

ISSN 2310-273X

2⁽¹¹⁾
2015

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2015 2⁽¹¹⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ 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
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
И.Р.КЛЕВЕЦ
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, кандидат педагогических наук
Л.А.МУРИНА, доктор педагогических наук
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук
И.И.ПАВЛОВСКИЙ, доктор педагогических наук
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, 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
Л.А.ХУДЕНКО, заместитель главного редактора, доктор 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 (Республика Беларусь)
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук (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 (Российская Федерация)

2(11)
2015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Левко А. И.** Интеллект и духовно-нравственный потенциал личности как цель и социально-культурная сущность образования 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Дьяков Д. Г.** Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции. Часть I. Понятие и функциональная структура самоидентификации 11
- Валуцкая Т. Л.** Структурно-содержательные характеристики интеллектуальной инициативы студентов 19

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Кадол Ф. В.** Академик И. Ф. Харламов как методолог теории и методики нравственного воспитания 25
- Трубачёва Д. В.** Организация обучения студентов высших учебных заведений на основе современных методологических подходов 30

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

- Кротов В. М.** Научные основы организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся 38
- Зелянко В. У.** Этымалагічны напрамак у навучанні беларускай арфаграфіі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі 45
- Дворак В. Н.** Педагогические инновации в физическом воспитании студентов 53
- Ракович А. С.** Развитие познавательной деятельности учащихся III ступени обучения посредством применения акмеологических методик творческого поиска на уроках всемирной истории 61

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Демидович М. И.** Педагогическая практика студентов в вузе: исторический ракурс 71

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Чечет В. В., Бушная Н. В.** Формирование социальной культуры обучающихся в условиях крупного города 76
- Дьячкова Т. С.** Формирование правовой культуры студентов: историко-теоретический аспект 83
- Воропай С. Ю.** Социально-психологические особенности лидеров новых религиозных движений 92

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Kobrina L.** The national system of special education as the base for the inclusive education and upbringing 97

Адрес редакции:

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

Подписано в печать 18.06.2015.

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,36
Тираж 101 экз.
Заказ № 4487

Номер подготовили:

Обложка и дизайн-макет Л.Залужная
Компьютерная вёрстка Л.Залужная
Редакторы О.Панина, М.Шпилевская
Корректор Л.Степанова
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, 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, 2015

Интеллект и духовно-нравственный потенциал личности как цель и социально-культурная сущность образования

А. И. Левко,

главный научный сотрудник
Института философии НАН Беларуси
доктор социологических наук, профессор

В статье анализируются содержательные и организационные изменения в мировой системе образования, вызванные её кризисом. Раскрываются социально-культурная сущность интеллектуальной и духовно-нравственной деятельности как цели и содержания образования и его социально-культурная природа, определяемая методологией постнеклассической рациональности. Анализируются методологические принципы системной мыследеятельности и методологии организации духовной жизнедеятельности и опыта как основы практико-ориентированных педагогики: педагогики глобального идеального проектирования и педагогики ментального развития национальных духовных практик.

Ключевые слова: интеллектуализация, гуманизация, социальная работа, модель управления, проблемы глобализации и цивилизационного развития, Болонский процесс, духовная ценностно-нормативная практика, социальный институт, постнеклассическая рациональность, практико-ориентированная педагогика.

The article analyzes the content and organizational changes in the world education system caused by its crisis. It reveals the social and cultural essence of intellectual, moral and spiritual activities as the purpose and content of education, as well as its social and cultural nature, defined by methodology of postnonclassical rationality. It analyzes methodological principles of systemic thinking activities and methodology of spiritual life activities and experiences as a basis for practice-oriented pedagogy (pedagogy of global ideal design and pedagogy of mental development of national spiritual practices).

Keywords: intellectualization, humanization, social work, management model, challenges of globalization and civilized development, Bologna process, spiritual value and regulatory practices, social institution, postnonclassical rationality, practice-oriented pedagogy.

Образование на рубеже XX—XXI веков и реалии современности.

Осознание разрыва между требованиями, предъявляемыми к системе образования мировым сообществом, и её реальными возможностями, вызвавшего ещё в 60-е годы прошлого столетия кризис образования во всём мире, впоследствии повлекло за собой уточнение стоящих перед ним целей и совершенствование методов управления отраслью. Просвещение как цель образования конкретизировалось задачами его интеллектуализации и гуманизации, социальной работы и социальной педагогики. Интеллектуализация образовательной сферы проявилась в соответствующей инновационной деятельности, направленной на её совершенствование; гуманизация — в ориентации учебно-воспитательного процесса на личность учащихся; социальная работа и социальная педагогика — в изменении самой социально-культурной ситуации как фактора развития личности. Данные кардинальные перемены особенно активно происходили во всём мире на рубеже XX—XXI веков. По времени они совпали с распадом СССР и началом создания на постсоветском пространстве ряда новых суверенных государств. Это, в свою очередь, потребовало от постсоветских стран выработки идеологии национального возрождения и самостоятельного научного обеспечения всего образовательного процесса. В 1990 году на основе Института педагогики и белорусского отделения Ленинградского института профтехобразования в рамках Министерства образования Республики Беларусь создаётся Белорусский научно-исследо-

вательский институт образования, переименованный позже в Национальный институт образования. В составе этого института открываются отделения теории и методологии образования; психологии образования и кризисной психологии; педагогики; создаются Учёный совет философии непрерывного образования и ряд других. В системе вузовского педагогического образования появляются новые специализации «социальная педагогика» и «социальная работа». Во всей системе образования, начиная с общеобразовательных школ, вводятся должности социальных педагогов и психологов, деятельность которых направляется на формирование школьных коллективов как самоуправляемых социальных общностей. Проводится ряд фундаментальных и прикладных, в том числе республиканских, социологических исследований по изучению особенностей регионального и поселенческого менталитета и его роли в жизненном самоопределении старшеклассников.

На международном уровне в начале XXI столетия отчётливо проявились два методологических подхода к исследованию знания и образования и две соответствующие им политические стратегии управления данными процессами: стратегия цивилизационного развития, связанная с переходом от индустриального общества к информационному, или обществу знаний, и стратегия социально-культурного развития, связанная с методологией социологии знания. Первая методологическая позиция выдержана по существу в традициях классического просвещения с его идеей универсального развития, основанного на интеллекте, благодаря которому знания и образование определяют не только содержание внутреннего мира человека, но и внешнюю по отношению к нему картину социальности, связанную с определённым типом технологического и культурного развития. Вторая методологическая позиция рассматривала знания и образование как производные духовно-нравственного потенциала, достигнутого обществом в ходе исторического развития в виде его социальных ценностей и норм. Сами по себе знания и образование изменить их не могут, несмотря на политическую волю и решимость отдельных государственных деятелей сделать это. Для этого требуется со-

ответствующий расцвет национальных культур каждой из отдельно взятых стран и формирование соответствующего духовно-нравственного потенциала самодеятельной личности. Такой позиции придерживалось, в частности, прежнее руководство ЮНЕСКО.

Приоритет был отдан модели развития, основанного на знаниях. С этой целью были разработаны специальная программа «Знания для развития» и методика измерения степени и готовности той или иной страны к переходу на данную модель. Такая методика была предложена в 2004 году Всемирным банком.

Диагноз времени сменился диагнозом эффективности деятельности каждого социального института или ведомства на пути к достижению намеченных целей. Он стал делом самого ведомства, каждому из которых была предоставлена известная институциональная автономия в осуществлении мониторинга своей деятельности на основе соответствующих эмпирических показателей и специальной методики социального измерения. Так, методика, предложенная Всемирным банком, включает 76 показателей, позволяющих сравнивать отдельные показатели различных стран. При этом сравнение можно проводить как по отдельным показателям, так и по интегративным индикаторам. В качестве сводных индексов выступают индекс экономики знаний и индекс знаний. Первый — это средний из четырёх индексов — институционального режима, образования, инноваций и информационных технологий и коммуникации. Второй — средняя величина индексов образования, инновации и информационных технологий и коммуникаций. Эти индексы подсчитываются для каждой страны, группы стран и всего мира в целом.

За основу перехода были взяты институциональный режим экономики, способствующий развитию предпринимательства и эффективному использованию существующих и новых знаний, а также национальная инновационная система. Она включает в себя фирмы, исследовательские центры, университеты, консультационные и другие организации, которые воспринимают и адаптируют глобальные знания для местных нужд и создают новое знание и основанные на нём новые технологии.

Ориентация на цивилизационное развитие привела к превращению образовательного менеджмента в основной фактор развития системы образования и рассмотрению учебно-воспитательных заведений и их коллективов лишь как социальных организаций или учреждений образования, обладающих определёнными средствами и осуществляющих конкретную деятельность по реализации их цели. Базой для принятия конструктивных управленческих решений в области развития системы непрерывного педагогического образования по-прежнему остаются классическая наука и её теоретические положения. Интеллектуализация, гуманизация и социальная работа, провозглашённые в конце XX столетия в качестве основных задач образования, так и не стали звеньями единой цепи в системе его организации. Социальный институт и социальная общность или его коллектив по-прежнему рассматриваются как автономные образования. Считается, что они связаны друг с другом лишь внешними функциональными обязанностями и правами, а не системой внутренних присущих организации социальных ценностей и норм, определяющих духовно-нравственный потенциал личности и формы её социальной активности. Самодеятельность самой личности в связи с этим рассматривается через призму её прав и обязанностей, осуществляемых в рациональной социальной деятельности.

Из множества существующих моделей социальной организации бюрократическая модель до сих пор является определяющей в осуществлении конкретной деятельности по реализации целей образования.

Данную модель управления разработал в своё время М. Вебер с целью преодоления свойственной людям иррациональности в поступках и отношениях. Он считал возможным в рамках существующего капиталистического строя создать образцово-рациональный тип власти, что связано с утверждением рационально-бюрократического типа управления. Гарантия эффективности организации обеспечивается через внедрение стандартов деятельности. Преимущества при этом достигаются за счёт точности, однозначности, субординации, целостности и иных качеств «идеальных типов» отношений. Члены организации распределяются между со-

бой по степени своей «экспертности», на этом принципе и строится власть в организации.

Так, по Веберу, штаб управления должен состоять из чиновников, которые: лично свободны и подчиняются только деловому служебному долгу; имеют устойчивую служебную иерархию и определённую служебную компетенцию; работают в силу контракта, на основе свободного выбора в соответствии со специальной квалификацией; вознаграждаются денежными окладами; рассматривают свою службу как главную профессию; предвидят свою карьеру — «повышение» — или в соответствии со старшинством по службе, или в соответствии со способностями, независимо от суждения начальника; подчиняются строгой служебной дисциплине и контролю.

Содержательной основой такой системы управления, по М. Веберу, выступают интеллект и духовно-нравственный потенциал личности чиновников, наделённых властью принятия управленческих решений. И если раньше таковая в рамках конкретного социального института была существенно ограничена вышестоящей политической властью и степенью понимания исторически сложившихся ценностей и норм культур, то в новых условиях руководству ведомств была предоставлена полная свобода действий. Примером конкретного её выражения может служить Сорбонская декларация, подписанная в 1998 году четырьмя министрами образования, собравшимися на праздновании 800-летия Парижского университета. В Декларации впервые было заявлено о необходимости решительной гармонизации архитектуры высшего образования в Европе через перемещение акцента в политике Сообщества с разнообразия образовательных систем европейских стран на поиск структурной однородности и расширение внутриевропейского сотрудничества. Основным источником достижения этой однородности выступили всемерная интеллектуализация образования и принцип сотрудничества. И хотя Еврокомиссия и прежде оказывала влияние на политику стран в области образования, Сорбонская декларация на первых этапах интеграции была воспринята как настоящий вызов национальным юрисдикциям и попытка крупнейших государств Европы манипулировать процессом «ев-

ропеизации» высшего образования. Ведь к моменту её принятия в мире сложилось многообразие национальных образовательных моделей: американская, французская, немецкая, английская и российская. Вместе с тем это не помешало заключению очередной — Болонской декларации. 19 июня 1999 года в итальянском городе Болонья министры образования 29 европейских стран подписали Декларацию о европейском регионе высшего образования. Основная цель Болонского процесса заключается в создании общеевропейской системы высшего образования, которая может повысить мобильность граждан на мировом рынке труда и усилить конкурентоспособность европейской высшей школы. Принцип сотрудничества со студентами как полноправными партнёрами является лейтмотивом всех Болонских коммюнике. При этом он понимается не как пожелание или декларация о намерениях, а как обязательство, которое берут на себя страны — участницы Болонского процесса. «Для того чтобы быть принятым в ЕПВО, подающая заявку страна должна соответствовать двум критериям

- 1) присоединиться к Европейской культурной конвенции и
- 2) взять на себя обязательства имплементировать в свою систему образования ценности, цели и ключевые принципы политики ЕПВО» [2, с. 9].

Возникшие реалии современности объясняются целым рядом причин. Во-первых, созданием Евросоюза, выдвинувшего на первый план проблемы глобализации и цивилизационного развития. Социально-культурные проблемы национального развития на этом общем фоне отошли как бы на второй план. Возобладало планетарное мышление. Одним из философских обоснований развития современности и определения стратегических путей решения глобальных проблем жизнедеятельности, по мнению, например, М. И. Демчука, является неосферная концепция Вернадского, когда всеобщим управляющим становится интеллект. «Законы постиндустриального общества ставят в центр первостепенных государственных задач обеспечение массового всеобщего высшего образования, превращение университетов в центробежную сферу формирования нового культурного пространства на основе научного производства, развития национальных принципов

существования социума и создания благоприятных условий для реализации потенциальных интеллектуальных способностей личности» [5, с. 3].

Во-вторых, коммерциализацией образования и превращением его в важнейшую сферу услуг, актуализацией методологии американского прагматизма. Социология знания как феномен европейской культуры в данных условиях вступает в явное противоречие с представлением философии прагматизма об истине как общезначимом принудительном убеждении, как успешности или работоспособности идеи, её полезности для достижения той или иной цели. Основная идея одного из основоположников методологии прагматизма У. Джеймса заключается в том, что любую проблему, сколь бы абстрактной и метафизической она ни казалась, следует ставить в непосредственное отношение к нуждам, интересам и запросам отдельного человека, и само решение её необходимо искать в том прямом влиянии, которое она может оказать на человеческую жизнь. Джеймс считает, что приписывать сознанию чисто познавательные функции — это значит занять совершенно антипсихологическую позицию, которая для него неприемлема. Опыт — основополагающее понятие философии Джеймса. «Опыт как целое, — пишет он, — является самодовлеющим и не опирается ни на что» [7, с. 95]. Ориентация на этот опыт и послужила основой практико-ориентированной педагогики. Иное дело, что само понимание опыта философией прагматизма и философией феноменологии прямо противоположное и является основным отличительным признаком американской и европейской моделей образования.

В-третьих, консерватизмом бюрократической системы управления образованием, ориентированной не на вызовы времени, а на интеллектуальное решение возникающих экономических и других проблем. К тому же этот консерватизм имеет под собой известное рациональное оправдание в виде требования поддержания стабильности и устойчивости системы. Естественная же смена образцов организационной культуры, исторически сложившихся к этому времени, значительно затруднена и предполагает в первую очередь преодоление сложившихся стереотипов мышления. Один из них прояв-

ляется в убеждении, что нет социальных проблем, которые нельзя разрешить с помощью интеллекта в рамках рациональной системы управления.

Что же представляет собой управление, и как связано оно с интеллектуальной инновационной деятельностью и духовно-нравственным потенциалом личности? Ф. Тейлор — основатель школы научного управления — определял управление как «искусство знать точно, что предстоит сделать и как сделать это самым лучшим и дешёвым способом» [11]. Сам же поиск эффективных способов управления в данном случае зависит от того, что выступает в качестве объекта управления: отдельно взятая фирма или организация, социальный институт или всё общество и его культура в целом. В одном случае для осуществления перемен вполне достаточно классического менеджмента, в другом — требуется системный анализ, в третьем — кибернетический подход, в четвёртом — государственно-правовое регулирование. Охватить же весь спектр перечисленных задач ни одна наука не в состоянии. Для этого требуются как минимум усилия представителей классического менеджмента, системного анализа, кибернетиков, правоведов и политологов, психологов и социологов, социальных работников и социальных педагогов. Управление как бы меняет свой облик в зависимости от применяемых им научных методов и степени институциональной автономии в принятии решений. Так, с позиции классического менеджмента «управление — это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цель (цели) организации»; с позиции системного анализа — наука и искусство принятия решений. Процесс управления — это последовательное осуществление выработки и принятия решений, организации их выполнения, координации деятельности по реализации принятого решения, контроля за ходом его выполнения. С позиции кибернетики управление определяется как процесс организации такого целенаправленного воздействия на объект, в результате которого он переходит в требуемое (целевое) состояние; с позиции правоведения — как государственное правовое регулирование с помощью законов. С позиции политологии — это управление обществом, стра-

ной, государством. Объединяющим их началом, как считают М. И. Демчук и А. Т. Юркевич, выступает не добровольное или насильственное подчинение человека *неким внешним факторам*, будь то бог, царь, законы или обычаи, как считалось до сих пор, а инновационная деятельность. «Инновационная деятельность принадлежит именно к той категории предметов познания, где человек является не просто элементом, а ведущей творческой силой развития. Поэтому познавать и изучать организационные процессы возможно только с использованием научных методов постнеклассической рациональности» [6, с. 9].

Использование иных методологий — неклассической и тем более классической, по мнению вышеназванных авторов, — будет прямым нарушением научной корректности, приводящим к сомнительным результатам. Определение же социального управления как вида интеллектуальной человеческой деятельности, связанного с выявлением и решением проблем социальной организации, как бы возвращает нас к трактатам «Об уме» и «О человеке» Клода Гельвеция и всей философии Просвещения.

Управление, основанное на постнеклассической рациональности, по существу предстаёт как самоуправление. Оно не сводится лишь к внешним факторам и неразрывно связано со сменой индивидуального и группового менталитета. В силу этого данный тип управления не укладывается только в рамки интеллектуальной и сознательной деятельности. Основное связующее звено в системе такого управления — личность. Она одновременно является носителем общественного сознания (религиозного, философского, научного, обыденного или повседневного) и подсознания или национального, регионального, поселенческого, половозрастного и иного менталитета. С одной стороны, личность выступает как часть социального целого, индивидуальная форма выражения соответствующей культуры, а с другой — как субъект творчества, индивидуальной самореализации и самоутверждения. Полного тождества личности со сложившимся социальным образом жизни не бывает: она обязательно выражает некое тождество противоположностей — социальной солидарности и индивидуальной свободы, сознательной и

бессознательной активности. Причём свобода воли далеко не всегда играет определяющую роль. Иногда бегство от этой свободы, как показал ещё Эрих Фромм, ставится основным условием социальной адаптации. Всё зависит от того, что представляют собой само общество и его государственная организация.

Образование как социально-культурный институт и духовно-нравственная практика. Что же представляет собой интеллектуальная человеческая деятельность, и как она связана с проблемой социальной организации? Интеллект (от лат. *intellectus* — познание, понимание, рассудок) — способность мышления, рационального познания, в отличие от таких, например, душевных способностей, как чувство, воля, интуиция, воображение и т. п. Термин «интеллект» представляет собой латинский перевод др. гр. понятия *нус* (ум) и по своему смыслу тождествен ему.

