4. Акимова, М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 160 с.
5. Григорьева, Т. А. Логическая грамота : пособие для педагогов / Т. А. Григорьева, О. В. Лазаревич. — Минск : Зорны Верасок, 2015. — 96 с.
6. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / А. Ребер. — М. : ООО «Издательство АСТ» : «Издательство «Вече», 2003. — Т. 1 (А—О). — 592 с.
7. Никольская, О. С. Игра ребёнка в пространстве культуры, впадающей в детство. Взгляд специальной психологии / О. С. Никольская // Дефектология. — 2017. — № 1. — С. 3—8.
8. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / А. Ребер. — М. : ООО «Издательство АСТ» : «Издательство «Вече», 2003. — Т. 2 (П—Я). — 560 с.
9. Гудзенко, Л. А. Арттерапия как компонент содержания обучения психологии в вузе культуры / Л. А. Гудзенко // Альтернативная реабилитация : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. по альтернативным методам реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями, инвалидностью, ВИЧ/СПИД, онкологическими и иными тяжёлыми заболеваниями, Брест, 24 июня 2014 г. — Минск : Сугарт, 2014. — 279 с.
10. Коноплёва, А. Н. Мы учимся и развиваемся : учеб. пособие для нач. кл. спец. общеобразоват. шк. / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. — Минск : Нар. асвета, 2000. — 214 с.

Материал поступил в редакцию 29.04.2017.

Методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития

Д. Н. Забелич,

специалист Республиканского
ресурсного центра
инклюзивного образования

В статье представлена методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся I—IV классов с тяжёлыми множественными нарушениями развития в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: учащиеся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, компетенция личной безопасности, методика, методы обучения, алгоритм создания индивидуальной программы, обучающие ситуации.

The article presents the methodology of forming the personal safety competence of pupils with severe multiple developmental disabilities attending forms I—IV in the conditions of the center of correctional and developmental training and rehabilitation.

Keywords: pupils with severe multiple developmental disorders, personal safety competence, methodology, teaching methods, algorithm for creating an individual program, learning situations.

Потребность в безопасности — одна из основных потребностей человека. Обучение ребёнка безопасному взаимодействию с постоянно изменяющимся окружающим миром является одной из приоритетных задач образования. Формирование способности и готовности адекватно действовать в опасных ситуациях у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) выступает не только задачей обучения, но и средством улучшения качества жизни ребёнка и деинвалидации его семьи.

Способность и готовность ребёнка с ТМНР к поддержанию личной безопасности, соблюдению правил безопасной жизнедеятельности определена нами как *компетенция личной безопасности*. Таковая является, наряду с бытовой, поддерживающе-коммуникативной и субъектно-поведенческой, одной из жизненных компетенций детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития [1].

Методологическая основа изучения формирования компетенции личной безопасности у учащихся с ТМНР базируется на *концепции преподавания основ безопасности жизнедеятельности* (Т. С. Назарова), а также на *аксиологическом* (А. Г. Асмолов, Н. А. Бердяев, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий и др.) подходе, признающем ценность всех детей, независимо от их успехов и достижений; *синергетическом* (И. Р. Пригожин, Г. Хакен), определяющем единство и взаимодействие всех специалистов, а также родителей при работе с детьми; *деятельностном* (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), предполагающем включение детей в практическую деятельность; *безопасно-деятельностном* (И. П. Павлов, Т. А. Хван, А. К. Назаров и др.), признающем любую деятельность потенциально опасной и требующем выполнения определённых правил безопасности при её осуществлении; *компетентностном* (А. Л. Андреев, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, А. В. Хуторской), определяющем выделение жизненных компетенций, формированием социального опыта и перенос его в новые условия; *потребностном и прагматическом* (П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), основанном на учёте, формировании и развитии витальных (жизненных) потреб-

ностей ребёнка, отборе жизненных ситуаций, принимающем во внимание данные потребности.

В основу методики формирования компетенции личной безопасности заложены принципы, общие для формирования всех жизненных компетенций детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития [3]: принцип формирования социального опыта; использования полученных знаний и умений в жизненно значимых ситуациях; интерактивного обучения; овладения детьми способами практической деятельности.

Цель методики — формировать у учащихся с ТМНР I—IV классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) адекватные способы действий в опасных ситуациях как деятельностное ядро компетенции личной безопасности.

Основная цель учебных занятий — формирование у учащихся способности определять опасные ситуации в окружающем жизненном пространстве, готовности уклоняться от них, сообщать о них взрослому.