Тем не менее понятие постоянно уточняется. Так, в определённый исторический период интеллект и духовно-нравственный потенциал личности выступали в качестве своеобразных критериев различия между светским и религиозным образованием, позже интеллект рассматривался как цель образования, а формирование и развитие духовно-нравственного потенциала личности — как цель воспитания. Затем появились педагогические и другие исследования, обосновывающие сочетание этих целей в едином учебно-воспитательном процессе. Иное дело, что между теорией и педагогической практикой постоянно возникали явные несоответствия, по крайней мере, в условиях господства классической рациональности, на которой основывалась до сих пор педагогическая практика. Естественные и искусственно создаваемые самим человеком предпосылки развития интеллекта в виде идеализаций и духовной практики до недавнего времени противопоставлялись друг другу как антиподы или психолого-физиологические и социально-культурные образы.

В зависимости от того, что лежит в основе интеллекта — идеализация или духовная ценностно-нормативная практика, по-разному понимались и сама сущность образования, и лежащая в его основе педагогическая деятельность. В одном случае образование предстаёт как проекти-

руемый социальный институт, а педагогическая деятельность — как специально организованный технологический процесс или способ реализации педагогических идеалов, во втором — в качестве своеобразной духовно-нравственной практики по формированию интеллекта и других феноменов культуры. Образование как социальный институт — это фактически культурно санкционированный способ осуществления учебно-воспитательной деятельности через механизм социальных норм и образцов поведения, обеспечивающих особый порядок, придающий учебному заведению статус особой организации или учреждения.

К числу наиболее общих признаков образования как социального института можно отнести:

- выделение определённого круга субъектов (преподавателей, студентов, руководителей учебного заведения и т. д.), вступающих в процессе учебной деятельности в отношения, приобретающие устойчивый характер;
- определённую (более или менее формализованную) организацию;
- наличие специфических социальных норм и предписаний (закона об образовании, стандартов образования, обязанностей, учебных планов и программ), регулирующих поведение людей в рамках образовательного учреждения;
- наличие социально значимых функций (обучение, воспитание, оказание образовательных услуг и т. д.), интегрирующих учреждение образования в социальную систему и обеспечивающих его участие в общественном развитии.

В данном случае процесс формирования и развития образования связан с *институализацией*, или выработкой, определением и закреплением социальных норм, правил, социальных статусов, ролей иведением их в систему, которая способна удовлетворить общественные потребности в социализации индивидов и целенаправленном формировании их личности.

Процесс формирования и развития образования как своеобразной ценностно-нормативной организации жизнедеятельности индивида обусловлен не только развитием сознания и языка, но и приобщением к тому или иному исторически

сложившемуся социальному менталитету. Он обретает форму различных духовно-социальных практик и опыта вступающих в жизнь новых поколений людей и неразрывно связан с формированием их интеллектуальной, духовно-нравственной, профессиональной и других культур. Ценности и нормы этих культур выступают здесь в качестве важнейшего условия их национальной, профессиональной, половозрастной и другой идентификации на основе личного смысла деятельности и поведения, формирования внутреннего самосознания, а не в силу только слепого следования внешним нормам и правилам поведения.

Обе формы образования основываются на так называемой постнеклассической рациональности и немыслимы лишь на базе сугубо натуралистической психолого-педагогической практики. В основе их лежат социальные ценности, соответствующие определённому социальному времени и пространству. Появление и углубление несоответствия между ними и предстаёт как очередной кризис образования.

Постнеклассическая научная рациональность как рациональность социально-культурная. Центральным вопросом, проясняющим суть той или иной рациональности, является вопрос о том, что представляет собой интеллект (разум, ум). Ответ на него до сих пор корректировался ответом на основной вопрос марксистско-ленинской философии: как соотносятся между собой материя и сознание. Преобладающей являлась точка зрения, согласно которой интеллект представляет собой свойство мозга адекватно отражать действительность в виде соответствующих психологических образов. На этом, собственно, и основывалась марксистско-ленинская гносеология, или теория познания, провозглашающая первенство теории по отношению к практике или реальному бытию и фактически игнорирующая роль в мыслительном процессе культуры, которая представлялась как противостоящая субъекту познания внешняя среда. Однако материя и сознание в культуре не противостоят друг другу, и сам субъект познания — такое же порождение последней, как и внешняя среда его жизнедеятельности. Интеллект отдельно взятой личности зависит от интеллектуальной культуры общества и в то же вре-

мя является основным источником его развития. «Культура — такое отношение человека к природе, человека к самому себе, которое характеризует способ самореализации и самоопределения общественных форм деятельности как объективного процесса. Только уловив это обстоятельство, можно раскрыть технологическую функцию культуры» [13, с. 92].

Истоки такого представления об интеллекте были заложены в недрах классической немецкой и русской религиозной философии и позже развиты в неогегелианской и неокантианской философии. К числу одного из направлений сочетания религиозной и неокантианской философии и относится экзистенциализм, российской версией которого выступает прежде всего философия Н. А. Бердяева, Л. И. Шестова.

Вопреки философии французского Просвещения, И. Кант и Ф. Гегель рассматривали интеллект человека как социокультурное, а не природное качество, формируемое в процессе его исторического развития благодаря творческой деятельности. И. Кант в своей «Критике чистого разума» утверждал, что человеческий интеллект неразрывно связан с независимыми от индивидуальных потребностей и способностей отдельных индивидов трансцендентальными ценностями. Эти ценности создают своеобразный пространственно-временной контекст их развития, постигаемый в самом опыте их жизнедеятельности и проявляемый в виде внутреннего духовно-нравственного потенциала, или императива, не имеющего ничего общего с природными задатками человека. *Императив* (от лат. Imperativus — повелительный) — поведение, требование, приказ, безусловный принцип поведения. Понятие «категорический императив» введено Кантом в «Критике практического разума» (1788) [13, с. 356].

В отличие от И. Канта Ф. Гегель вслед за христианством истоки интеллекта человека усматривал в движении теоретического мышления от абстрактных идей к конкретным идеям, не сводимым лишь к божественным истинам. Эти предпосылки интеллекта формируются на протяжении всего исторического развития человечества в виде некой абсолютной идеи или книжных и других знаний, передающихся от поколения к поколению в виде

библиотек, картинных галерей, музеев и т. д., усваиваемых и развиваемых дальше с помощью образования и практической деятельности.

Диалектический и исторический материализм, как известно, не отрицают социально-культурную природу интеллекта. Они рассматривают её через призму соотношения материи и сознания (идеи), считая это соотношение основным вопросом философии, разделяющим философов на материалистов и идеалистов. Вместе с тем такая методологическая позиция изначально считалась небесспорной

даже среди представителей самого исторического материализма. В советское время в марксистско-ленинской философии ещё в 70-е годы XX столетия отчётливо проявились неогегелианские и неокантианские традиции в понимании роли в развитии интеллекта субъекта познания и его деятельности. К первому направлению философию Э. В. Ильенкова и Г. П. Щедровицкого, ко второму — Н. А. Бердяева, Н. Я. Данилевского, А. Ф. Лосева, Георгия Гачева, Л. Н. Гумилёва и других исследователей.

Список цитированных источников

1. Бердяев, Н. А. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники) / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. — 1989. — № 2. — С. 147—162.
2. Болонский процесс как путь модернизации системы высшего образования Беларуси / С. С. Ветохин [и др.] ; науч. ред. А. В. Лаврухин. — Минск : Медисонт, 2014. — 68 с.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : Изд-во «Совершенство», 1998. — 608 с.
4. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. — М. : Книга, 1991. — 574 с.
5. Демчук, М. И. Высшая школа и стратегия инновационного развития Республики Беларусь / М. И. Демчук. — Минск : РИВШ, 2006. — 300 с.
6. Демчук, М. И. Системная методология инновационной деятельности / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. — Минск : РИВШ, 2007. — 304 с.
7. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. — М. : Педагогика, 1991.
8. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1984. — 319 с.
9. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1991. — 462 с.
10. Кубс, Ф. Кризис образования : системный анализ / Ф. Кубс. — М. : Прогресс, 1970. — 260 с.
11. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М. : Дело, 1992.
12. Салеев, В. А. Этнопедагогика в системе культуры / В. А. Салеев. — Минск, 1993.
13. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — М. : Нац. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. — Т. 1.
14. Тобочковский, В. Г. Диалектика деятельности и культуры / В. Г. Тобочковский, А. И. Яценко. — Киев : Навукова думка, 1983. — 295 с.
15. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий. — М., 1993. — 153 с.

(Продолжение — в следующем номере.)

Материал поступил в редакцию 10.12.2014.

Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции

Д. Г. Дьяков,

декан факультета психологии
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка
кандидат психологических наук, доцент

Предлагается нормативная модель самоидентификации, выстроенная в концептуальной перспективе культурно-исторической психологии. Сформулировано понятие самоидентификации как высшей психической функции. Рассматривается функциональная структура самоидентификации, раскрывается содержание уровней развития каждой из её функций. Представлена типология форм репрезентации процесса самоидентификации, разработанная на основании качественного анализа результатов пилотажного исследования.

Ключевые слова: самоидентификация, знаковое опосредование, самоидентификационный конструкт, функциональная структура, типологические формы, уровни развития самоидентификации.

The article describes a standard self-identification model constructed in the conceptual prospect of cultural-historical psychology. The concept of self-identification is formulated as the highest mental function. The article suggests a functional structure of self-identification. It reveals the content of the development levels of its functions. Typology forms of representation of the self-identification process, developed on the basis of a qualitative analysis of the results of the pilot study, are presented.

Keywords: self-identification, sign mediation, self-identification construct, functional structure, typology forms, self-identification development levels.

ЧАСТЬ I. ПОНЯТИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Постановка проблемы. В XX — начале XXI века проблематикой идентичности активно занимались как собственно психологи, так и представители непсихологической социогуманитаристики (Э. Эриксон, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, Ж. Лакан, Ю. Халбермас, П. Бергер, Т. Лукман, Р. Бурдье, А. Гидденс, Дж. Ури, П. Рикер и др.). В то же время вопросы становления и развития идентичности человека по-прежнему остаются одними из наиболее обсуждаемых в современной психологии [11; 15], так как ни один из существующих подходов к этой проблеме не позволяет организовать методологически корректное и эвристически перспективное исследование самоидентификации субъекта как процесса формирования его интегральной идентичности. Действительно, в рамках имеющихся сегодня подходов к этому психологическому феномену исследователи, как правило, фокусируют своё внимание на количестве или характере идентификационных категорий, их типической принадлежности (гендерная, национальная, религиозная и т. д.), что задаёт элементалистскую направленность анализа идентичности¹. В отдельных случаях отмечается смещение акцента с изучения собственно явлений самоидентификации на исследование самоотношения, образа «Я»

¹ См., например, М. Кун, Т. Макпартленд, Е. Е. Трандина [12; 18].

и т. д., результаты которых рассматриваются авторами как результаты изучения идентичности².

В русскоязычной психологии означенная проблема обсуждается, но преимущественно в русле когнитивного (А. Р. Аклаев, Н. Л. Иванова, Н. Н. Корж, Е. В. Фёдорова и др.), где, как правило, речь идёт о социальной идентичности, и психодинамического с элементами интегративно-эклектического подходов (А. В. Визигина, И. С. Кон, Ц. П. Короленко, И. А. Толпина и др.), а также с позиций, близких социальному конструкционизму (А. Г. Асмолов, Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко и др.). В. С. Агеев объясняет отдельные явления социальной идентичности в контексте феноменов совместной деятельности групп [2]. С опорой на идеи Н. А. Бердяева, Л. И. Божович, А. В. Петровского выстраивают концепцию личностного самоопределения (содержательно близкого реальности самоидентификации) М. Р. Гинзбург и его последователи (Н. В. Антонова, В. В. Белоусова и др.) [10].

В поле культурно-исторической психологии практически отсутствуют попытки концептуализации понятий идентичности и самоидентификации (за исключением концептуализации отдельных понятий, тесно связанных с проблемой самоидентификации, например разработки понятия «автобиографическая память» В. В. Нурковой) [16]. В то же время обращение к данному психологическому направлению позволяет решить ряд методологических проблем исследования идентичности, прежде всего, преодолеть противопоставление её социальной и личностной форм, уйти от атомистического по своей сути деления идентичности на виды по критерию характера социальных контекстов, в которых обнаруживает себя субъект (когнитивистский подход к её классифицированию), а также зафиксировать процессуальные характеристики идентичности и доступные экспериментальной фиксации её эмпирические корреляты. Помимо того, обращение к культурно-исторической психологии предоставляет возможность определить критерии сформированности

самоидентификации, что является особенно важным при изучении развития данного процесса в онтогенезе как в норме, так и у лиц с особенностями психофизического развития и психическими дисфункциями.

Выстраивая теоретический конструкт самоидентификации, разрабатывая её нормативную модель³, мы опираемся, прежде всего, на идеи Л. С. Выготского, которого наряду с М. М. Бахтиным по праву можно считать основоположником культурно-исторического направления в советской и мировой психологии [5; 19; 20].

Понятие самоидентификации. Первым этапом построения нормативной модели самоидентификации в поле культурно-исторической психологии является *определение места этой категории в системе ключевых идей и понятий культурно-исторического подхода*. Краеугольной идеей Л. С. Выготского, лежащей в основе всей его теории формирования высших психических функций (далее — ВПФ), её методологическим базисом является идея знакового опосредствования высших форм психической жизни человека [7; 8; 9]. Поэтому формирование самоидентификации как высшей собственно человеческой функции неизбежно должно опираться на включение субъектом знака в её структуру в качестве орудия организации самоотжествления. Следующей важной в контексте вскрытия природы самоидентификации идеей является положение Л. С. Выготского о том, что мысль не отражается, но формируется в языке [7]. Продолжая эту линию размышлений учёного, мы полагаем, что *самоидентификация формируется и осуществляется (а не только выражается, как это нередко представлено в классических теориях идентичности) через апелляцию субъекта к категориям языка*. Человек обращается именно к тем категориям (и, соответственно, стоящим за ними социальным позициям), которые позволяют ему сохранить целостный конструкт себя во времени. Таким образом, самоидентификация формируется в языковых

² См., например, Н. Tajfel, В. В. Агеев [1; 2].

³ Модель понимается здесь вслед за Б. Н. Еникеевым, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряковым как «упрощённый мысленный или знаковый образ к.-л. объекта или системы объектов, используемый в качестве их заместителя и средства оперирования» [3]. Нормативная модель рассматривается как модель, определяющая оптимальное состояние изучаемого явления.

категориях, фиксирующих человека как целое и, что особенно важно, как субъекта определённой протяжённой во времени социальной практики. Данные категории формируются в опыте социального взаимодействия людей и отражают направленность, характер и интенсивность их социальных взаимодействий. *Формируясь первоначально в поле межличностных отношений субъекта и выполняя функцию средств его социальной коммуникации, идентификационные категории становятся далее средством конструирования самосознания человека.* Это соотносится с ещё одним магистральным принципом развития высших форм психической активности человека, сформулированным Л. С. Выготским: «...Через других мы становимся самим собой» или «...с необходимостью всё внутреннее в высших формах было внешним» [8, с. 144]. Исходя из этого, можно утверждать, что самоидентификация является знаково-опосредованным не только по сути репрезентации, но и по сути формирования и, как следствие, произвольным психическим процессом, который правомерно рассматривать в качестве обеспечивающего одну из высших психических функций человека.

В своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» Л. С. Выготский отмечает: «...впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, несмотря на то, что никакой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует... Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь» [6, с. 13—14]. Под этим «общим эмоциональным знаком» исследователями, как правило, понимается символ, выступающий наряду со знаком в качестве орудия, опосредствующего познание действительности⁴. Эта идея Л. С. Выготского, если допустить, что та-

кое воображение обращается человеком на самого себя, позволяет предположить, что самоидентификация не ограничивается формированием знаково-опосредованных социокультурных стратегий в сознании субъекта, а продолжается в надзнаковой фиксации символически опосредованного единства близких в ценностно-смысловом (а значит, и эмоциональном) плане самоидентификационных конструкторов.

«Чувственной тканью», вокруг которой выстраивается представленная нами нормативная модель самоидентификации, выступает неассоциированный субъективно значимый индивидуально-исторический опыт субъекта. Согласно предлагаемой модели в ходе самоидентификации осуществляются интегрирование данного опыта, репрезентация его в сознании субъекта в виде единства нескольких относительно самостоятельных в социокультурном плане индивидуально-исторических перспектив. О связи идентичности и автобиографической памяти (которая вмещает феноменологию чувственного опыта субъекта) пишет, например, автор культурно-исторической теории автобиографической памяти В. В. Нуркова [16].

Итак, структура самоидентификации, реконструированная с опорой на центральные позиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского, должна включать чувственную ткань, выражающую представления человека о субъективно значимых событиях, характеризующих его взаимодействие с внешним миром; знаковую составляющую, обеспечивающую отбор и организацию чувственного опыта, закрепление за ним от-социальной субъектности, а также символический компонент, обеспечивающий ценностно-смысловое единство знаково-опосредованных организованностей чувственного опыта⁵.

Ещё одним важным методологическим принципом Л. С. Выготского, определяющим специфику его подхода к организации психологического познания, как известно, является осуществление анализа психологической реальности не по элементам, а по единицам. Причём условия-

⁴ См., например, А. Н. Веракса [4].

⁵ Данный тезис о структурной организованности самоидентификации прямо согласуется с представлением А. Н. Леонтьева о структурном устройстве сознания, которое, в свою очередь, выводится из положения Л. С. Выготского о бытийном и рефлексивном слоях сознания. Так, А. Н. Леонтьев выделял три образующие структуры сознания: чувственную ткань образа, значение и смысл [13].

ми эвристической состоятельности такой единицы у Л. С. Выготского выступали присутствие в её структуре важнейших признаков анализируемого явления как целого и объективизация в ней единства принципиально разнородных содержаний исследуемой реальности (в этом нашёл отражение диалектический метод, апплицированный учёным к выделению единицы анализа психического). Абсолютизация идеи целостности, имплицитно заложенной в представленной выше идее единства принципиально разнородного, присутствует, в частности, в положении о неделимом единстве аффективного и интеллектуального, а также личностного и средового в переживании, а у «раннего» Л. С. Выготского — в идее о значении как о единице анализа сознания. Определяя категорию, которая может стать средством, позволяющим «вписать» реальность, стоящую за процессом самоидентификации, в поле культурно-исторической традиции, мы обращаемся, прежде всего, к категории переживания, разрабатывавшейся Л. С. Выготским на позднем этапе его научной деятельности. Переживание рассматривалось этим мыслителем в качестве оптимальной единицы анализа психического, «действительной динамической единицы сознания» [9, с. 383]. Л. С. Выготский определял переживание как внутреннее личностное отношение человека к действительности, осуществляющееся в единстве интеллектуального и аффективного [9]. Продолжая размышления Л. С. Выготского, необходимо тогда говорить о самоидентификации как о переживании человеком единосубъектности своих манифестаций в мире, то есть внутреннем личностном (прежде всего, ценностно опосредованном), осуществляемом в единстве интеллектуального и аффективного отношения человека к собственным манифестациям в мире как к явлениям одного порядка, имеющим единую сущность, конституированным единой субъектностью.

Поскольку мы опираемся на идею «позднего» Л. С. Выготского о переживании как о единице сознания, следует аргументировать положение о том, что самоидентификация как феномен сознания оказывается доступной эмпирической фиксации в условиях применения «оптики» переживания. Следовательно, необходимо доказать, что самоидентификация

воплощает в себе единство личностного и средового, с одной стороны, и интеллектуального и аффективного — с другой. Ранее было показано, что орудием формирования и осуществления самоидентификации (а не только средством её репрезентации) выступает знак. С его помощью аффективно окрашенные представления автобиографической памяти отбираются, обобщаются и организуются в сознании. Единство знака и аффективно окрашенного представления субъекта о собственном взаимодействии с миром является выражением единства интеллектуального и аффективного в идентификации себя как переживании единосубъектности своего опыта. Единство личностного и средового в самоидентификации выражается в том, что знак, являющийся орудием таковой, первоначально направляется на себя с целью фиксации собственной микро- и макросоциальной принадлежности, как правило, детерминированной внешними средовыми запросами и ориентированной на решение предметно-деятельностных задач, и лишь по мере развития сознания ребёнка становится средством обобщения, организации и структурирования его собственного чувственного опыта взаимодействия с миром, затребованными самой личностью. При этом соответствующий знак и далее вместе с развитием функции организации самосознания ребёнка продолжает выполнять функцию регулирования его внешних социальных внутри- и межгрупповых отношений.

Сформулированное выше положение о социокультурной, знаковой сущности репрезентации чувственного опыта в ходе самоидентификации предполагает необходимость рассмотрения переживания событий индивидуальной истории как осуществляемого в соотношении с матрицей социокультурных ролей и практик, выраженных в соответствующих категориях. Таким образом, самоидентификация выступает как переживание субъектом себя в социокультурном Другом.

Интегрируя зафиксированные теоретические позиции, мы предлагаем определить *самоидентификацию как высшую психическую функцию внутреннего личностного знаково и символически опосредованного отношения человека к событиям индивидуальной истории как к явлениям, конституированным единой субъект-*

ностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое. Определяя самоидентификацию в качестве переживания себя в социокультурном Другом, мы рассматриваем её в единстве интеллектуального и аффективного, личностного и средового, характеризующем, согласно Л. С. Выготскому, переживание.

Функциональная структура самоидентификации. Разрабатывая функциональную структуру самоидентификации, мы опираемся на идею Л. С. Выготского о необходимости совмещения структурного и функционального принципов анализа психологической реальности [14], а также на сформулированное выше понятие самоидентификации как высшей психической функции.

В контексте представленного определения мы рассматриваем процесс самоидентификации реализующимся в трёх основных функциях: 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определённой (реальной или довоображённой) социальной практики; 2) аксиоматизационно⁶-детерминированный отбор и интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также представлений о событиях планируемого будущего субъекта при помощи знака (формирование самоидентификационных конструктов); 3) обеспечение символически опосредованного единства самоидентификационных конструктов, а вместе с ними и социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта, и, как следствие, эмпирическое апплицирование личностных ценностей, а также предельных смыслов, конституирующих взаимодействие субъекта с внешним миром. Эту функцию можно обозначить как функцию формирования интегральной идентифицированности субъекта.

Опираясь на представленную функциональную структуру, мы разработали методику исследования самоидентификации и провели пилотажное исследование с целью определения уровней данного процесса и составления его типологии.

В ходе исследования, осуществлявшегося на выборке, включавшей 51 ученика гимназии № 2 г. Минска (25 младших подростков в возрасте 12—13 лет и 26 старших подростков в возрасте 14—15 лет), были определены уровни, в пределах которых возможно варьирование самоидентификации, а также типологические формы, в которых она может объективизироваться в подростковом возрасте.

Методика исследования самоидентификации. Разработанная нами методика направлена на изучение степени сформированности функциональной структуры самоидентификации и включает три экспериментальных задания, обеспечивающих исследование сформированности каждой из обозначенных выше функций.

В рамках задания, получившего рабочее название «Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации», изучается соответствующая функция самоидентификации подростка. Испытуемому предлагается устно ответить на вопрос «Кто я?». На ответы даётся три минуты. Затем они записываются и ранжируются по критерию их значимости для испытуемого. После ранжирования оставляем три наиболее значимых для него самоопределения. Формулируемые участниками исследования ответы рассматриваются в качестве знаков, фиксирующих определённый тип социальных практик, реализуемых испытуемым и обеспечивающих возможность единства индивидуального опыта взаимодействия субъекта с миром. Исследователем анализируется категория, исходя из наличия в ней ориентированности на погружение человека как целого в определённую социальную практику.

Указанное задание не следует идентифицировать с известной методикой «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда [12]. Последняя предполагает иные цели исследования (изучение степени рефлексивности личности, самооценки, эмоциональной оценки идентичности, Я-концепции и т. д.), а также иную, по сравнению с заданной нами и представленной выше,

⁶ Термин *аксиоматизация* выводится в рабочем порядке из идей И. М. Розета, который рассматривал анаксиоматизацию и гипераксиоматизацию в качестве механизмов изменения субъективной значимости, лежащих в основе ряда относительно динамичных явлений сознания, таких как переживание комического, эмоциональный катарсис и т. д. [17].

логику интерпретации. Общим в этих методиках является лишь часть инструкции, а также ориентация на изучение рассматриваемого в широком смысле самосознания личности. Разработанное нами задание, в отличие от методики М. Куна, Т. Макпартленда, имеет чёткую направленность на изучение одного из компонентов функциональной структуры самоидентификации — становления знака в качестве орудия последней.

Задание «Исследование самоидентификационных конструктов» предполагает моделирование функции отбора и ассоциирования разрозненной феноменологии осуществлённого, а также планируемого взаимодействия субъекта с миром при помощи знака и предусматривает реконструирование модели процесса организации субъектом представлений памяти и воображения, охватывающих явления взаимодействия «Я — мир», при помощи знака, выступающего в качестве средства самоидентификации. Оно связано с предыдущим заданием и предполагает ориентацию на отобранные испытуемым ранее знаки-орудия самоидентификации. Испытуемому предлагаются три группы геометрических фигур, каждая из которых выступает внешним объектом-заместителем феноменов взаимодействия субъекта с миром, характеризующих разные периоды жизни субъекта. Для предметной фиксации феноменологии событий прошлого используются гексаэдры, настоящего — октаэдры, а будущего — тетраэдры. Далее испытуемому предлагается расположить события его жизни, в которых он проявил себя как носитель одной из трёх социальных стратегий, выбранных в ходе первого задания, в последовательности от прошлого к будущему, а также составить на основе единства этих событий автобиографическое повествование (репрезентировать самоидентификационный конструкт). Такая процедура осуществляется по отношению к каждой из трёх выбранных в рамках первого задания категорий.

В рамках задания «Исследование внутренней интегрированности самоидентификации» изучается сформированность функции, обеспечивающей единство представленности в сознании самоидентификационных конструктов, то есть ассоциированных знаком содержаний субъективно значимого чувственного опы-

та взаимодействия с миром. Такое единство определяется в русле рассматриваемой теории как интегральная идентичность. Испытуемому предлагается ещё раз ознакомиться с тремя группами пространственных трёхмерных объектов правильной формы (гексаэдры, октаэдры, тетраэдры), обладающих в силу пластичности материала, из которого они выполнены, свойством вариативности, затем выбрать грани объектов, на которых он расположит свои ответы, полученные в рамках первого задания (т. е. самоидентификационные категории). Для их размещения испытуемый может выбрать одну, две или три фигуры. Предложенные им в рамках первого задания ответы записываются психологом на листках бумаги и прикрепляются на выбранные участником исследования фигуры. В случае, если категории были расположены на гранях одной фигуры, предлагается придать ей символизирующую испытуемого форму.

Уровни развития самоидентификации. На основе анализа полученных в ходе исследования ответов испытуемых, осуществлённого в логике развития, имплицитно заданной в культурно-историческом подходе, нами были определены уровни сформированности каждой из функций самоидентификации.

Сформированность функции *становления знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определённой социальной практики*, оценивается на основании анализа трёх наиболее значимых для него ответов. Третий (самый высокий) уровень развития данной функции предполагает имплицитную заданность в указанной испытуемым категории модели определённой социальной практики (практик) во всех трёх ответах. Примерами ответов такого рода являются категории «спортсмен», «художник», «хулиган», «ученик», «мальчик», «христианин», «красавица» и т. д. На втором уровне формулируемые испытуемым категории отличаются «освобождённостью» от ориентации на реализацию социальных практик и выступают лишь элементом «мозаики» образа собственной личности, существующей в сознании субъекта (ответы: «умный», «уверенный в себе», «красивая», «слабохарактерный» и т. д.). Первый уровень

характеризуется апеллированием субъекта к различным формам реализуемой им активности («хожу в школу», «занимаюсь хоккеем», «играю в танки» и т. д.). Нулевой уровень предполагает неспособность выполнить предлагаемую психологом инструкцию (сформулировать хотя бы три ответа или проранжировать ответы на вопрос «Кто я?»).

Критерием завершенности функции формирования самоидентификационных конструктов (т. е. критерием третьего, высшего, уровня её развития) является нарративность индивидуальной истории субъекта, формирующейся в ходе знаковой организации соответствующих феноменов чувственного опыта, его способность организовать во внешнем предметном плане связанную соответствующей социальной практикой цепь разнесённых во времени событий взаимодействия с миром, что рассматривается в качестве символического свидетельства организующей функции знака как средства формирования самоидентификационного конструкта. На втором уровне испытуемый находит в поле своего опыта события, характеризующие его как актора соответствующей социальной практики в различные периоды времени, но оказывается не способен рассматривать их в самосознании в качестве содержания единой временной перспективы. На первом уровне испытуемый фиксирует ряд событий своей жизни как проявлений реконструируемой социальной роли. Объективизируемые им события при этом характеризуют лишь один из временных периодов его жизни (прошлое или будущее). Наконец, нулевой уровень означает неспособность испытуемого идентифицировать в сознании события, выступающие коррелятами осмысливаемой социальной практики.

Количество выбранных испытуемым объектов в ходе исследования функции становления внутренней интегрирован-

ности самоидентификации субъекта мы рассматриваем как проявление степени согласованности входящих в интегральную идентичность личности самоидентификационных категорий, а значит, и внутренней однородности ценностных ориентаций, на которых базируются социальные практики, зафиксированные в самоидентификационных конструктах. Свидетельством сформированности этой функции (центральным признаком высшего уровня её развития) будет выбор субъектом единой фигуры для размещения всех самоидентификационных категорий, символизирующей единство его самоидентификационных конструктов, интегральную целостность переживания субъектом индивидуальной истории, а также возможность придания ей уникальной, «присущей именно этому субъекту», символизирующей его формы. Второй уровень характеризуется размещением двух самоидентификационных конструктов на гранях одной фигуры, тогда как третий располагается в ответах этого уровня на отдельной фигуре. Первый уровень развития данной функции предполагает размещение каждого из конструктов на отдельной фигуре. Подобную ситуацию мы рассматриваем в качестве символического проявления внутренней рассогласованности и хаотичности интегральной идентичности субъекта, а также разнородности ценностных и смысловых оснований компонентов, составляющих его самосознание. Нулевой уровень означает невозможность размещения субъектом самоидентификационных конструктов на гранях предложенных психологом геометрических фигур. Это свидетельствует о несформированности у субъекта интегрирующей функции самоидентификации.

Уровень самоидентификации как целого определяется как сумма полностью сформированных функций данного процесса.

Список цитированных источников

1. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. — Cambridge and Paris, 1982.
2. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990.
3. Большой психологический словарь / под ред. : Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М., 2003.
4. Веракса, А. Н. Особенности символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. Н. Веракса. — М., 2008.

5. Верч, Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. — М. : Тривола, 1996.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1991.
7. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982—1984. — Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — 1982.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982—1984. — Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. М. Матюшкина. — 1983.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982—1984. — Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — 1984.
10. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43—52.
11. Заковоротная, М. В. Идентичность человека : Социально-философские аспекты : дис. ... д-ра фил. наук : 09.00.11 / М. В. Заковоротная. — Ростов н/Дону : Изд-во Северо-Кавказского науч. центра высш. школы, 1999.
12. Кун, М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартленд // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. : Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М. : МГУ, 1984. — С. 180—188.
13. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2.
14. Мещеряков, Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского : систематика форм поведения и законы развития высших психических функций / Б. Г. Мещеряков // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 3—15.
15. Микляева, А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — С. 48—57.
16. Нуркова, В. В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В. В. Нуркова // Мир психологии. — 2004. — № 2. — С. 77—86.
17. Розет, И. М. К вопросу о психологической природе идеалов / И. М. Розет // Адукация і выхаванне. — 1994. — № 10. — С. 70—78.
18. Трандина, Е. Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Е. Трандина. — Ярославль, 2006.
19. Фрумкина, Р. М. Культурно-историческая психология Выготского—Лурия / Р. М. Фрумкина // Человек. — 1999. — № 3. — С. 35—46.
20. Шоттер, Дж. М. М. Бахтин и Л. С. Выготский : интериоризация как «феномен границы» / Дж. Шоттер // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 107—117.

(Продолжение статьи — в следующем номере.)

Материал поступил в редакцию 02.02.2015.

Структурно-содержательные характеристики интеллектуальной инициативы студентов

Т. Л. Валуйская,

старший преподаватель кафедры
возрастной и педагогической психологии
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка
кандидат психологических наук

Данное исследование посвящено выявлению структуры интеллектуальной инициативы студентов гуманитарных специальностей. Результаты исследования показали, что студенты с креативным типом интеллектуальной инициативы отличаются высоким уровнем невербального интеллекта, владением разнообразными стратегиями мышления/познания. Студенты с интеллектуальной инициативой эвристического типа обладают более высоким уровнем развития ценностно-смыслового компонента самоактуализации, склонностью к риску, любознательностью, развитым воображением, склонностью к сложным идеям.

Ключевые слова: интеллектуальная инициатива, личностные свойства, познавательная деятельность, креативное поле.

The present empirical study is devoted to the identification of humanitarian students' intellectual initiative structure. The study results show that students possessing creative type of intellectual initiative differ from others in a high level of non-verbal intelligence, a variety of thinking/knowledge strategies. Students possessing heuristic type initiative differ in a higher level of the value/sense component of self-actualization, inclination to risk, curiosity, developed imagination, tendency to generate complex ideas.

Keywords: intellectual initiative, personality characteristics, cognitive activities, creative field.

В современной психологии существуют два основных направления изучения инициативы: как свойства личности (инициативность) и как начала когнитивной активности (инициация мышления, интеллектуальная инициатива). В исследованиях надситуативной активности эти направления синтезированы с преобладанием личностной составляющей и акцентированием преодоления действительных и мнимых ограничений, накладываемых средой.

Инициатива как почин, идущий изнутри, от самого субъекта, служит критерием активности. К. А. Абульханова-Славская пишет, что «инициатива представляет собой опережающую внешние требования или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта, которая затем реализуется в интеллектуальной или практической сферах. Она выражается в определённых начинаниях, предложениях, с которыми выступает человек» [1, с. 109]. В. Е. Ключко ввёл понятие «инициация» для обозначения стадии возникновения, порождения активности. Он выделил три вида инициации мышления, достаточно полно охватывающих все возможные варианты порождения мыслительной деятельности. Каждому виду присущи особенности в структуре мотивообразования, целеобразования, детерминации и регуляции активности.

Наибольший интерес в контексте нашего исследования, как и в современных исследованиях креативности, представляет свободная инициация. «Можно полагать, что именно в этом виде инициации наиболее полно выражает себя личностная самореализация. Суть этого вида инициации заключается в переходе к мышлению после обнаружения возможностей такого перехода, и при этом мотивы и цели мыслительной деятельности не только не совпадают с мотивами и целями исходной деятельности (в ходе которой открывается возможность перехода к мыслительной деятель-

ности), но иногда и противостоят им» [2, с. 95]. В работах Ю. Козелецкого, И. Пуфаль-Струзик, В. А. Петровского сделан акцент на личностной детерминации свободной инициации. Свободная инициация является началом надситуативной активности, понимаемой как активность личности по преодолению внешних и внутренних границ (в том числе и мнимых ограничений), преобразованию ситуации с целью расширения данных границ [3]. Важнейшим является замечание Г. А. Балла о том, что творчество, особенно в своих высших проявлениях, включает в себя создание новых норм, сопряжённое с пересмотром ранее принимавшихся, а иногда и отказом от них. Вместе с тем прежняя норма не игнорируется [4]. Она становится точкой отсчёта для новой нормы. Автор трансгрессивной концепции личности Я. Козелеcki описывает надситуативную активность личности через «действия и мыслительные процессы — обычно намеренные и сознательные — выходящие за рамки существующих до сих пор материальных, символических и социальных возможностей и достижений человека, становящихся источником новых и важных ценностей» [5]. Посредством трансгрессий проявляется и реализуется творческая сущность человека.

Важнейшим результатом метаанализа связанных с креативностью психологических характеристик, выполненного С.-Ш. Ма, является максимально значимый вклад в креативность переменной определения проблемы [6]. Е. Джей и Д. Перкинс, изучив научную литературу по проблеме поиска, отметили, что в реальном мире проблемами, вызывающими творческую мысль, как правило, выступают проблемы, нуждающиеся в определении [7].

К. А. Абульханова пишет об инициативе как «способности, непосредственно выражающей активность личности» [8, с. 15]. Интеллектуальную инициативу как творческую способность, как «не стимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности» представляет Д. Б. Богоявленская [9]. Таким образом, статус интеллектуальной инициативы в психологических исследованиях остаётся неопределённым, а её психологическое содержание — дискуссионным. Интеллектуальная инициатива

является «недостающим звеном» в цепочке поиска психологических механизмов творчества и творческой одарённости личности, поэтому изучение интеллектуальной инициативы перспективно в теоретическом, практическом и прикладном аспектах.

В нашем исследовании интеллектуальная инициатива определена как способность личности к самостоятельной оптимизации способа познавательной деятельности. Авторская методика «Планиметрия» («ПЛ») [10] позволяет определить наличие, а также тип интеллектуальной инициативы личности.

На основе критерия интеллектуальной инициативы Д. Б. Богоявленская описала три типа интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный [11].

Стимульно-продуктивный тип характеризуется отсутствием интеллектуальной инициативы. «При самых высоких показателях это всегда достижение того, что требуется» [11, с. 143].

Эвристический тип основан на интеллектуальной инициативе, что проявляется в поиске личностью новых, более рациональных путей, средств, способов деятельности. Д. Б. Богоявленская отмечает, что «это уже уровень искусства и открытий законов... Это процесс деятельности на уровне особенного и предполагает доминирование в структуре личности ценности познания» [11, с. 143].