Для достижения данной цели решаются задачи по формированию:

- умения определять опасные ситуации;
- способности уклоняться от опасной ситуации;
- умения сообщать окружающим об опасности или проблемах со здоровьем;
- готовности изменять своё жизненное пространство для поддержания личной безопасности.

Основными *методами* во время обучения являются практические и игровые. Основной *приём* — имитирующая игра, предполагающая реальные действия в смоделированной на учебном занятии ситуации.

Формирование компетенции личной безопасности у учащихся с ТМНР I—IV классов, обучающихся в ЦКРОиР, осуществляется на учебных занятиях по «Основам жизнедеятельности» и другим учебным предметам, во внеурочное время и в семье.

Включение заданий, направленных на формирование компетенции личной безопасности, в структуру учебных и внеклассных занятий является важным для целенаправленного обучения основам личной безопасности. Например, на занятиях по предметно-практической, изобразительной деятельности осуществляется обучение безопасному обращению с предметами, жид-

костями, инструментами, во время прогулок и экскурсий — формирование правил безопасного поведения на улице, основ правил дорожного движения, на отдельных занятиях по поддержанию личной безопасности — готовность уклоняться от опасных ситуаций и сообщать о них взрослым.

Еженедельное проведение занятий способствует формированию обобщённых способов действий в ситуациях, угрожающих безопасности ребёнка.

Учитывая, что в одном классе (классе-комплексе) могут совместно обучаться учащиеся 1—4-го годов обучения, тема занятия может быть одинаковой, но задачи и содержательное наполнение зависят как от года обучения, так и от индивидуальных особенностей ребёнка. Таким образом, решается вопрос многократного повторения, необходимого для усвоения материала детьми данной категории, которое происходит и во время других учебных занятий, закрепляется во внеурочное время и в семье.

Занятия по формированию компетенции личной безопасности целесообразно проводить с самого начала обучения, включая период адаптации. Это поможет ребёнку в процессе деятельности познакомиться с новым окружающим пространством (классом), лучше ориентироваться в нём и, соответственно, чувствовать себя более спокойным и безопасно.

При планировании учебных занятий за педагогом остаётся право изменения порядка изучения учебного материала, объединения тем и перераспределения материала по годам обучения. Также возможно составление для ребёнка индивидуальной программы изучения материала. При этом учебной программой предусмотрены уровни достижений за период обучения, заложенные нами в учебную программу I—IV классов ЦКРОиР по учебному предмету «Основы жизнедеятельности» (2016 г.) [4].

Учитывая тяжесть и разнородность нарушений у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, создать единый для всех план обучения безопасному поведению достаточно сложно. Его содержание существенно зависит не только от тяжести нарушения, но и от других факторов: мобилен ли ребёнок, самостоятельно или с посторонней помощью он передвигается, какие сопутствующие нарушения у него имеются, каковы условия проживания в семье, воспитывающей ребёнка, какой образ жизни она ведёт.

С целью индивидуализации обучения и достижения наилучших результатов нами был разработан *алгоритм создания индивидуальной программы* формирования компетенции личной безопасности у учащихся с ТМНР I—IV классов ЦКРОиР. Данный алгоритм учитывает не только программные требования, но и родительский запрос, условия проживания, а также состояние ребёнка.

На *первом этапе* совместно с семьёй (исходя из её образа жизни) определяется, какие умения по обеспечению личной безопасности необходимы ребёнку на данном возрастном этапе. Родительский запрос является одним из основных ориентиров для педагогов. Вместе с тем учитывается, что вероятно не совсем объективная оценка родителем своего ребёнка, как с завышением требований, так и с недооценкой его возможностей [2].

На *втором этапе* учитель-дефектолог класса ЦКРОиР совместно с другими специалистами, работающими с ребёнком, определяет, какие из способов действий, запрашиваемых родителями, возможно сформировать на данном этапе, учитывая состояние ребёнка, программные требования, бытовые условия.

Принимается также во внимание, что для формирования у детей данной категории определённых способов действий требуется не только их многократное повторение в специально созданных и реальных условиях, но и постоянное возвращение к уже пройденному с целью поддержания выработанного умения в актуальном состоянии.

Определение условий, в которых предстоит действовать ребёнку, также является важным этапом составления индивидуальной программы формирования компетенции личной безопасности. Поэтому, к примеру, следует формировать у ребёнка способность определять недостаток освещения и умение включать (и выключать) свет в случае, когда он будет иметь возможность самостоятельно сделать это дома. Если же у ребёнка её нет (выключатель расположен слишком высоко), то вырабатывается умение сообщать взрослому вербальным или невербальным способом о необходимости включить свет.