Креативный тип интеллектуальной активности отражает активно-неадаптивный, надситуативный характер творческого процесса и активно-преобразующую позицию творческой личности. Новая проблема обосновывается и решается «креативами» путём поиска её исходного генетического основания. Критерием креативного типа является применение и обоснование личностью наиболее общего и оптимального способа познавательной деятельности. В деятельности «креатива» наблюдаются признаки повышенной предметной рефлексивности её субъекта: осознание и интерпретация оснований собственных действий, стремление доказать себе и другим правильность своей познавательной позиции [10].

М. А. Холодная неоднократно обращалась к проблеме интеллектуальной инициативы личности в контексте исследования сначала интеллекта как индивиду-

ального ментального опыта, а затем и концептуальных способностей. В последних работах она высказывает мнение о том, что «интеллектуальная активность креативного типа является свидетельством высокого уровня развития концептуальных способностей» [12, с. 238]. На основе уровневой структуры интеллектуальной активности строится типология творческих способностей личности, а также творческой деятельности. Как отмечает Д. Б. Богоявленская, эвристический тип интеллектуальной инициативы соотносится с эмпирическим творчеством, а креативный — с теоретическим [9]. «Понятие целостности, а значит, системы, уже включает, несёт в себе требование раскрытия её структуры» [9, с. 312]. А. Н. Поддьяков, который посвятил диссертационное исследование проблеме исследовательской инициативности, отмечает два её важнейших компонента: «а) активное творческое отношение личности к миру, основанное на внутреннем, добровольном побуждении к изобретению новых способов действий и видов деятельности; б) способность к этим самостоятельным начинаниям и творческому мышлению» [13, с. 16—17], тем самым выделив мотивационный и когнитивный компоненты в её структуре. Вопрос о структуре интеллектуальной активности решён Д. Б. Богоявленской следующим образом: «общие умственные способности составляют фундамент интеллектуальной активности, определяя широту и глубину познавательного интереса, но проявляются в ней опосредованно, преломляясь через всю структуру личности» [9, с. 313]. Однако встречаются также высказывания о «равнодействующей» всех систем (интеллектуальной и личностной) [9, с. 346].

Наше эмпирическое исследование посвящено выявлению структуры интеллектуальной инициативы студентов гуманитарных специальностей. С целью определения типа интеллектуальной инициативы студентов была разработана методика «Планиметрия» [10], основанная на концепции «Креативного поля» Д. Б. Богоявленской. В исследовании также применялись следующие методики: «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (сокращённый вариант) (для диагностики невербального интеллекта); «Ведущий способ группировки» (ВСГ) А. П. Лобанова (с целью выявления релевантных интеллек-

туальных стратегий: ассоциативной и понятийной); «Стиль мышления» А. К. Белоусовой (для определения меры представленности стратегий мышления); САМОАЛ Н. Ф. Калины (с целью изучения потребности в самоактуализации); «Опросник творческих характеристик личности» Ф. Е. Вильямса в модификации Е. Е. Туник (для выявления степени выраженности творческих личностных характеристик).

Результаты иерархического кластерного анализа (Евклидова метрика, метод объединения — метод «ближайшего соседа») на выборке 80 студентов гуманитарных специальностей свидетельствуют о том, что стратегии группировки и стили мышления являются более близкими к интеллектуальной инициативе объектами, чем интеллект и творческие личностные характеристики. Типы интеллектуальной инициативы (стимульно-продуктивный, эвристический и креативный), стратегии группировки материала (ассоциативная и понятийная) и стили мышления (инициативный, критический, управленческий и практический) объединяются в один крупный кластер познавательных стратегий. Невербальный интеллект располагается ближе к интеллектуальной инициативе, чем творческие личностные черты.

Выборку следующего этапа исследования составили 407 студентов дневной формы получения образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (факультетов социально-педагогических технологий и эстетического образования) и Минского государственного лингвистического университета (факультетов английского языка и переводческого). Из них 257 студентов не проявили интеллектуальную инициативу, действовали по образцу; 88 человек вышли за пределы ситуации, продемонстрировав интеллектуальную инициативу эвристического типа; 62 — креативного. Группы студентов со стимульно-продуктивной, эвристической и креативной активностью сравнивались попарно с использованием критерия Манна—Уитни для двух независимых выборок. По всем представленным в эмпирическом исследовании переменным студенты со стимульно-продуктивной интеллектуальной активностью либо уступают студентам с эвристической или креативной интеллектуальной

инициативой, либо демонстрируют результаты такого же уровня.

Статистически значимые отличия «эвристов» и «креативов» от студентов со стимульно-продуктивной активностью в уровне развития интеллектуальных способностей представлены в таблице 1.

При анализе когнитивной подструктуры интеллектуальной инициативы обращает на себя внимание максимальное количество параметров, отличающих студентов с креативной активностью от тех, кто не проявил интеллектуальную инициативу. «Креативы» успешнее используют аналогии, выявляют закономерности, осуществляют анализ и синтез материала, прослеживают сложные преобразования. Общими для инициативных типов являются способность к сложным преобразованиям, способность к абстрагированию и сложной аналитико-синтетической деятельности, а также уровень невербально-

го интеллекта. При этом «креативы» превосходят «эвристов» по способности к сложным преобразованиям и общему уровню невербального интеллекта, что ещё раз подчёркивает надситуативно-преобразовательный характер творчества.

В личностной подструктуре интеллектуальной инициативы отражены прежде всего преимущества студентов с эвристическим типом интеллектуальной инициативы над студентами со стимульно-продуктивной активностью (таблица 2).

В личностной подструктуре интеллектуальной инициативы представлены факторы самоактуализации и творческие личностные характеристики. В структуре ценностно-смыслового аспекта самоактуализации «эвристов» выделяются: принятие ценностей самоактуализации, творческая направленность, ценностное отношение ко времени; к творческим личностным характеристикам относятся: склонность к рис-

Таблица 1 — Когнитивная подструктура интеллектуальной инициативы

Стимульно-продуктивный / эвристический типы	Стимульно-продуктивный / креативный типы
	Способность к нахождению аналогий*
Способность к сложным преобразованиям*	Способность к сложным преобразованиям***
	Способность к нахождению закономерностей на основе анализа количественных и качественных изменений*
Способность к абстрагированию и сложной аналитико-синтетической деятельности***	Способность к абстрагированию и сложной аналитико-синтетической деятельности***
Общий уровень невербального интеллекта***	Общий уровень невербального интеллекта***

* — $p < 0,05$; *** — $p < 0,001$.

Таблица 2 — Личностная подструктура интеллектуальной инициативы

Стимульно-продуктивный / эвристический типы	Стимульно-продуктивный / креативный типы
Ценностное отношение ко времени*	
Ценности самоактуализирующейся личности**	
	Позитивный взгляд на природу человека*
Творческая направленность*	
	Самопонимание*
Общий уровень самоактуализации*	
Склонность к риску**	
Любознательность**	
Склонность к сложным идеям**	
Воображение*	
Общий уровень развития творческих характеристик личности***	

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

Таблица 3 — Субъектно-стратегическая подструктура интеллектуальной инициативы

Стимульно-продуктивный / эвристический типы	Стимульно-продуктивный / креативный типы
Понятийная стратегия группировки*	Понятийная стратегия группировки***
	Ассоциативная стратегия группировки***
	Инициативный стиль мышления***
	Критический стиль мышления***
	Управленческий стиль мышления*

* — $p < 0,05$; *** — $p < 0,001$.

ку, любознательность, склонность к сложным идеям, развитое воображение. Студентов с креативной интеллектуальной инициативой отличает позитивный взгляд на природу человека и самопонимание.

Наряду с когнитивной и личностной в проводимом исследовании была выделена субъектно-стратегическая подструктура интеллектуальной инициативы, содержащая репертуар стратегий мышления/познания (таблица 3). Результаты факторного анализа также подтверждают трёхкомпонентную структуру интеллектуальной инициативы.

«Эвристики» и «креативы» превосходят студентов с латентной интеллектуальной инициативой в применении понятийной стратегии группировки материала. Обращает внимание многообразие стратегий мышления, которыми релевантно пользуются «креативы» в разных ситуациях. Этот широкий репертуар включает ассоциативную и понятийную стратегии группировки материала для запоминания, способы генерации идей, их критики и отбора, управления процессом решения познавательной задачи (смыслопередачи).

Оба вышеназванных инициативных типа отличаются от типа с отсутствием интеллектуальной инициативы более высоким уровнем развития интеллекта, свойств творческой личности и стратегичностью субъектного опыта. Проведённое исследование позволяет утверждать, что данные компоненты составляют общую структуру интеллектуальной инициативы студентов гуманитарных специальностей.

Интеллектуальная инициатива «эвристов» в значительной мере опирается на интенциональный опыт, а также понятийность и абстрактность мышления. Студенты, проявляющие интеллектуальную инициативу эвристического типа, отличаются от студентов, предпочитающих следование образцам, более высоким уровнем разви-

тия ценностно-смыслового компонента самоактуализации, склонностью к риску, любознательностью, более развитым воображением, склонностью к сложным идеям, предпочтением понятийной интеллектуальной стратегии, а также более высоким уровнем невербального интеллекта. Студенты с креативным типом интеллектуальной инициативы отличаются в первую очередь когнитивными и метакогнитивными характеристиками: самым высоким уровнем невербального интеллекта и владением разнообразными стратегиями мышления/познания.

Полученные результаты подтверждают положение В. А. Моляко о стратегии как системообразующем факторе успешности творческого процесса [14], особенно по отношению к креативному типу интеллектуальной инициативы.

М. А. Холодная доказала, что порождение новых идей — это не спонтанный, неконтролируемый процесс. Креативные идеи «отфильтровываются» через структуры понятийного и метакогнитивного опыта субъекта [15, с. 156]. Наше исследование показывает, что применительно к порождению оптимальных способов познавательной деятельности таких фильтров три: метакогнитивный, понятийный и интенциональный опыт. При этом для проявления интеллектуальной инициативы эвристического типа важнее понятийный и интенциональный опыт субъекта познавательной деятельности, а для креативного типа — метакогнитивный и понятийный опыт.

Результаты проведённого исследования позволяют выдвинуть предположение, что обогащение индивидуального ментального опыта студентов является перспективным направлением развивающего высшего образования. При этом особое внимание следует уделить когнитивному, метакогнитивному и интенциональному опыту субъектов образования.

Список цитированных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Клочко, В. Е. Самореализация личности : системный взгляд / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский ; под ред. Г. В. Залевского. — Томск : Изд-во Томского университета, 1999. — 154 с.
3. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. — М. : Смысл, 2010. — 559 с.
4. Балл, Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 25—34.
5. Пуфаль-Струзик, И. Творческий путь в «Трансгрессивной концепции личности» Я. Козелецкого / И. Пуфаль-Струзик // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 2. — Режим доступа : <http://www.psyedu/view.php?id=89>. — Дата доступа : 16.11.2004.
6. Ma, H.-H. The effect size of variables associated with creativity : A meta-analysis / H.-H. Ma // Creativity Research Journal. — 2009. — Vol. 21. — № 1. — P. 30—42.
7. Jay, E. S. Problem finding : The search for mechanism / E. S. Jay, D. N. Perkins // Creativity research handbook ; ed. M. A. Runco. — Cresskill, NJ : Hampton, 1997. — Vol. 1. — P. 257—294.
8. Абульханова, К. А. Методологический принцип субъекта : исследование жизненного пути личности / К. А. Абульханова // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35. — № 2. — С. 5—18.
9. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : монография / Д. Б. Богоявленская. — Самара : Издательский дом «Фёдоров», 2009. — 416 с.
10. Валуйская, Т. Л. Методы диагностики творческих способностей : ретроспектива и перспектива / Т. Л. Валуйская // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. — 2013. — № 5. — С. 21—26.
11. Богоявленская, Д. Б. К вопросу о творческой самореализации / Д. Б. Богоявленская // Современное образование : роль психологии : материалы X юбилейной науч.-практ. конф. / Психологический институт РАО. — М. — СПб. : Нестор-История, 2014. — С. 140—145.
12. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления : от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — М. : Изд-во Института психологии РАН, 2012. — 288 с.
13. Поддьяков, А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. Н. Поддьяков. — М., 2001. — 48 с.
14. Моляко, В. А. Стратегическая организация процесса творческой деятельности / В. А. Моляко // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии : традиции и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., г. Ярославль, 19—21 мая 2011 г. : в 3 ч. / отв. ред. А. В. Карпов ; ЯрГУ им. П. Г. Демидова ; Российский фонд фундаментальных исследований. — Ярославль : ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. — Ч. 1. — С. 351—353.
15. Холодная, М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

Материал поступил в редакцию 04.03.2015.

Академик И. Ф. Харламов как методолог теории и методики нравственного воспитания (К 95-летию со дня рождения)

Ф. В. Кадол,

заведующий кафедрой педагогики
Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины
доктор педагогических наук, профессор

В статье представлен материал о жизненном пути академика НАН Беларуси И. Ф. Харламова, обозначены его главные работы и концептуальные идеи. Основное внимание уделено методологическим аспектам теории и методики нравственного воспитания.

Ключевые слова: методология, теория, методика, педагогика, нравственное воспитание, личность, развитие, формирование, обучение, личностные качества.

The article presents materials about the life of the academician of the National Academy of Sciences of Belarus I. F. Kharlamov. His major works and conceptual ideas are marked. Emphasis is placed on methodological aspects of the theory and moral education methods.

Keywords: methodology, theory, education methods, pedagogy, moral education, personality, development, formation, training, personal qualities.

Иван Фёдорович Харламов (1920—2003) родился 30 июня в д. Шарпиловка Гомельского района. Доктор педагогических наук (1973), профессор (1974), член-корреспондент (1974—1990) и академик АПН СССР (1990), академик НАН Беларуси (1995), иностранный член Российской академии образования (1999), заслуженный деятель науки БССР (1980), лауреат Государственной премии Республики Беларусь (2001). Как участник Великой Отечественной войны был награждён орденом Отечественной войны II степени, медалью «За победу над Германией», юбилейными медалями «20 лет победы в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.», «50 лет Вооружённых Сил СССР». В мирное время награждён медалью «За трудовое отличие» (1961), медалью «Ветеран труда» (1975), орденом Трудового Красного Знамени (1976), Почётными грамотами Верховного Совета БССР (1978), Министерства высшего и среднего специального образования БССР (1984), Министерства образования Республики Беларусь (1994), серебряной медалью ВДНХ (1990), значком «Отличник образования Республики Беларусь» (1999).

Первоначальное педагогическое образование И. Ф. Харламов получил в Речицком педагогическом училище (1935), Рогачёвском учительском институте (1940), с отличием окончил литературный факультет Гомельского педагогического института имени В. П. Чкалова (1952), аспирантуру при Минском государственном педагогическом институте имени А. М. Горького (1955) с успешной защитой кандидатской диссертации в Москве в НИИ общей педагогики (1956). В довоенные и послевоенные годы на протяжении ряда лет работал учителем, директором школы, заведующим Лоевским районо. С 1955 года работал старшим преподавателем, доцентом, проректором по учебной и научной работе, а с 1965 года по 2003 год — заведующим

кафедрой педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Много сделано академиком в подготовке педагогических кадров. Им создана научная школа нравственного воспитания учащихся. 16 его учеников стали кандидатами и 2 — докторами педагогических наук (Ф. В. Кадол, В. Т. Чепиков), 1 — доктором политических наук (Л. Н. Сечко).

Наибольший вклад И. Ф. Харламов внёс в разработку теории и методики нравственного воспитания учащихся. Важнейшими научными трудами академика являются книги: «Основные вопросы воспитательной работы в школе» (1967), «Активизация учения школьников» (1970), «Теория нравственного воспитания» (1972), «Педагогика: курс лекций» (1979), «Нравственное воспитание школьников» (1983). Ряд книг были изданы на чешском, эстонском и китайском языках. Большой популярностью среди учёных-педагогов, учителей и классных руководителей пользовалась серия научно-методических пособий И. Ф. Харламова «Этические беседы с учащимися» для V—VIII классов. Для каждого класса издавался отдельный сборник бесед с учётом особенностей подросткового возраста.

И. Ф. Харламов уделял внимание и педагогике высшей школы. Под его редакцией и в соавторстве издана книга «Вузовское обучение: проблемы активизации» (1989). Большой научно-методической заслугой И. Ф. Харламова является подготовка учебных пособий и учебника по нормативному курсу «Педагогика». Ещё при жизни автора, начиная с 1979 года, они выдержали более 10 изданий. Научное наследие учёного составляет свыше 40 книжных изданий (учебных пособий, монографий, методических пособий для учителей и студентов), более 200 статей в журналах, сборниках научных статей и материалов, большое количество газетных публикаций, а также книга стихов «На перекрёстках жизни». Последним подтверждается многогранность таланта и творческого потенциала отечественного педагога.

Тема докторской диссертации и одноимённой монографии учёного «Теория нравственного воспитания» имела глубокий методологический контекст. Уже во вступительной части этой работы И. Ф. Харламов отмечал, что педагогическая наука должна развиваться на основе методологического принципа историзма, то есть с учётом исторического анализа теории и практики

образовательного процесса предыдущих эпох. Научная разработка современной теории и методики нравственного воспитания также предполагает историческое знакомство с научными трудами виднейших педагогов-исследователей прошлых столетий. И. Ф. Харламов весьма часто приводил слова своего научного консультанта, известного российского педагога, академика Н. К. Гончарова о том, что историко-педагогические материалы позволяют правильно оценить научные достижения прошлых лет и дают методологическую ориентировку при изучении современных педагогических явлений и фактов. По мнению учёного, на каждом этапе своего исторического развития педагогика может решать возникающие проблемы, опираясь на научные труды выдающихся предшественников. Каждый из них вносил и вносит свою лепту в разработку важнейших вопросов педагогической теории и образовательной практики. В этом смысле И. Ф. Харламов разделял точку зрения известного французского учёного Луи Пастера, который подчёркивал, что процесс развития науки определяется трудами её учёных и ценностью их открытий.

И. Ф. Харламов, отдавая должное внимание официальной методологии, умело сочетал научное доказательство важнейших педагогических идей в их методологическом значении, опираясь на научные работы выдающихся отечественных и зарубежных педагогов. В связи с этим он повторял известное изречение И. Ньютона, который говорил, что крупный учёный видит дальше других, так как стоит на плечах своих предшественников. На этот аспект педагогического творчества полезно обращать внимание и современным исследователям.

Для успешного научного поиска академика И. Ф. Харламова в области нравственного развития личности большое методологическое значение имела его концепция деятельности подхода к научной сущности и методам практической организации целостного образовательного процесса, предполагающего собственную активность растущего человека в работе над своим нравственным развитием и самосовершенствованием. В связи с этим учёный приводил пример, что можно вовлекать учащихся в разнообразные виды деятельности, но в нравственно-формирующем плане они могут оставаться «нейтральным процессом». Для воспитания,

например, трудолюбия необходимо так организовать трудовую деятельность, чтобы она пробуждала у воспитуемых положительные эмоциональные переживания, внутреннее воодушевление и радость. Если же переживания будут носить негативный характер, это не только не будет способствовать формированию трудолюбия, но и, наоборот, может вызывать негативное отношение к труду.

В работах И. Ф. Харламова был поставлен методологический вопрос о развитии позитивного отношения обучающихся не только к социально значимой деятельности, но и к повышению её личностной значимости, формированию у воспитуемых чувства чести и личного достоинства. Эти качества рассматривались учёным как один из критериев нравственной воспитанности учащихся, поскольку понятия «честь» и «чувство личного достоинства» находятся на вершине всей системы личностных качеств, венчают весь процесс нравственного воспитания и являются его итоговым результатом. В этом смысле честь и личное достоинство есть результат воспитания у обучающихся патриотизма и культуры межнациональных отношений, гуманизма и трудолюбия, дисциплинированности и культуры поведения, а также достижения успехов в учёбе, трудовой деятельности, спорте и других социально и личностно значимых видах деятельности, имеющих нравственную акцентуацию и социальную направленность.

Сформулированные методологические постулаты об активном и деятельностном характере нравственного воспитания получили особое развитие в монографии «Теория нравственного воспитания» (1972) и учебнике «Педагогика» разных лет издания, книге из серии «Библиотека классного руководителя» «Нравственное воспитание школьников» (1984). Учёный сделал акцент на такие гуманистические принципы нравственного воспитания, как опора на положительные качества личности, её потребности и интересы, стремление к саморазвитию своих природных задатков. Для широкой педагогической общественности становилось понятным, что нравственное воспитание имеет место в том случае, если оказывает влияние на человека как бы изнутри, пробуждает его собственную активность в работе над своим нравственным саморазвитием, побуждает к самовоспитанию.

Анализируя сущность и структуру целостного образовательного процесса, И. Ф. Харламов, как и другие учёные, выделял в нём два важнейших компонента — обучение и воспитание. Ведущим из них он считал воспитание, которое связано с приучением человека к нравственным нормам и правилам, принятым в том обществе, где живёт и действует конкретный индивид. И если смолоду не сформировать у растущего человека привычку подчиняться нравственной самодисциплине, порядку и ответственности, то, вступив в самостоятельную жизнь, он не сможет подчиняться самому себе и в конечном итоге станет человеком безответственным, который «повелевает себе, но не в состоянии повиноваться себе». Что же касается недостатков в общем школьном и последующем профессиональном образовании, то они преодолеваются проще, чем нравственные деформации личности. В этом смысле добрые нравы имеют большее значение, чем хорошие законы, так как возле каждого человека блюстителя порядка не поставишь.

Приведённую методологическую акцентуацию И. Ф. Харламова о приоритетности воспитанности человека над его обученностью на интуитивном уровне хорошо понимают те, кто управляет работой крупных производственных коллективов. В настоящее время многие фирмы при приёме на работу менеджеров и других специалистов выясняют их морально-психологическую пригодность и более высоко ценят социально-нравственные качества будущих работников, их моральную стойкость, чем чисто профессиональную подготовку, которую проще довести до необходимого предприятию уровня в процессе повышения квалификации и переподготовки кадров. Поучительными в этом плане являются примеры учащихся и студентов, которые во время учёбы были трудолюбивыми и добропорядочными, но сравнительно слабее успевали в учёбе. Однако затем, в процессе практической работы и самообразования, преодолели этот пробел в ходе профессионального становления и стали хорошими производственниками, главными инженерами и руководителями фирм и предприятий.

Большое внимание уделял И. Ф. Харламов личностному подходу к организации нравственного воспитания. Личностный подход — как методологическая основа эффективности целостного образо-

вательного процесса — одна из концептуальных идей теории и практики нравственного воспитания, которая в историческом плане имела разные смысловые изменения. В современной педагогике личностный подход рассматривается главным образом в двух аспектах. Первый из них основан на изучении психологических предпосылок нравственного развития личности с точки зрения возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, проявления их потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной и поведенческо-волевой сфер. Вполне понятно, что задача нравственного воспитания заключается в том, чтобы помочь каждому учащемуся развить у себя личностные свойства и качества, являющиеся критериями показателями их социальной значимости, заложить надёжный фундамент для постоянного личностного взросления и самореализации.

Вторым важным аспектом личностного подхода к нравственному воспитанию является уважение к личности каждого ученика, отношение к детям как к самой огромной ценности на Земле. Своё начало это методологическое положение берёт ещё со времён Жан Жака Руссо, яркого представителя теории свободного воспитания. И. Ф. Харламов также считал, что в процессе нравственного воспитания нужно создавать условия, социальные предпосылки для личностного становления ребёнка, помогать его естественному развитию, доверяя ему и избегая насилия над воспитанником. Он фактически одним из первых занял антропоцентрическую позицию, пытаясь дать новое гуманистическое толкование сущности нравственного воспитания. В настоящее время антропоцентризм рассматривается как особое, исторически сложившееся отношение педагога к образовательному процессу, в котором центральное место занимает принцип веры и доверия к самому обучающемуся. Согласно принципу антропоцентризма развивающаяся личность занимает ведущее положение в образовательной системе, а развитие нравственного сознания и поведения является важнейшим результатом взаимодействия процессов обучения и её воспитания.

Современная педагогика всё больше и больше отходит от разработки методических «рецептов» по организации педагогических воздействий на учащихся. В методологическом плане она ориентируется

на изучение «закономерных связей, которые существуют между воспитанием и развитием личности» (И. Ф. Харламов), и уже на их основе раскрывает сущность и содержание, закономерности и принципы, методы и средства нравственного воспитания. Именно поэтому, как отмечал И. Ф. Харламов, исходным моментом в подготовке современного учителя и последующем повышении его квалификации является изучение важнейших закономерностей личностного развития учащихся, их возрастных и индивидуальных особенностей. К сожалению, и студенты-практиканты, и учителя, проходя повышение квалификации, просят дать им устные, а ещё лучше письменные инструкции о том, как провести урок по конкретной теме, методическую разработку этической беседы или диспута, план-конспект коллективного творческого дела. При этом наблюдается определённый скептицизм к научным материалам, касающимся внутренних механизмов разностороннего развития учащихся, научных закономерностей обучения и нравственного воспитания. Весьма часто студентов — будущих учителей и практических работников школ больше привлекает рецептурная педагогика. В действительности же успех в работе приносят не столько готовые методические разработки, сколько научные идеи, которые лежат в основе отдельных методических находок и педагогических технологий.

Высокий научный уровень решения актуальных проблем общественного и семейного воспитания обеспечивался И. Ф. Харламовым на основе материалов о факторах и движущих силах развития личности, которые заимствованы из философии, этики, социологии, истории и особенно из психологии. Идеи антропологических наук не только служили базой для обоснования методологии воспитания, но и помогали углублению понимания процессуальной сущности воспитания, методики и особенностей его организации с учащимися разного возраста и уровня воспитанности. Ссылки на работы психологов широко представлены в монографиях и учебных пособиях И. Ф. Харламова. Психологическая аргументация давалась каждому направлению воспитательной работы в школе, основным методам и формам нравственного воспитания. В этом состоял глубинный смысл методологии нравственного воспитания, теория и методика

которого рассмотрены в трудах академика Ивана Фёдоровича Харламова.

В процессе разработки теории и методики нравственного воспитания учёный исходил из важнейшего принципа выдающегося физиолога И. П. Павлова о том, что «факты — это воздух науки», поэтому следует подчеркнуть, что основными источниками педагогических знаний являются массовая педагогическая практика и передовой опыт организации воспитательного процесса. При этом И. Ф. Харламов отмечал, что эмпирический опыт, практика работы лучших учителей и воспитателей, взятые сами по себе, не дают научно обоснованного объяснения закономерностей организации нравственного воспитания. Они не могут стать достоянием педагогической науки и не могут быть переданы в обобщённой форме другим людям, занимающимся обучением или нравственным воспитанием. В этом смысле педагогика развивается на основе фактического материала, полученного путём длительных наблюдений и обобщения фактического опыта, организации экспериментальной работы в системе школьного обучения и воспитания. Тем самым источником теории и методики нравственного воспитания является педагогический опыт, который, чтобы стать достоянием педагогики, должен обобщаться в виде теорий, закономерностей, принципов, методов и приёмов, формулирования педагогических понятий и новых терминов. Требуются специальное изучение опыта, его теоретический анализ и обобщение.

Подчёркивая необходимость теоретического обобщения педагогического опыта, И. Ф. Харламов считал, что разработка педагогической теории может успешно осуществляться на основе глубокого изучения и обобщения образовательной практики, формулирования на базе их результатов соответствующих педагогических закономерностей. Именно они могут быть усвоены педагогом-воспитателем и стать «руководством к действию» в его практической работе. Это особенно зна-

чительно для начинающего педагога, поскольку знание нескольких важнейших педагогических закономерностей и принципов компенсирует незнание многих фактов.

Разумеется, что молодые и даже весьма опытные учителя прибегают к повторению образцов творческой педагогической деятельности своих коллег, заимствуя их технологии и методики нравственного воспитания учащихся, так как, по словам А. Дистервега, богатая практика уже сама по себе представляет собой хорошую базу для развития навыков преподавания. Но достаточно ли учителю такой чисто прагматической подготовки? Думается, что нет. Как отмечал И. Ф. Харламов, не следует забывать слова известного российского педагога П. П. Блонского о том, что только идея, а не техника и талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей может существовать педагогика. В основе теории и методики нравственного воспитания лежит исследование факторов, технологий и закономерностей развития и формирования личности, технологий организации целостного образовательного процесса.

Методологические идеи И. Ф. Харламова не потеряли актуальности и в настоящее время, они являются надёжным ориентиром в решении важнейших педагогических проблем. Особую роль в разработке теории и методики нравственного развития личности играют труды учёного о закономерностях целостного педагогического процесса, деятельностно-отношенческая концепция нравственного воспитания, его непрерывности и целостности, генеративности и гуманистической направленности. Реализация сформулированных И. Ф. Харламовым методических принципов личностного становления детей и учащейся молодёжи помогает развитию и коррекции нравственного сознания и поведения обучающихся, трансформации внешних факторов развития личности во внутренние стимулы её морально-психологического саморазвития.

Список использованных источников

1. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. — Минск : Университетское, 2002. — 560 с.
2. Харламов, И. Ф. Теория нравственного воспитания / И. Ф. Харламов. — Минск : Изд-во БГУ, 1972. — 364 с.
3. Кадол, Ф. В. Воспитание чести и личного достоинства школьников : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / Ф. В. Кадол. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 216 с.

Материал поступил в редакцию 26.03.2015.

Организация обучения студентов высших учебных заведений на основе современных методологических подходов

Д. В. Трубачёва,

старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Института иностранной филологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова (г. Киев),
соискатель лаборатории дидактики Института педагогики НАПН Украины

В статье раскрыта проблема реализации лично-ориентированного, деятельностного подходов в обучении студентов факультетов иностранной филологии, рассматривается возможность их подготовки на основе овладения способами коммуникативной деятельности, которые характеризуют процесс её осуществления и усвоения в конкретных ситуациях общения. Представлена модель формирования коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, деятельностный подход, способы коммуникативной деятельности, модель формирования коммуникативной деятельности.

The problem of realization of personality-oriented and activity approaches in teaching foreign language philology students is revealed in the article. A possibility of their training based on mastering the methods of communicative activities is considered. These methods characterize the process of communication and learning activities of students in specific communicative situations. A model of the communicative activity formation of future foreign language teachers is presented.

Keywords: personality-oriented approach, activity approach, methods of communicative activities, model of forming communicative activities.

Реформирование современного образования предполагает повышение компетентности выпускника высшего учебного заведения: овладение им знаниями, мобильными и адаптированными к условиям будущей профессии; его становление как субъекта деятельности — переход в позицию активного саморазвития, осознания собственных мотивов, целей и возможностей. Решение этих задач связано с реализацией в учебном процессе таких методологических подходов, как *лично-ориентированный*, согласно которому личность признаётся продуктом социального развития, носителем культуры, интеллектуальной и моральной свободы, а обучение должно опираться на естественный процесс саморазвития, на самореализацию, самоутверждение личности; *деятельностный*, который предполагает, что важным фактором развития личности является специально подобранная деятельность. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий. Знать — это всегда выполнять какую-либо деятельность. Качество усвоения знаний определяется характером видов деятельности, в которых они могут функционировать.

Дальнейшее развитие деятельностного подхода, по мнению учёных, обуславливает обращение к компетентностной парадигме образования, так как под компетентностью понимают способность личности устанавливать связи между знаниями и конкретной ситуацией и на этой основе определять и выполнять действия, которые помогают решить возникшие проблемы. Согласно положениям компетентностного подхода образовательный процесс должен быть направлен на формирование и развитие ключевых и предметных компетентностей личности, которые определяют её способность к социальной адаптации в обществе, осознание собственного потенциала и способов реализации выбранного жизненного пути.

Сущность этих подходов едина: в результате обучения у будущих специалистов должен быть сформирован личностный набор определённых профессиональных компетенций, которые дадут возможность ставить и решать профессиональные задачи. Эти компетенции ориентированы на такую организацию деятельности личности, которая обеспечивала бы её активности в познании, общении, саморазвитии.

В настоящее время идёт дальнейший поиск новых возможностей реализации деятельностного подхода в обучении. В связи с этим учёные и практики указывают на необходимость перемещения акцента с процесса преподавания на процесс учения, подчёркивают, что сейчас большое значение имеет не столько усвоение самих знаний, сколько вооружение тех, кто обучается, способами их приобретения и использования. Учащихся необходимо учить овладевать знаниями и превращать их в орудия действия (Г. Атанов, М. Барболин, Н. Бибик, И. Кондаков, Б. Коротяев, С. Николаева, И. Половникова, А. Савченко, М. Фицула, И. Якиманская и др.).

Так, А. Савченко отмечает важность более глубокого исследования того, «как именно учащиеся усваивают учебный материал, что именно они учатся делать, какими умениями, способами деятельности овладевают, то есть приоритетным становится процессуальный компонент, а в преподавании — технологический» [1, с. 5]. Процессуальный компонент представляют разнообразные способы организации и осуществления учения (умения, действия, операции, познавательные процессы) на разных уровнях познавательной самостоятельности: репродуктивной, частично-поисковой, творческой [1].

В соответствии с положениями личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов основой и результатом учебно-познавательной деятельности будущих учителей иностранного языка является наличие у них опыта коммуникативной деятельности (организация, регуляция взаимодействия в процессе общения, анализ и усовершенствование деятельности), свободного владения четырьмя видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), использования социокультурной информации, полученных знаний и умений в преподавательской деятельности.

Коммуникативная деятельность как один из видов человеческой деятельности представляет собой многоканальную систему взаимодействия между людьми. Её основные составляющие: коммуникативная потребность — коммуникативный мотив — коммуникативные действия и операции — результат. Основные процессы: перцептивный — восприятие и оценка партнёра, самих себя; информационный — ориентация на партнёра по общению, на передачу определённой информации; интерактивный — взаимодействие участников общения и влияние их друг на друга. Обмен опытом и результатами коммуникативной деятельности происходит в процессе общения. Он осуществляется на уровне коммуникативной ситуации, которая содержит множество мотивов, целей, коммуникативных стратегий и тактик партнёров по общению. Основным средством коммуникации выступает язык, который реализуется в речи. Язык и речь составляют речевую деятельность.

Коммуникативная деятельность является предметом научного анализа отечественных и зарубежных учёных. В психолого-педагогической литературе рассматривались её сущность, структура, виды, формы, общие закономерности осуществления, теоретические основания развития коммуникативных качеств индивида, использование коммуникативных методов и приёмов в процессе овладения коммуникативными умениями и навыками, изучались возможности развития коммуникативной компетентности личности (М. Барболин, А. Бодалев, Н. Вашуленко, И. Зимняя, Г. Китайгородская, М. Каган, В. Кан-Калик, А. Леонтьев, Б. Ломов, С. Николаева, Е. Пассов, Б. Парыгин, С. Рубинштейн, Г. Хорошавина и др.).

Вместе с тем требуются дальнейшее изучение механизмов коммуникативной деятельности, исследование проблемы создания психолого-педагогических условий для приобретения студентами необходимого опыта, развития их потребностей, интересов, коммуникативных способностей. В целом нерешёнными остаются вопросы формирования действенных знаний, процессуальной составляющей учебного процесса.

Для характеристики процесса учения будущих учителей иностранного языка мы выбрали такой его компонент, как способности коммуникативной деятельности.

Понятие «способ деятельности» широко используется в психолого-педагогической литературе в разных значениях. В обобщённой трактовке — это определённое действие, приём или система приёмов, которые дают возможность осуществить что-либо, достичь чего-либо. Большинство исследователей понимают способы деятельности именно как действия — умственные и моторные, как составную часть умений и навыков или собственно как умения и навыки.

В то же время такие учёные, как М. Барболин [2], В. Бондарь [3], М. Фицула [4], И. Якиманская [5], трактуют способы деятельности как методы учения. Так, М. Фицула считает, что способ познавательной деятельности студентов — это метод учения, сориентированный на творческое овладение знаниями, умениями и навыками и выработку мировоззренческих убеждений на занятиях и в самостоятельной работе. Учиться — значит действовать разными способами для добывания знаний, оперировать ими во время решения познавательных и практических задач.

И. Якиманская использует близкое по значению понятие — «способ учебной работы». По её мнению, это «основная единица учения», «стойкое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную и операциональную стороны познавательной деятельности, — характеризует индивидуальную избирательность ученика к проработке учебного материала разного научного содержания, вида и формы, устойчивость предпочтения, продуктивность использования знаний» [5, с. 27—28]. Способ вырабатывается личностью самостоятельно в процессе взаимодействия с окружающим миром, «характеризует процесс усвоения и реализации деятельности учащегося как субъекта. В этом смысле он рассматривается... как основная единица учения, в котором формируются и проявляются познавательные способности» [5, с. 26].

По нашему определению, способы коммуникативной деятельности — это методы учения, которые характеризуют процесс её осуществления и усвоения студентом как субъектом обучения, представляют собой упорядоченную совокупность действий, операций и средств, достаточную для решения коммуникативной задачи в ходе взаимодействия партнёров по обще-

нию, и определяются содержанием коммуникации, индивидуальными особенностями её участников. Формирование способов коммуникативной деятельности направлено на овладение коммуникативными умениями и навыками. Структура способа коммуникативной деятельности отображает основные компоненты коммуникативной деятельности и является инвариантной (подобной) структуре «дидактической клеточки» [3, с. 76] процесса учения.

Соответственно мы выделили составляющие способа коммуникативной деятельности, такие как:

- *мотивационная* — интерес личности к общению, установлению и поддержке взаимосвязи с партнёром по общению;
- *информационная* — знания о коммуникативной деятельности, процессе общения;
- *операционная* — система действий и операций, необходимых для решения поставленной коммуникативной задачи;
- *рефлексивная*, которая предполагает анализ коммуникативной ситуации студентом, деятельности в целом — собственной и партнёра по общению.