В индивидуальной программе не только перечислены способы действий, формированием которых будут заниматься специалисты ЦКРОиР совместно с семьёй ребёнка в определённый период, но и предлага-

ется перечень жизненных ситуаций для их отработки.

Семье принадлежит активная роль в формировании жизненных компетенций детей с ТМНР. У них не происходит самостоятельного переноса способов действий, сформированных в специально смоделированных ситуациях, в реальные жизненные ситуации. Поэтому формирование обобщённых способов действий осуществляется при «проигрывании» конкретного действия в максимально возможном количестве различных жизненных ситуаций. Некоторые из них воспроизводятся только у детей дома.

Каждая ситуация помогает ребёнку решить проблему, создаёт условия для отработки действий в реальной обстановке. Используемые в общей педагогике обучающие ситуации неприменимы для обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития, так как они предполагают действия с игрушками и аналогами, заменяющими реальные предметы. Поэтому возникла необходимость в установлении ряда определённых обучающих ситуаций, которые возможно моделировать для детей рассматриваемой категории на учебных занятиях и во внеурочное время.

Указанные ситуации условно подразделяются на упражняющие, коммуникативные, инверсные (обратные), конфликтные и оценочные. Все они являются проблемными, требуют решения в виде правильного, адекватного действия в той или иной опасной жизненной ситуации.

Упражняющие опасные ситуации предусматривают выполнение бытовых действий, знакомых ребёнку по жизненному опыту. Например: в умывальной комнате (ванной) темно — нужно включить свет. Вместе с тем особое значение придаётся не только адекватному действию (включение света), но и определению опасности. Формируются внимание к ситуации, её обозначение (словом «опасно», жестом, другим доступным ребёнку способом) и разрешение выполнением действия. Такие ситуации можно моделировать постоянно, на учебных занятиях и во внеурочной деятельности, незначительно изменяя условия.

Коммуникативные ситуации предполагают в качестве адекватного поведения в опасной ситуации коммуникативные действия. Например: в класс зашёл чужой человек — необходимо сообщить об этом педагогам. Для учащихся с тяжёлыми двигательными нарушениями правильным пове-

дением во многих опасных ситуациях является сообщение об этом взрослому любым доступным способом (вербальным или невербальным). Составляя для ребёнка индивидуальную программу формирования компетенции личной безопасности, следует отметить виды ситуаций, которые реально осуществимы ребёнком с использованием максимально возможных самостоятельных действий.

Инверсные, представляющие собой ситуации «наоборот» или «так не бывает», необходимы для тренировки определения необычных ситуаций, многие из которых могут быть опасными для ребёнка с ТМНР. Такие моделируются для обучения только тогда, когда ребёнок уже достаточно хорошо действует в конкретных жизненных ситуациях, определяет опасность. Например, ситуация с грязным яблоком может быть и инверсной, и упражняющей. В первом случае основное внимание обращается на установление опасности данной ситуации, во втором — на её устранение (помыть яблоко).

На учебных занятиях в I–IV классах ЦКРОиР в основном используются первые три вида ситуаций. Конфликтные и оценочные требуют более сложных действий и трудны для большей части детей с ТМНР, однако могут применяться в обучении и включаться в индивидуальные программы отдельных детей, а также учащихся старших классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Конфликтные ситуации демонстрируют случаи неадекватного и агрессивного поведения других людей (одноклассников, других детей), с которыми может столкнуться ребёнок. Такое моделирование не вполне корректно, однако возможно обучение адекватному поведению в уже случившейся ситуации. Правильным поведением ребёнка здесь будет определение опасности агрессивного или неадекватного поведения, уклонение, привлечение внимания взрослого (сообщение ему о ситуации).

Оценочные ситуации представляют собой определение небезопасного поведения или действия другого (человека, животного, неживого объекта). Отметим, что это ситуации повышенной сложности, и они не используются в обучении большинства детей с ТМНР. Однако для некоторых учащихся такие ситуации могут включаться в индивидуальную программу и применяться в обучающих целях. Например: ребёнок специ-

ально разливает воду на пол при умывании — данную ситуацию используют как оценочную, привлекая внимание других детей не только к опасности разлитой на полу воды, но и к поведению товарища, определяемому как небезопасное. Следует учитывать, что деление ситуаций на виды достаточно условно, и одна и та же ситуация в зависимости от обучающихся задач может рассматриваться по-разному.