Исходя из поставленных целей обучения, учитывая этапы решения коммуникативной задачи: 1) восприятие партнёра, предоставленной информации, определение целей и задач общения; 2) совместная деятельность участников общения, которая обеспечивает достижение поставленных целей; 3) согласованная оценка результатов деятельности, вклада участников общения, — а также на основе характеристик коммуникативной деятельности (перцептивная, информационная, интерактивная) мы выделили следующие способы коммуникативной деятельности.

Проектные способы коммуникативной деятельности содействуют принятию студентом коммуникативной задачи, формируют его готовность к приёму и выработке информации. Они направлены на выяснение цели, построение плана деятельности, на выбор формы и средств представления информации.

Контактные способы коммуникативной деятельности обуславливают установление контакта, управление взаимодействием

ем, поддержку взаимосвязи, хода общения — обмен информацией, действиями (сообщение, выяснение, доказательство, убеждение).

Координационные способы коммуникативной деятельности обеспечивают регулирование деятельности, переориентацию в совместном поиске вариантов решения коммуникативной задачи, достижение взаимопонимания (уточнение, согласование, резюмирование, интерпретация).

При наличии поставленной коммуникативной задачи у участников общения появляется потребность вступить в контакт, которая реализуется в предмете общения, в результате чего данная потребность становится мотивом деятельности. Каждый оценивает ситуацию общения, определяет цели деятельности, свои намерения, характер действий. Затем осуществляется самопрезентация партнёров, прогнозируются и проявляются их реакции, выбираются и реализуются оптимальные действия, адекватные средства для передачи информации. Полученный результат, процесс общения обсуждаются и оцениваются.

Эффективность формирования коммуникативной деятельности определяется, согласно нашему предположению, созданием таких дидактических условий, как:

- 1) реализация наряду с общедидактическими принципами (научности, систематичности и последовательности, единства образовательной, развивающей, воспитательной функций обучения, доступности, связи теоретических знаний с практикой, индивидуализации) специальных принципов — фундаментализации коммуникативной подготовки, коммуникативности обучения, развития коммуникативной активности и сознательности личности;
- 2) углубление теоретических знаний о процессе общения, коммуникативной деятельности, механизмах её осуществления;
- 3) последовательное и систематическое формирование способов коммуникативной деятельности как основы творческого овладения коммуникативными умениями и навыками;
- 4) взаимосвязанное усвоение способов коммуникативной деятельности и учебного материала филологических

дисциплин на занятиях и в период педагогической практики;

- 5) учёт индивидуальных коммуникативных возможностей студентов в процессе организации общения.

Фундаментализация коммуникативной подготовки студентов факультетов иностранной филологии заключается в том, что они обеспечиваются знаниями о коммуникации, её средствах — основных закономерностях функционирования и развития иностранного языка, — необходимыми и достаточными для овладения полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией. В соответствии с принципом коммуникативности обучение строится по модели реальной коммуникации. Принцип развития коммуникативной активности и сознательности определяет инициативность, стремление к установлению межличностных контактов в процессе общения.

Содержание обучения составляют основные понятия, характеризующие процесс общения, коммуникативную деятельность (её виды, формы, средства, механизмы осуществления), коммуникативные умения и навыки, лингвистические понятия, лингвокраеведческий материал, репродуктивные и продуктивные речевые умения и навыки. Коммуникативные умения и навыки и речевые умения и навыки являются интегрированными, поскольку предопределяют способность студентов осуществлять одновременно два разных вида деятельности — коммуникативную и речевую [6, с. 155].

Процесс формирования коммуникативной деятельности студента представляет собой систему, которая предусматривает усвоение отдельных компонентов этой деятельности в их взаимосвязи. Обучение строится с учётом реальных условий общения по таким показателям, как коммуникативно-мотивированное поведение партнёров по общению, его предметность, выбор коммуникативных ситуаций в соответствии с интересами и потребностями его участников. Учёные считают, что основными в организации коммуникативной деятельности являются активные методы обучения, которые стимулируют познавательные процессы, предполагают включение обучающихся в общение, творческую продуктивную деятельность для решения той или иной проблемы (Г. Ващенко, А. Вербицкий, Н. Данилов, А. Матюшкин,

М. Махмутов, И. Лернер, С. Николаева, П. Пидкасистый и др.).

«При пассивных методах, — отмечает Г. Ващенко, — ученик является только объектом педагогического влияния учителя, при активных — ученик является и субъектом педагогического процесса, т. е. он не только воспринимает то, что преподносит ему учитель, но и сам организует свою работу» [7, с. 187—188].

Мы выделили следующие активные методы формирования коммуникативной деятельности: инструктивно-наглядные (проблемная лекция, лекция-беседа, лекция-дискуссия), разъяснительно-конструктивные (конструктивная беседа, эвристическая беседа), а также продуктивно-практический метод, который в соответствии с принципом коммуникативной направленности является основным в обучении студентов-филологов и реализуется посредством выполнения студентами коммуникативных заданий и упражнений. Активные методы сочетаются с пассивными методами обучения (информационная лекция; репродуктивная беседа; перцептивные, репродуктивные задания и упражнения).

Опыт коммуникативной деятельности приобретается и реализуется в общении как процесс решения большого количества коммуникативных задач, которые носят творческий характер и конкретизируются в коммуникативных заданиях. Предусматривается одновременное овладение студентами способами коммуникативной деятельности и учебным материалом филологических дисциплин с учётом этапов процесса усвоения: презентация нового иноязычного материала, ознакомление с основными понятиями, характеризующими общение, коммуникативную деятельность; этап тренировки и этап практики — преобразование и создание коммуникативных ситуаций, функционирование учебного материала в изменённых и новых условиях.

Нами разработана система коммуникативных подготовительных и исполнительских (трансформационные, имитационно-преобразовательные и исследовательские) заданий и упражнений для будущих учителей иностранного языка, работая над которыми они будут постепенно и последовательно овладевать указанными способами коммуникативной деятельности, а также языковыми и речевы-

ми умениями и навыками. Эти задания предлагаются студентам после рецептивно-репродуктивных заданий и упражнений, когда они научатся воспринимать вербальную информацию и полностью или частично её воспроизводить на иностранном языке.

Объективными характеристиками коммуникативных заданий и упражнений являются:

- 1) полифункциональность — параллельное овладение способами коммуникативной деятельности и иноязычной речевой деятельностью;
- 2) проблемность. Решение коммуникативной задачи требует творческого подхода (ориентация в конкретных ситуациях общения, постановка целей и задач, осуществление, прогнозирование и анализ результатов деятельности, выбор средств, принятие решения);
- 3) ситуативность. Создаётся коммуникативная ситуация (её характеристики: партнёры по общению, определение целей каждого из них, информация, форма её представления, условия общения);
- 4) содержательная наполненность — учебный материал филологических дисциплин (практика языка, практическая грамматика, практическая фонетика, лексикология), сведения об окружающем мире;
- 5) сложность. Её степень определяется уровнем проблемности, объёмом информации, количеством коммуникативных действий, необходимых для решения коммуникативной задачи, этапами процесса усвоения, характером деятельности — от творческого преобразования до творческого, продуктивного использования.

Коммуникативные задания и упражнения предлагаются студентам в такой последовательности.

Подготовительные коммуникативные задания и упражнения (минимальный уровень проблемности) направлены на усвоение определённой информации как предмета общения, на развитие умений ориентироваться в коммуникативной задаче, строить план деятельности.

При выполнении *трансформационных коммуникативных заданий и упражнений* (низкопродуктивный уровень проблемно-

сти) студенты воспроизводят коммуникативные ситуации в несколько изменённой форме, сокращают или дополняют предоставленную информацию, перестраивают её, переводят тексты с определёнными коррективами, согласовывают действия, изменяют ход решения коммуникативной задачи (указанные роли, предмет, условия общения).

Более сложные *имитационно-преобразовательные коммуникативные задания и упражнения* (высокопродуктивный уровень проблемности) предполагают деятельность в изменённых ситуациях. Студенты оперируют известными знаниями, ищут новые пути для решения коммуникативной задачи. Предоставляют, структурируют необходимую информацию, обобщают, дополняют, делают её запрос, выражают своё отношение к предмету общения, задают уточняющие вопросы, дают аргументированные ответы на вопросы партнёра по общению, соглашаются или не соглашаются с его мнением, формулируют свою мысль по-другому, приводят примеры, объясняют, доказывают, делают выводы.

Исследовательские коммуникативные задания и упражнения (максимальнопродуктивный уровень проблемности) требуют осуществления эвристической деятельности — создания коммуникативных ситуаций и их решения. Студенты самостоятельно определяют коммуникативную задачу, форму коммуникации (монолог, диалог, полилог), цели, план деятельности, содержание, объём необходимой информации, распределяют роли, устанавливают контакты, регулируют ход общения. Формы реализации — ролевые игры, дискуссии, диспуты, круглые столы, скетчи и т. д.

Как уже отмечалось, способ коммуникативной деятельности соотносится с субъективными характеристиками студента и определяет общую стратегию его деятельности. Студенты с разным уровнем коммуникативных возможностей объединяются в типологические группы и выполняют все виды коммуникативных заданий и упражнений, при этом варьируются их сложность, количество, темп работы, формы организации учебной деятельности (фронтальная, групповая, парная, индивидуальная). При необходимости преподаватель или члены группы оказывают помощь «слабым» студентам. В

результате каждый студент овладевает коммуникативными знаниями, умениями и навыками (планировать, осуществлять, регулировать свою деятельность, процесс общения), развиваются его коммуникативные способности — гностические (понимание себя и других людей), экспрессивные (самовыражение своей личности), интерактивные (влияние на партнёра по общению).

Реализация комплекса разработанных дидактических условий представляется возможной через внедрение в практику обучения структурно-функциональной модели формирования коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка, основными компонентами которой являются целевой, содержательный, процессуально-управленческий, контрольно-оценочный. Представляем схематическое изображение модели (см. схему).

Основные этапы формирования коммуникативной деятельности: начальный, основной, заключительный.

Целевой компонент модели включает цель, задачи, принципы обучения.

Содержательный компонент составляют: основные понятия, которые характеризуют коммуникативную деятельность, процесс общения; предметы общения: события, явления окружающего мира, сами участники общения, отношения между ними; учебный материал филологических дисциплин; способы коммуникативной деятельности; коммуникативные умения и навыки.

В *процессуально-управленческий компонент* входят формы обучения (учебные занятия, самостоятельная внеаудиторная работа); активные методы обучения; формы организации учебной деятельности; способы и средства уровневой дифференциации; формы профессионального обучения (педпрактика).

Контрольно-оценочный компонент представляют:

- 1) на начальном этапе обучения — критерии готовности студента к овладению коммуникативной деятельностью, такие как инициативность, проявление коммуникативных способностей, знаний и умений в практике общения; уровни готовности (высокий, средний, низкий);
- 2) на основном и заключительном этапах обучения — критерии сформир-

Схема — Структурно-функциональная модель формирования коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка



рованности коммуникативной деятельности: активность в общении; информированность об осуществлении коммуникативной деятельности; системное владение коммуникативными действиями и операциями, соответствие средств (иностранному языку, речь) ситуации общения; осознание процесса коммуникативной деятель-

ности; уровни сформированности (творческий, продуктивный, достаточный).

Внедрение разработанных подходов в практику обучения создаст условия для успешного овладения будущими учителями иностранного языка коммуникативной деятельностью, для развития их коммуникативных способностей.

Список цитированных источников

1. Савченко, О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2010. — № 1—2. — С. 3—7.
2. Барболин, М. П. Методологические основы развивающего обучения / М. П. Барболин. — М. : Высш. шк., 1991. — 232 с.
3. Бондар, В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
4. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с.
5. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 112 с.
6. Мартинова, Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія / Р. Ю. Мартинова. — К. : Вища школа, 2004. — 454 с.
7. Ващенко, Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. — Вид. перше. — К. : Укр. вид. спілка, 1997. — 441 с.

Материал поступил в редакцию 20.02.2015.

Научные основы организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся

В. М. Кротов,
заведующий кафедрой физики и
технических дисциплин
Могилёвского государственного
университета имени А. А. Кулешова
кандидат педагогических наук, доцент

Изменение экономических и социальных условий жизни людей в обществе требует более полного удовлетворения потребностей личности и государства в качественном образовании, которое целесообразно организовать как самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Анализ научной педагогической и психологической литературы позволил автору создать модель учебного познания, описав её структуру и содержание.

Ключевые слова: познание, деятельность, восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация, модель, умения.

Changing economic and social life conditions in the society requires to better meet the needs of an individual and the state in quality education, which should be organized as an independent cognitive activity of students. An analysis of scientific pedagogical and psychological literature allowed the author to create a model of academic knowledge, describe its structure and content.

Keywords: cognition, activities, perception, comprehension, memorization, application, generalization, systematization, model, ability.

Изменение экономических и социальных условий жизни людей в современном обществе обусловило изменение образовательных ценностей. В качестве результата образовательного процесса рассматриваются не столько знания, умения и навыки учащихся, сколько освоенные ими способы познавательной деятельности.

Необходимость организации учения как самостоятельной познавательной деятельности учащихся в своё время обосновал известный психолог Л. С. Выготский. Он сформулировал следующие теоретические принципы.

- В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и всё искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы её направлять и регулировать.
- Учитель является с точки зрения психологии организатором воспитывающей среды, регулятором и контролёром её взаимодействия с воспитанником.
- Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом.
- Прежде чем призвать ребёнка к какой-либо деятельности, необходимо его заинтересовать, обнаружить, что он готов к ней, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что ребёнок будет действовать сам, учителю же остаётся только руководить и направлять его деятельность [1].

Деятельностью называют динамическую систему взаимодействия субъекта с окружающей его миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью. Про-

стейший акт деятельности выступает формой проявления активности субъекта, имеет побудительные причины и направлен на достижение определённых результатов.

Учебная деятельность — специфический её вид, направленный на самого обучающегося как её субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им общественного опыта [3].

Обобщённая схема деятельности человека, представленная на рисунке 1 [4], включает такие элементы, как потребность, мотив, цель, действие и рефлексия.

Поэтому под *самостоятельной познавательной деятельностью учащихся* (СПДУ) будем понимать такую деятельность, при которой они в специально созданной ситуации сами:

- формулируют познавательные цели,
- описывают модель результата познавательной деятельности,
- подбирают или создают способы и средства конкретных действий,
- выполняют запланированные действия, оценивают и осознают степень достижения запланированных результатов,
- осознают причины отклонения реальных результатов познания от запланированной модели, оценивают своё эмоциональное состояние и планируют способы преодоления возникших трудностей.

Основным понятием всех теорий учебной деятельности является *усвоение*, вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с точки зрения разных подходов [3].

Во-первых, это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение социокультурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, обобщённых способов действий (умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий независимо от того, как оно протекает — стихийно или в специальных образовательных заведениях.

Во-вторых, усвоение рассматривается как сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие приём, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение предметных знаний.

В-третьих, это результат учения, учебной деятельности.

В самом общем виде усвоение определяют как процесс приёма, смысловой переработки, сохранения усвоенных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач.

В психологической науке создан ряд теорий, объясняющих механизм процесса усвоения знаний. Так, в основу теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным [2] и развиваемой Н. Ф. Талызиной [8], положена общепсихологическая идея о единстве психической и материальной деятельности человека и первичной роли последней в этом единстве.

Согласно исследованиям П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, процесс усвоения включает следующие этапы:

- формирование мотивационной основы действия. При этом определяется отношение субъекта к целям и

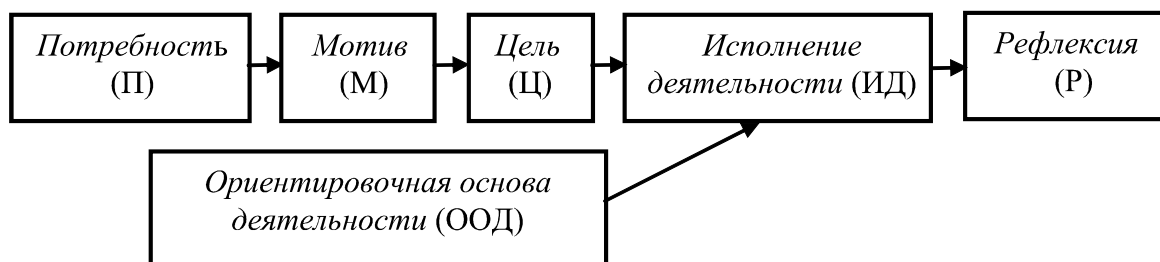


Рисунок 1 — Обобщённая схема деятельности человека

задачам предстоящего действия, к содержанию обучения, намеченного для усвоения;

- становление первичной схемы ориентировочной основы действия (ООД) — системы ориентиров и указаний, учёт которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качествами и в заданном диапазоне;
- формирование действия в материальной (материализованной) форме. Субъект осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия;
- громкая речь — опора на внешне представленные средства постепенно замещается опорой на представленные во внешней речи значения этих средств и действий с их помощью;
- формирование действия во «внешней речи про себя»: происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи;
- завершение усвоения действия. Оно очень быстро приобретает автоматическое течение и становится недоступным самонаблюдению.

При этом действие рассматривается как единица анализа деятельности учащихся [8].

Структурированность усвоения отмечается всеми исследователями этого процесса, хотя сами компоненты называются по-разному. К числу психологических компонентов усвоения относят:

- положительное отношение учащихся к усвоению;
- непосредственное чувственное ознакомление с содержанием обучения;
- мышление как процесс активной переработки полученной информации;
- запоминание и сохранение полученной и обработанной информации.

Эти психологические компоненты усвоения могут быть выражены определёнными состояниями учащихся. Так, положительное отношение учащихся выражается в их интересе и внимании.

Отмечая роль непосредственного чувственного ознакомления с учебными знаниями, необходимо подчеркнуть два существенных момента организации усвоения:

наглядность самого содержания обучения и воспитание наблюдательности у обучаемых. При этом отмечается необходимость связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

Мышление рассматривается в терминах осмысливания и понимания всех связей и отношений. Здесь происходит включение новых знаний в уже имеющуюся в опыте учащегося систему.

Последний компонент усвоения связан с *запоминанием и сохранением* учебных знаний в памяти. Многочисленные исследования в данной области позволяют отметить, что наибольшая эффективность этих процессов определяется конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике и т. д.) и включённостью обучающегося в активную собственную деятельность.

Усвоение знаний и способов деятельности, согласно С. Л. Рубинштейну, включает такие стадии, как первичное ознакомление с содержанием обучения (восприятие в широком смысле слова), его осмысление, специальная работа по запоминанию и, наконец, овладение знаниями — в смысле возможности оперировать ими в различных условиях, применяя их на практике [3]. Каждая из этих стадий определяет конечный эффект усвоения.

Рассмотрим их психологическую характеристику. Под *восприятием* понимают отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В него входят данные не только непосредственных ощущений учащегося, но и его прежнего опыта. Восприятие в отличие от ощущений, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, отражает предмет в целом, в совокупности его свойств, предполагает узнавание предметов и явлений, отнесение их к определённым группам, известным обучаемому по его прежнему опыту.