Особое внимание при составлении индивидуальной программы уделяется не только формированию *способности* ребёнка с ТМНР адекватно действовать в небезопасных ситуациях, но и второму ядру жизненной компетенции — *готовности* действовать с разной степенью самостоятельности либо совместно со взрослым. В этом случае обязательна правильная мотивация: необходимо строить работу с позиции нужности формируемого умения ребёнку в данный момент. Сформировать готовность действовать в различных ситуациях можно лишь при условии, если у ребёнка не только будут сформированы способы действий в специально смоделированных ситуациях на учебных занятиях и во внеурочное время в учреждении образования, то есть *способность*. Данные умения должны быть подкреплены внутренним мотивом — потребностью действовать в реальных жизненных ситуациях и возможностью осуществлять это с максимальной самостоятельностью.

Таким образом, алгоритм создания индивидуальной программы формирования компетенции личной безопасности у ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями развития включает следующие этапы:

- изучение *запроса семьи* ребёнка, совместное определение условий, в которых он сможет действовать;
- изучение *рекомендаций учебной программы ЦКРОиР* соответствующего класса, выделение направленной деятельности в соответствии с родительским запросом;
- совместная *диагностика* учителем-дефектологом, воспитателем, педагогом-психологом, другими специалистами ЦКРОиР актуального уровня развития ребёнка, определение ближайшего уровня;
- выделение *перечня способов действий* для формирования указанной компетенции на данном этапе;

- определение *ситуаций для моделирования* в учреждении образования и закрепления в семье;
- *анализ результатов* за какой-либо период времени, внесение корректировок в индивидуальную программу.

При формировании компетенции личной безопасности у учащихся с ТМНР положительным результатом является не столько формирование обобщённых способов действий в определённых ситуациях (это длительный процесс), сколько обучение готовности действовать совместно со взрослым, принимать чью-либо помощь.

Структура учебного занятия, направленного на формирование у учащихся адекватных действий в опасных ситуациях, включает несколько этапов, а именно:

1. Этап приветствия;
2. Этап обращения к ранее изученным способам действий;
3. Формирующий этап (этап формирования новых способов действий);
4. Действия в смоделированной жизненной ситуации;
5. Заключительный этап.

Этап приветствия помогает ребёнку почувствовать себя учеником, включиться в продуктивное взаимодействие, без чего невозможна дальнейшая учебная деятельность. Он может проходить как ритуал, начинаться с рифмовки, песенки, музыкального фрагмента, соответствующим образом настраивающих детей на деятельность.

Следующий этап является весьма значимым в структуре занятия, так как предусматривает обращение к витагенному (жизненному) опыту ребёнка. Многократное повторение усвоенных способов действий в изменяющихся смоделированных ситуациях позволяет формировать готовность действовать в реальной жизни. В связи с тем, что возможности у учащихся разные, необходимо предусмотреть моделирование таких ситуаций, в которых каждый ребёнок сможет быть успешным.

Данный этап может быть аналогом проверки домашнего задания. Важно включение семьи ребёнка в процесс формирования компетенции личной безопасности. Родителям предлагается увидеть, каким способам действий дети обучаются на занятиях, и по возможности закреплять их дома. Также полезно фиксировать действия ребёнка на занятии с помощью фото- и видеосъёмки, приглашать родителей на открытые занятия, чтобы они видели успехи ре-

бёнка и при необходимости могли помочь ему дома.

Формирующий — это основной этап занятия, на котором учащиеся знакомятся с новым объектом (или группой объектов), вместе с педагогом определяют его свойства (безопасные и небезопасные). Так как объектами изучения становятся окружающие предметы, надо дать почувствовать ребёнку дискомфорт от их небезопасного расположения либо действий с ними. Например, если на полу разбросаны кубики, учитель проходит по ним вместе с учащимся (страхуя его), сопровождая при этом свои действия словами: «опасно», «неудобно», «больно».

На данном этапе у ребёнка формируются способы обозначения опасности (опасной или дискомфортной ситуации). Это могут быть слова («опасно», «больно») либо жесты, например рука с вытянутым вверх указательным пальцем, или любой другой жест, доступный ребёнку. Желательно, чтобы он был интуитивно понятен каждому, так как дети могут попасть в ситуацию, когда вокруг не окажется знакомых взрослых.

Следующий этап (действия в смоделированной жизненной ситуации) является самым длительным по продолжительности, так как здесь формируются новые способы действий.

Ребёнок получает возможность действовать адекватно ситуации доступным ему способом. В результате у него формируется способность к выполнению следующих действий (всех или отдельных, в зависимости от возможностей ребёнка):

- определение опасности (например, разлитая на полу вода, выключенный в туалете свет, широко раскрытое окно);
- сообщение об опасности взрослому;
- уклонение от опасной ситуации;
- устранение таковой (самостоятельно, с помощью взрослого либо взрослым по просьбе ребёнка).