В ходе обучения происходит восприятие предметной наглядности, её знаковых форм, а также словесной информации учителя. Современный подход к процессу усвоения предполагает не пассивное, а активное самостоятельное восприятие учебной информации и жизненной реальности. Задача педагога состоит в том, чтобы подключить к восприятию как можно

более широкий спектр чувств учащихся, полнее опереться на их жизненный опыт, сочетать предметную и знаковую наглядность [7].

При организации восприятия как целенаправленной деятельности необходимо исходить из того, что наибольшей пропускной способностью обладает зрительный анализатор. Однако в обучении тактовую регулирует не сам анализатор, а мозг, поэтому, как установлено в экспериментах и подтверждено опытным путём, на одну единицу информации, подлежащей усвоению, необходимо давать две единицы пояснений, то есть дополнительной информации [6].

Осмысление усваиваемой информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщённых связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. В основе понимания лежит установление связей между новыми и ранее изученными знаниями, что, в свою очередь, является основанием для более глубокого и разностороннего осмысления учебных знаний.

Осмысление изучаемой информации характеризуется протеканием процессов сравнения, анализа связей между изучаемыми явлениями, вскрытия разносторонних причинно-следственных зависимостей. В ходе осмысления значительно обогащается понимание изучаемого, оно становится более содержательным. На этом этапе появляется определённое отношение к изучаемому, зарождаются убеждения, крепнут умения доказывать справедливость формулируемых выводов.

Изучаемые предметные знания нужно не только понимать, но и сохранять в памяти и уметь свободно и логично их воспроизводить. *Запоминание* учебных знаний должно базироваться на глубоком и всестороннем понимании усваиваемых знаний и способствовать умственному развитию учащихся. Лучшим средством запоминания является активное воспроизведение изучаемого, но не механическое заучивание.

В ходе овладения знаниями их ценность, прочность и действенность проверяются практикой. В основе *применения знаний на практике* лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, то есть конкретизация. Как

мыслительная операция, она выражается в умении применять абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример.

Важно обеспечить не только прочность, высокий уровень и осознанность, но и действенность знаний — умение применять их на практике, в учёбе, в жизни. Вот почему в акте овладения знаниями обязательно должен присутствовать этап их применения, осуществляемый в самых разнообразных видах и во многом зависящий от специфики содержания обучения.

Применение знаний способствует более свободному овладению ими, усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемых вопросов, делает знания более прочными, жизненными и реально осмысленными [1].

Осмысление непосредственно перерастает в процесс *обобщения* знаний, в ходе которого выделяются и объединяются общие существенные черты предметов и явлений действительности, изучаемых в соответствующий период обучения. Особенно ярко проявляет себя обобщение в выделении главного и значимого в учебной информации. Для этого необходимо проанализировать факты и свойства, синтезировать их определённым образом, абстрагироваться от деталей и конкретностей, сравнить их значимость и сделать обоснованный вывод о том, какие из них наиболее существенны. Во время усвоения знаний всё это проявляется в движении мысли учащегося к усвоению смысла и определению понятия, к составлению плана, выводов, резюме, к созданию классифицирующих и систематизирующих схем, таблиц.

Обобщение характеризуется выделением и *систематизацией* общих существенных признаков предметов и явлений. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Оперирование научными понятиями на этапе обобщения знаний приводит к установлению связей между ними, к формированию суждений. А сопоставление последних приводит к умозаключениям, самостоятельным выводам и доказательствам [9].

Все описанные этапы усвоения существуют не изолированно. Ведь уже сам процесс восприятия включает некоторые начальные элементы осмысления, например, когда учащийся узнает воспринимаемое и относит его к какому-либо классу явлений. Но важно иметь в виду, что именно восприятие доминирует на данном этапе усвоения. На каждом же последующем проявляются элементы предшествующего этапа. Так, например, при осмыслении учащийся воспринимает некоторые дополнительные свойства объектов.

Необходимо также подчеркнуть, что нельзя представить себе раз и навсегда предопределённую последовательность этапов усвоения знаний. Возможны случаи, когда этот процесс начинается с решения проблемной ситуации, которая ведёт учащихся от практического применения к его теоретическому объяснению, пониманию и осмыслению. Вместе с тем каждый из отмеченных этапов имеет свои особенности, свою относительную самостоятельность, что придаёт устойчивость структуре учебного познания в целом [6].

Познавательная деятельность учащихся в структуре образования довольно специфична. Она определяется как особенностями преподавания, так и характерными чертами предмета познавательной деятельности — научного знания, которое имеет две стороны: логико-операционную (процедурно-операционную) и содержательную.

Логико-операционную сторону знания составляют слова, знаки, символы, их структурные связи. Содержание знаний — это признаки, свойства, качества, отношения реального мира, всё, о чём информируют слова, знаки и символы, то есть научное знание имеет свою форму и своё содержание. Учащиеся воспринимают его, осмысливают, перерабатывают, применяют на практике, иными словами, совершается познавательная деятельность. В ходе её усваиваются не только содержание научного знания, но и форма, в которую оно облечено как неразрывное целое: слова, знаки, символы и логические связи между ними.

Но поскольку внимание и энергия обучаемых в основном сосредоточиваются на содержательной стороне, логико-операционная сторона научного знания от их внимания ускользает, и в результате учащиеся не овладевают ею в достаточной сте-

пени. Более того, усвоив содержание предмета, большая часть обучаемых затрудняется дать его логико-структурную операционную характеристику. А это значит, что они оказываются не в состоянии самостоятельно усваивать знания без специальной подготовки и соответствующего обучения.

Действительно, чтобы самостоятельно конструировать знания, учащимся необходимо знать, *что* конструировать (понятие, закон, правило) и *как* конструировать. Для этого важно выделить те особые формы и способы действия, посредством которых учащийся мог бы усваивать новую информацию.

Поиск и выделение такой системы действий специфичны для конкретного содержания обучения по каждой предметной области.

Необходимость усвоения содержания понятий через действия самих учащихся имеет и свои теоретические основания. Идеальные объекты науки нельзя просто «пересадить из одной головы в другую», их можно воссоздать лишь в соответствующих формах деятельности. Добытые обществом научные знания могут стать достоянием индивида только через его активную практическую и мыслительную деятельность, успешное осуществление которой во многом зависит от наличия в опыте учащихся познавательного инструментария, помогающего им проникать в сущность предмета познания, его составных частей [6].

Такой инструментарий — набор логических средств усвоения знаний — представляет собой совокупность ряда логических операций, каждая из которых имеет своё содержание, свою специфику. Поэтому очень важны выделение такого набора логических средств, характеристика его составных элементов, разработка методики вооружения учащихся данными средствами. Обучение же способам выполнения познавательных действий и успешное вооружение специфическим инструментарием логических операций связаны, прежде всего, с соответствующей организацией учебной деятельности учащихся в процессе обучения, а элементы научного знания, составляющие одновременно и основы содержания, тесно связаны между собой.

Побудительными причинами деятельности человека являются *мотивы* — сово-

купность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность деятельности [5], то есть её цели и задачи.

Цель — это осознанный образ ожидаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. Целью может быть какой-либо предмет, явление или определённое действие.

Задача — это заданная в некоторых условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна быть достигнута путём их преобразования согласно конкретной процедуре. Она всегда включает в себя требования или цель; условия — известный компонент постановки задачи и искомое — неизвестное, которое необходимо найти, чтобы достигнуть цели.

Действия человека, направленные на постановку цели и задач деятельности, называют **планированием**. Это в полной мере касается и самостоятельного учебного познания учащихся.

В теории и практике обучения чаще всего рассматривается планирование познавательной учебной деятельности учащихся учителем. Обучаемым в этом отводится пассивная роль, что не позволяет говорить об их полноценной самостоятельности в учебном познании.

Самостоятельная познавательная деятельность учащихся включает в себя, кроме интересов, мотивов, цели, планирования, всех познавательных процессов, и систематическое получение обратной информации о ходе и результатах учебного познания на основе сличения их с целью, а также оценку себя в этой деятельности (рефлексию) [4]. Под **рефлексией** в обучении понимают процесс и результат фиксирования субъектами состояния своего развития, саморазвития и причин этого.

Таким образом, обучение, организованное учителем в виде самостоятельной познавательной деятельности учащихся, должно включать как все элементы обобщённой схемы, отображённой на рисунке 1, так и этапы учебного познания. Представим содержание понятия СПДУ в виде схемы, приведённой на рисунке 2.

Анализ психолого-педагогических основ самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении предметных знаний позволяет выделить основные идеи её организации:

- квантование предметных знаний (выделение структурных элементов предметных знаний (СЭПЗ)). Модульное построение содержания обучения;

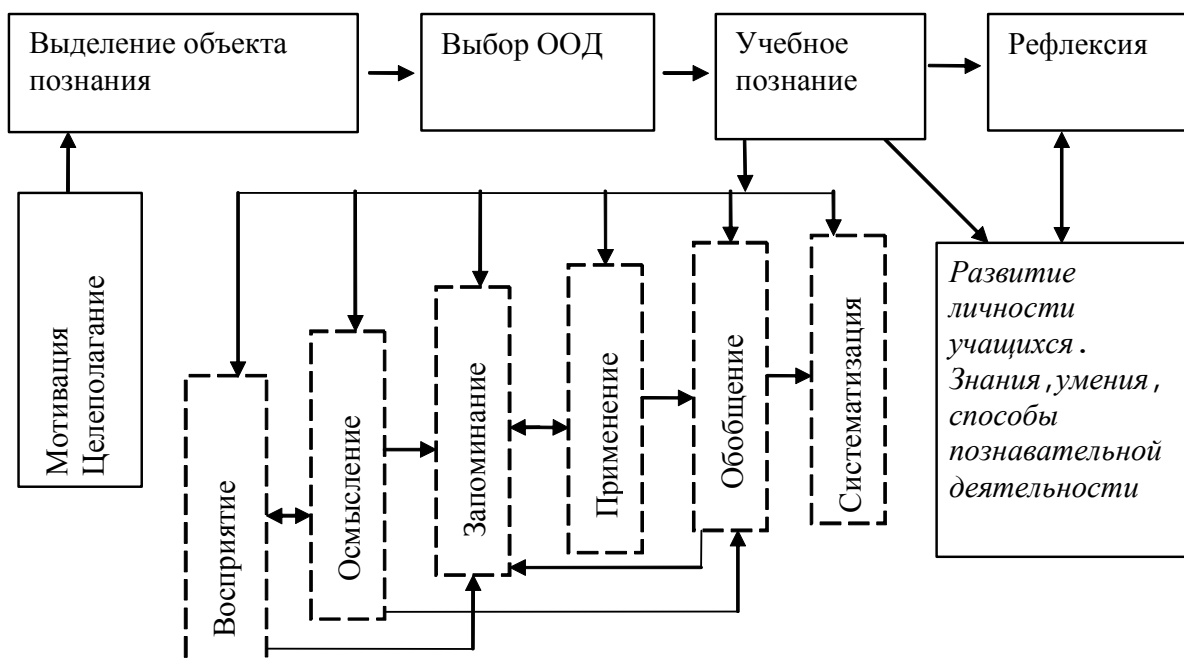


Рисунок 2 — Содержание понятия самостоятельной познавательной деятельности учащихся

- обучение учащихся описанию содержания СЭПЗ;
 - проведение учащимися планирования учебной познавательной деятельности;
 - диагностическое задание познавательных целей;
 - выделение в качестве форм организации учебного познания уроков *восприятия, осмысления, применения, обобщения и систематизации знаний*;
 - обеспечение принципа наглядности восприятия и осмысления учебной информации;
 - поэтапный мониторинг учебной познавательной деятельности учащихся;
 - осуществление учащимися рефлексии познавательной деятельности.
- Применение рассматриваемой модели учебного процесса в форме самостоятельной познавательной деятельности учащихся требует создания его дидактического обеспечения. Для организации СПДУ необходимо решение следующих дидактических проблем:
- дидактическая обработка содержания обучения в соответствии с идеей его квантования;
 - тщательное изучение индивидуальных особенностей и образовательных потребностей (познавательных интересов) учащихся;
 - обеспечение внутренней мотивации учащихся на познавательную деятельность;
 - обеспечение условий для проведения учащимися планирования познавательной деятельности;
 - создание научно обоснованной ориентировочной основы познавательной деятельности учащихся по овладению содержанием структурных элементов предметных знаний;
 - дидактическое обеспечение реализации основных этапов учебного познания;
 - создание и применение технологии мониторинга качества овладения предметными знаниями как составной части культуры общества;
 - обеспечение условий для проведения учащимся рефлексии познавательной деятельности [4].

Список цитированных источников

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. — М. : Университет : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 399 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
4. Кротов, В. М. Теория и практика организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении физики : монография / В. М. Кротов. — Могилёв : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2011. — 286 с.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
6. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.
7. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. — 6-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 589 с.
8. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие. — 3-е изд. / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 2003. — 288 с.
9. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов вузов / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. — М. : Академия, 2002. — 384 с.

Материал поступил в редакцию 08.12.2014.

Этымалагічны напрамак у навучанні беларускай арфаграфіі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі

В. У. Зеляно,

дацэнт кафедры прыватных метадых
Інстытута павышэння кваліфікацыі і
перападрыхтоўкі Беларускага дзяржаўнага
педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка
кандыдат педагагічных навук

В статье рассматриваются изменения в современной белорусской орфографии, обусловленные сокращением количества традиционных написаний. Анализируются методические принципы, на которых базируется этимологическое направление в обучении белорусской орфографии в учреждениях общего среднего образования. Дается теоретическое обоснование принципа этимологической мотивации традиционных написаний, сформулированного автором статьи.

Ключевые слова: традиционные написания, этимологическое направление в обучении орфографии, принцип этимологической мотивации традиционных написаний.

The article deals with the changes in modern Belarusian orthography, caused by reduction in the number of traditional spellings. It analyzes methodological principles on which the etymological direction in teaching Belarusian orthography in general secondary education institutions is based. The article provides a theoretical basis for the principle of etymological motivation of traditional spellings, formulated by the author.

Keywords: traditional spellings, etymological direction in teaching orthography, etymological principle of motivation of traditional spellings.

У арфаграфічнай сістэме беларускай мовы традыцыйныя напісанні існуюць як дадатковыя ў адносінах да асноўных прынцыпаў беларускага правапісу — фанетычнага і марфалагічнага. Пад *традыцыйнымі напісаннямі* разумеюць напісанні, якія замацаваны традыцыяй і не адпавядаюць сучаснаму гукавому або марфемнаму складу слова. Напрыклад, у запазычаных словах у ненаціскных складах захоўваецца літара *э*: *рэклама, ветэран, жэлацін* і інш. (выключэнне з правіла перадачы аканна на пісьме, згодна з якім гук [э] у ненаціскным становішчы чаргуецца з [а] і абазначаецца на пісьме літарай *а*).

Традыцыйныя напісанні (іх таксама называюць этымалагічнымі, гістарычнымі, бесправерачнымі, ірацыянальнымі) забяспечваюць «неабходную для мовы сувязь часоў, захоўваючы адносную моўную стабільнасць за кошт рэшткавых з'яў папярэдніх арфаграфічных сістэм» [1, с. 6].

Нярэдка да істотных прымет традыцыйных напісанняў адносяць іх неадпаведнасць сучасным арфаграфічным нормам. Аднак тэзіс аб тым, што традыцыйныя напісанні «не адпавядаюць сучасным нормам пісьма» [2, с. 50; 3, с. 77 і інш.], У. І. Куліковіч лічыць некарэктным, паколькі ён «скіроўвае мысліцельны працэс вучняў і настаўнікаў да вываду: любое няправільнае напісанне і ёсць традыцыйны прынцып... А гэта не адпавядае рэальнасці, бо сутнасць традыцыйнага прынцыпу заключаецца якраз у прызнанні правільнымі, нарматыўнымі напісанні, замацаваныя традыцыяй» [4, с. 182].

Да асаблівасцей традыцыйных напісанняў У. І. Куліковіч адносіць:

- немагчымасць ажыццявіць выбар або праверку літар для абазначэння фанем на аснове непасрэднага вымаўлення (фанетычнага прынцы-

пу) або шляхам марфалагічных супастаўленняў (марфалагічнага прынцыпу);

- улiк этымалогii канкрэтнага слова або традыцii пры выбары той ci iншай арфаграмы;
- рэкамендацii ў працэсе навучання арфаграфii запамiнаць такiя напiсаннi або ў выпадках сумнення карыстацца слоўнікамі [5, с. 22].

Прынята лiчыць, што «ў сучасным беларускiм лiтаратурным пiсьме традыцыйныя напiсаннi не маюць пашырэння» [6, с. 175]. Разам з тым да традыцыйных напiсанняў у сучаснай беларускай мове належаць:

- лiтара *е*, якая перадае на пiсьме ненацiскны гук [э] пасля мяккiх зычных у словах з неславянскай лексiчнай асновай: *апетыт, бюлетэнь, веранда*;
- лiтары *е, э*, якiя перадаюць на пiсьме нацiскны гук [э] пасля губных *і з, с, н*: *iнтэрнэт, навела, хабанэра*;
- лiтара *я*, што перадае на пiсьме каранёвы этымалагічны гук [а], пры гэтым напiсанне яе нельга праверыць: *месяц, памяць, тысяча*;
- лiтара *у* (складовае) у пачатку ўласных назваў: да *Урала, ва Уруччы, на Украiне*;
- мяккi знак у словах *iлья, iльiч, Ульяна, Ульянаў, Касьян*;
- перадача на пiсьме звонкiх i глухiх зычных перад наступнымi звонкiмi i глухiмi ў складзе адной марфемы: *- с, б, к, з* у каранёвых марфемах слоў *абсалютны, айсберг, вакзал, мозг* i iнш.;
- *- с* у суфіксах *-ск-, -ств-: таджыкскi, грамадства*;
- парныя па звонкасцi / глухасцi зычныя ў канцы слова, калi яны не маюць апорных формаў з наступным галосным:
 - лiтары *ш, ц* у канчатках дзеясловаў: *носіш, колеш, спяваюць*;
 - прыслоўi, якiя не маюць роднасных утварэнняў: *занадта, навобмацак, насцеж* [5, с. 22—23].

Акрамя пералiчаных, да традыцыйных напiсанняў Л. М. Бажэнка адносіць:

- лiтары *э, а*, што абазначаюць ненацiскныя галосныя ў запазычаных словах пасля лiтар зацвярдзелых зычных i цвёрдых [д], [т]: *жэтон, рэкорд, адрас, рамонт*;

- лiтару *е*, якая абазначае ненацiскны галосны [а] пасля мяккiх зычных у першым пераднацiскным складзе ў часцiцы *не* i прыназоўнiку *без*: *не браў, не думаў, без кнiг*;
- лiтару *е*, якая абазначае ненацiскны галосны ў прыстаўцы *без-* не ў першым складзе перад нацiскам: *безбароды, бескарысны, беззямельны*;
- лiтару *і*, што абазначае каранёвы ненацiскны галосны [ы] пасля запазычаных прыставак на зычны i прыставак на *-ж, -ш*: *суперiнтэлект, трансiндыйскi, звышiмклiвы, мiжiнстытуцкi*;
- лiтары *д, т* перад мяккiм [в'] у прыстаўках *ад-, пад-*, суфіксе *-ств-* i каранях некаторых слоў: *адвезцi, у агенцтве, у Лiтве*;
- лiтары *з, с*, якiя абазначаюць гукi [з'], [с'] у слабай пазiцыi без моцнага варыянта: *святая, спелы, звiць, злiць* [7, с. 105—106].