Педагогом на занятии предусматривается моделирование ситуации таким образом, чтобы в решении проблемы приняли участие все учащиеся доступными им способами.

Для формирования способности адекватно действовать в опасных ситуациях необходимо многократное повторение заданий, важна их вариативность, так как учащиеся с ТМНР не могут самостоятельно произвести перенос алгоритма выполнения действия в

аналогичную ситуацию. Поэтому каждый ребёнок должен многократно выполнить одно и то же действие и с разными объектами, и в изменённой ситуации. Обеспечить это на учебных занятиях не всегда представляется возможным. Особую значимость приобретает повторение изученных способов действий во внеурочное время с воспитателем и дома. Следует моделировать такие ситуации, с которыми ребёнок может столкнуться в реальной жизни, с тем чтобы он приобрёл витальный опыт, который станет основой для дальнейшего обучения.

Планирование учебных занятий по формированию компетенции личной безопасности включает ситуации для моделирования и имитационные игры. Их содержание корректируется с учётом тяжести и разнообразности нарушений у учащихся данной категории. Примерное планирование определяет направления коррекционно-образовательной работы. Ежедневное планирование учебных занятий требует обязательной индивидуализации.

В целях формирования адекватных способов действий в небезопасной ситуации предусматривается активное поощрение учащихся, особенно на начальном этапе обучения. Оно носит личный характер и ещё раз подчёркивает правильность действий ребёнка («Молодец, Саша, ты правильно включила свет!»).

Учебное занятие завершается заключительным этапом, позволяющим учащимся переключиться на отдых.

В целях прочного усвоения сформированных способов действий и подкрепления процесса обучения яркими эмоциями в конце определённых периодов обучения возможна организация занятия-праздника, на котором учащиеся демонстрируют свои достижения, вступая во взаимодействие с другими детьми (не только с одноклассниками) и взрослыми.

Тематика занятий-праздников может быть самой разнообразной. В программу традиционных праздников (новогодних, в честь Международного женского дня и т. п.), а также других мероприятий включаются игры, демонстрирующие безопасные действия. Праздники на темы «Наш класс», «Мой друг светофор», «Хозяюшки» могут быть полностью построены на использовании сформированных способов действий в небезопасных ситуациях.

Разработанная методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития I–IV классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации способствует поэтапному формированию способов действий и положительному изменению деятельности в опасных ситуациях, обогащению витального опыта детей, связанного с действиями в реальных жизненных ситуациях, формированию бытовых, коммуникативных и субъектно-поведенческих способов действий в рамках обеспечения личной безопасности.

Список цитированных источников

1. Забелич, Д. Н. Компетенция личной безопасности детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Д. Н. Забелич // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи с различными вариантами дизонтогенеза : материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. памяти учителей Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, СПб., 9 дек. 2015 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. — С. 81–84.
2. Лисовская, Т. В. Взгляд родителей — ориентир для педагога в определении траектории обучения ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская, Д. Н. Забелич. — Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology : materials of the II international scientific conference on June 3–4, 2014. — Prague : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ». — P. 39–48.
3. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития : монография / Т. В. Лисовская. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 232 с.
4. Учебная программа «Основы жизнедеятельности» для I–IV классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Электронный ресурс]. — 2016. — Режим доступа : <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8385>. — Дата доступа : 15.06.2017.

Материал поступил в редакцию 19.06.2017.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

В редакцию представляется оригинал статьи, набранный на компьютере через 1,5 интервала форматом А4 в редакторе Word (размер шрифта – 16-й кегль, гарнитура – Times New Roman). Объем статьи не должен превышать 16 страниц текста (включая таблицы, литературу и иллюстрации); краткие сообщения – не более 10 страниц; социологические опросы, рецензии, хроника, информация – не более 5 страниц текста.

Иллюстрации (таблицы, схемы, рисунки, диаграммы) выполняются в формате tif, jpg, .cdr (CorelDRAW) и должны иметь название и ссылки на них в тексте.

Ссылки на литературные источники даются в порядке цитирования (упоминания) в квадратных скобках. Список использованной литературы прилагается в конце статьи.

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены на русском и английском языках. Объем аннотации — не более 500 знаков, ключевые слова (8–10) приводятся в именительном падеже.

При доработке статьи автор передает в редакцию окончательный текст и первоначальный вариант.

Корректуря статьи должна быть возвращена в редакцию не позднее чем через три дня после получения её автором. В корректуре допускается исправление только фактических ошибок.

К рукописи статьи прилагаются полные сведения об авторе:

ФИО,
место работы,
занимаемая должность,
учёная степень и звание,
номера контактных телефонов.