Варта адзначыць разыходжаннi ў вызначэннi рознымi даследчыкамі адпаведнасцi асобных напiсанняў пэўным прынцыпам беларускай арфаграфii. Так, напiсанне лiтары *е* ў прыназоўнiку *без* i часцiцы *не* Л. І. Сямешка адносіць да марфалагічнага (фанематычнага) прынцыпу беларускага правапiсу [8, с. 198]; напiсанне лiтары *і* пасля прыставак на зычны, паводле У. І. Куліковiча, адпавядае марфалагічнаму (фанемна-марфемнаму) прынцыпу [9, с. 166], у той час як Л. М. Бажэнка трактуе названыя напiсаннi як традыцыйныя. Гэты факт можна растлумачыць тым, што «памiж марфалагічнымi i этымалагічнымi напiсаннямi ёсць агульнае: i адны i другiя грунтуюцца на структурным аналізе слова» [10, с. 167].

Мы падзяляем пазiцыю расійскага лiнгвіста В. Ф. Ивановай, якая да традыцыйных напiсанняў адносіць «выпадкi, калi фанемы слабых пазiцый не маюць альтэрнантаў у моцнай пазiцыi» [11, с. 158], у сувязi з чым адрозненне традыцыйных напiсанняў ад марфалагічных бачыць у тым, што «пры прымяненнi марфалагічнага прынцыпу фанемы слабых пазiцый, абпiраючыся на вымаўленне, можна перадаць на пiсьме пэўнай лiтарай, ...лiтара для абазначэння фанемы слабай пазiцыi на аснове традыцыйнага прынцыпу выбiраецца з набору фаналагічна магчымых лiтар iндывiдуальна для кожнага выпадку (часцей за ўсё гэты выбар падае на этымалагічна першасную лiтару)» [11, с. 160].

Адсюль вынікае, што літара *е ў прыназоўніку без і часціцы не* пішацца згодна з марфалагічным прынцыпам: *без дна — бездань, не хоча — нехаця* (дарэчы, падобнай пазіцыі прытрымліваюцца і аўтары вучэбнага дапаможніка па беларускай мове для XI класа [12, с. 65]); правапіс каранёвага *і* пасля прыставак на зычны таксама грунтуецца на марфалагічным прынцыпе: *суперігра — ігры, трансіндыйскі — Індыя*.

Адносна традыцыйнасці як уласцівасці пісьма расійскі лінгвадыдакт М. С. Раждзественскі адзначаў: «Тое, што даўно ўсталявалася і стала звыклым у правапісе, з вялікай цяжкасцю замяняецца новым, хоць старое стала відавочна нерацыянальным, нелагічным» [10, с. 19]. Прыкладам нерацыянальнасці арфаграфічнай нормы можа служыць замацаванае пастановай Савета Народных Камісараў БССР «Аб зменах і спрашчэнні беларускага правапісу» (1933 г.) захаванне не пад націскам літары *о ў* так званых інтэрнацыянальна-рэвалюцыйных словах: *рэволюцыя, совет, комуна, соцьялізм, пролетарый* і інш. [13, с. 5]. Указаныя выключэнні з правіла перадачы акання на пісьме былі абумоўлены тым, што тагачасны беларускі правапіс грунтаваўся на «прынцыпе пралетарскага інтэрнацыяналізму» [14, с. 66]. Як вядома, «Правілы беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» 1959 года скасавалі гэты выключэнне з правіла перадачы акання на пісьме, «што яшчэ раз пацвердзіла: у мове не можа прыжыцца нешта наноснае, часовае» [15, с. 14].

Наяўнасць у мове традыцыйных напісанняў тлумачыцца немагчымасцю «ўціснуць жывыя моўныя з’явы, якія да таго ж пастаянна знаходзяцца ў стане развіцця, у жорсткія правапісныя рамкі. Пры гэтым заўсёды быў і будзе пэўны працэнт адступленняў і выключэнняў, што можна лічыць у некаторым сэнсе нават нормай, калі ў цэлым правапіс упарадкаваны і паспяхова выконвае свае грамадскія функцыі» [16, с. 40]. Змены, што адбыліся ў сучасным беларускім правапісе ў сувязі з увядзеннем у дзеянне Закона Рэспублікі Беларусь «Аб Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі», у значнай меры звязаны са скарачэннем колькасці традыцыйных напісанняў, або выключэнняў з арфаграфічных правіл (табліца 1), што істотна аблягчае навучанне беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

Такім чынам, кадыфікацыя арфаграфічных норм беларускай мовы ажыццяўляецца шляхам змяншэння долі традыцыйных напісанняў. Пры гэтым названая напісанні, што захаваліся ў мове да нашага часу, ствараюць аб’ектыўныя цяжкасці для адукацыйнай практыкі: правапіс слоў, якія з’яўляюцца выключэннямі з правіл або ў якіх напісанне пэўных літар нельга праверыць, вучням рэкамендуецца вызначаць па слоўніку і запамінаць. Этымалагічны напрамак у навучанні беларускай арфаграфіі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі мае на мэце дапамагчы вучням авалодаць традыцыйнымі напісаннямі не шляхам іх запамінання, а на аснове ўсведамлення прычын, якія абумовілі гэтыя напісанні.

На мэтазгоднасць выкарыстання гісторыка-лінгвістычных звестак пры навучанні рускай мове ўказвалі Ф. І. Буслаеў, Т. К. Данская, А. Д. Дзейкіна, М. В. Ушакоў, А. В. Цекучоў, М. М. Шанскі, Л. У. Шчэрба і іншыя. У прыватнасці, у пачатку XX стагоддзя расійскі даследчык П. І. Патапаў папярэджаў: «Пакідаць факты без тлумачэнняў значыць забіваць уласціваю здзіцяці дапытлівасць, спараджаць абьякавасць да таго, што назіраецца і вывучаецца» [17, с. 6]. Абгрунтоўваючы эфектыўнасць звароту да этымалогіі слова пры навучанні школьнікаў рускай арфаграфіі, С. І. Львова падкрэслівала, што звесткі пра паходжанне слоў «наглядна паказваюць зменлівы характар мовы ў развіцці і абуджаюць жаданне зірнуць на слова як на часцінку магутнага, жывога, зменлівага арганізма — мовы» [18, с. 10].

Тым не менш гісторыка-лінгвістычны аспект навучання мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі да нашага часу не знайшоў укаранення ў адукацыйнай практыцы. Невыпадкова дапаможнік для настаўнікаў «Гісторыка-лінгвістычны каментарый на ўроках славеснасці» Н. С. Грабеншчыковай пачынаецца словамі: «Гісторыі мовы ў школе не пашанцавала. Калі не лічыць праслаўтых гістарызмаў і архаізмаў, са школьнага падручніка вучань не атрымае ніякіх гістарычных звестак...» [19, с. 3]. Украінскі вучоны-педагог В. І. Кавалёў вобразна называе этымалогію «Папялушкай метыдыкі», паколькі «яе звышсціпляя прадстаўленасць у школьных праграмах і падручніках яўна не адпавядае яе ж каралеўскім магчымасцям» [20].

Табліца 1 — Змены ў правапісе некаторых слоў (у адпаведнасці з новай рэдакцыяй «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі»)

Арфаграфічнае правіла	Выключэнні паводле «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» 1959 г.	Напісанні паводле «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» 2008 г.	Сутнасць змен
Правапіс галосных <i>о, э, а</i>	<i>адажыю, трыю, сальфеджыю, Токію</i> і інш.	<i>адажыа, трыа, сальфеджыа, Токіа</i> і інш.	Пашырыўся прынцып перадачы акання пры напісанні запазычаных слоў
	<i>камп'ютэр, лідэр, фламастэр, шніцэль</i> і інш.	<i>камп'ютар, лідар, фламастар, шніцаль</i> і інш.	Напісанне літары <i>э ў</i> запазычаных словах адлюстроўвае літаратурнае вымаўленне
	<i>панель, рэзюме, тунель, экземпляр</i> і інш.	<i>панэль, рэзюмэ, тунэль, экзэмпляр</i> і інш.	
Правапіс галосных <i>е, ё, я</i>	<i>дзеяты, дзесяты, семнаццаць, васемнаццаць, пяцьдзесят, шэсцьдзесят</i> і інш.	<i>дзявяты, дзясяты, сямнаццаць, васямнаццаць, пяцьдзясят, шэсцьдзясят</i> і інш.	Пашырыўся прынцып перадачы якання пры напісанні лічэбнікаў і вытворных ад іх слоў
Правапіс спалучэнняў галосных у запазычаных словах	<i>Нью-Йорк, Йофе</i>	<i>Нью-Ёрк, Ёфе</i>	Перадача спалучэння <i>йо</i> пад націскам праз <i>ё</i> распаўсюдзілася на ўласныя назвы
Правапіс галосных у складаных словах	<i>стоградусны, стогадовы, стопрацэнтны, стотысячны</i> і інш.	<i>стаградусны, стагадовы, стапрацэнтны, статысячны</i> і інш.	Уніфікавана напісанне складаных слоў, першай часткай якіх з'яўляецца лічэбнік <i>сто</i>
Правапіс абрэвіятур	<i>прафком, гарком, газпром, ваенком</i> і інш.	<i>прафкам, гаркам, газпрам, ваенкам</i> і інш.	Напісанне літары <i>а ў</i> другой частцы складанаскарочаных слоў адпавядае сучаснай моўнай практыцы
Правапіс літар <i>і, ы</i> пасля прыставак	<i>субінспектар, дэзінфармацыя, дэзінтэграцыя, дэзінфіцыраваць</i> і інш.	<i>субынспектар, дэзынфармацыя, дэзынтэграцыя, дэзынфіцыраваць</i> і інш.	З ліку прыставак, пасля якіх захоўваецца літара <i>і</i> , выключаны прыстаўкі <i>суб-</i> і <i>дэз-</i>
Правапіс некаторых спалучэнняў зычных	<i>кантрасны, баласны, фарпостны, кампостны</i> і інш.	<i>кантрасны, баласны, фарпосны, кампосны</i> і інш.	Перадача на пісьме гістарычнага спалучэння зычных <i>стн</i> праз <i>си</i> у словах іншамоўнага паходжання адпавядае літаратурнаму вымаўленню
Правапіс прыстаўной і ўстаўной літары <i>в</i>	<i>есаул, есаульскі</i>	<i>есавул, есавульскі</i>	Правапіс устаўной літары <i>в</i> у словах <i>есавул, есавульскі</i> адлюстроўвае асаблівасці сучаснага літаратурнага вымаўлення
Правапіс у (складовага) і ў (нескладовага)	<i>ва ўніверсітэце, царква ўніяцкая, раўнд, фаўна, клоун</i> і інш.	<i>ва ўніверсітэце, царква ўніяцкая, раўнд, фаўна, клоўн</i> і інш.	Пашырылася напісанне <i>ў</i> (нескладовага) у большасці слоў іншамоўнага паходжання
Правапіс мяккага знака	<i>цянь-шаньскі, чань-чуньскі</i> і інш.	<i>цянь-шанскі, чань-чунскі</i> і інш.	Уніфікаваны правапіс прыметнікаў з суфіксам <i>-ск-</i> , утвораных ад уласных назваў на <i>-нь</i>

Рэалізацыя этымалагічнага напрамку ў навучанні арфаграфіі грунтуецца на агульнаметадычным *гістарычным прынцыпе* (М. Т. Баранаў), або *прынцыпе гістарызму* (Р. Н. Прыступа), згодна з якім мова павінна вывучацца «не як нешта застылае, раз назаўсёды дадзенае, а як з’ява, што гістарычна мяняецца, развіваецца» [21, с. 7]. Аналіз моўных фактаў у гістарычным аспекце дазваляе вучням усвядоміць, што нормы сучаснай літаратурнай мовы, у прыватнасці арфаграфічныя, выпрацаваліся ў выніку развіцця мовы і што гэтыя нормы з цягам часу могуць мяняцца. Так, даючы ацэнку новай рэдакцыі «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі», В. І. Іўчанкаў прыводзіць наступны прыклад: «Даўно выклікала пытанне, асабліва ў школьнікаў, чаму нельга пісаць *ў* (у нескладовае) у словах іншамоўнага паходжання. Але калі мы кіруемся ў правапісе фанетычным прынцыпам, то не павінна быць розніцы ў напісанні словазлучэнняў “*на ўроку*” і “*ля універмага*”. Зараз так і ёсць» [15, с. 15].

Гістарычныя даведкі пра моўныя факты дапамогуць вучням зразумець, што ў арфаграфічным «абліччы» слова нярэдка знаходзіць адбітак гісторыя яго ўзнікнення. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы «Зычныя [д] — [дз’], [т] — [ц’], іх вымаўленне і правапіс» (V клас) школьнікаў можа зацікавіць інфармацыя пра паходжанне слова *тыдзень*: «Слова *тыдзень* утварылася ад стараславянскага словазлучэння: займеннік “*тъи*” і “*днь*”. У старажытным “*тъи*” быў кароткі і невыразны (рэдукаваны) гук *ъ*, які ў пэўнай пазіцыі ў мове беларусаў супаў з гукам *ы*. Таму ўзнікла спалучэнне *тъий дзень*. Пры ўтварэнні з двух слоў аднаго зычны *й* выпаў, атрымалася *тыдзень*. А літаральна яно абазначае: той самы дзень (праз сем дзён)» [22, с. 35]. Падобныя гістарычныя каментарыі настаўніка, на думку М. Т. Баранава, «фарміруюць навуковы погляд на мову, спрыяюць лепшаму ўсведамленню сутнасці моўных з’яў» [23, с. 137].

Расійскі лінгвадыдакт А. С. Антонова адносіць вышэйзгаданы гістарычны прынцып да прыватнаметадычных прынцыпаў навучання арфаграфіі і адзначае, што ён «дыктуе неабходнасць паказваць змяненне структуры слова або яго паходжанне ў працэсе развіцця мовы» [24, с. 374].

Асноўнымі тыпамі гістарычных змен у структуры слова з’яўляюцца апрошчанне

і перараскладанне. Пры *апрошчанні* былая вытворная аснова ўспрымаецца як невытворная: *запалк-а* (гістарычны падзел: *за-пал-к-а*), *падручнік* (гіст.: *пад-руч-н-ік*), *абед* (гіст.: *аб-ед*), *празрыст-ы* (гіст.: *пра-зр-ыст-ы*), *адчай-н-ы* (гіст.: *ад-чай-н-ы*), *студзень* ‘месяць’ (гіст.: *студз-ень*).

Перараскладанне — гэта перамяшчэнне меж марфем у складзе слова, у выніку чаго аснова слова застаецца вытворнай, але гукавы склад марфем становіцца іншым: *парэч-к-і* (гістарычны падзел: *парэч-к-і*), *гарлач-ык* (гіст.: *гарл-ач-ык*), *пятнаццаць* (гіст.: *пят-на-ццаць*), *снеда-нн-е* (гіст.: *сн-ед-а-нн-е*), *сукупн-асць* (гіст.: *сукуп-н-асць*).

Гістарычныя змены ў марфемнай будове слова прыводзяць да *дээтымалагізацыі* — страты ў свядомасці носьбітаў мовы сэнсавай сувязі слова з утваральнай асновай. Так, у слове *нашчадак* раней вылучаўся карань *-чад-* (як і ў старажытным слове *чадо* ‘дзіця’). З часам сэнсавая сувязь слова *нашчадак* з лексмай *чадо* страцілася, змянілася яго марфемная будова — у сучаснай мове слова *нашчадак* мае невытворную аснову.

Перадумовай дээтымалагізацыі А. М. Каваленка лічыць той факт, што «матыў абавязковы для ўзнікнення назвы, але не абавязковы для яе ўжывання» [25, с. 95], і прыводзіць такія прыклады: *страляюць* зараз з агнястрэльнай зброі, а не толькі стрэламі; *чарніла* можа быць як чорнае, так і сіняе, чырвонае; *бялізна* цяпер бывае рознакаляровай, а не толькі белай [25, с. 93].

Рэканструкцыі матыву ўзнікнення намінальнай адзінкі спрыяе *этымалагізацыя*, якая дазваляе выявіць генетычную сувязь пэўнага слова з іншымі лексемамі і такім чынам праверыць напісанне «сумніўнай» літары. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы «Глухія, звонкія і санорныя зычныя. Іх вымаўленне і правапіс» (V клас) настаўнік можа паведаміць вучням пра тое, што слова *сведка* «ўтворана ад караня дзеяслова *ведаць* з дапамогай суфікса *-к-а* і прыстаўкі *с-*, якая перадае ідэю сумеснага дзеяння: той, хто ведае нешта разам, сумесна з іншымі людзьмі» [26, с. 66]. Як вынік, вучні прыйдуць да высновы, што праверыць напісанне літары *д* у слове *сведка* можна шляхам падбору правэрчнага слова *ведаць*.

Імкненне чалавека разгадаць таямніцы паходжання слоў роднай мовы, устанавіць

іх гістарычныя сувязі расійскі лінгвіст Р. В. Вінакур назваў *этымалагічнай рэфлексіяй на слова* [27, с. 423], а С. І. Львова ўказвала на важнасць таго, каб *этымалагічная рэфлексія «дапамагала ў засваенні аднаго з самых складаных раздзелаў школьнага курса — арфаграфіі»* [18, с. 16]. Гэты тэзіс дае падставу сфармуляваць *прынцып этымалагічнай матывацыі традыцыйных напісанняў пры навучанні беларускай арфаграфіі*. Этымалагічная матывацыя дазваляе перавесці шэраг традыцыйных напісанняў з разраду бесправерачных у разрад напісанняў, што падаюцца праверцы. Напрыклад, напісанне літары *х* у слове *бухгалтар* тлумачыцца яго ўтварэннем ад нямецкіх *Buch* 'кніга' і *halten* 'весці, трымаць у парадку' (*бухгалтар* — літаральна *кнігавод*). Правапіс літары *е* ў слове *гербарый* можна абгрунтаваць тым, што гэта лексема запазычана з лацінскай мовы і звязана па сэнсе з аднакаранёвым *herba* 'трава'.

Этымалагічны спосаб праверкі напісання базіруецца на аднаўленні сэнсавых сувязей паміж генетычна роднаснымі словамі, якія «па розных прычынах могуць змяняцца вельмі значна, а таму паміж імі не адчуваецца цеснай сувязі і агульнасці паходжання і яны ўяўляюцца ўзаемна чужымі і незалежнымі» [10, с. 160]. Так, слова *семінарыя* 'сярэдня спецыяльная (звычайна духоўная) навучальная ўстанова', запазычанае з лацінскай мовы, першапачаткова абазначала месца пасадкі, расаднік, а таксама ўжывалася ў пераносным значэнні — 'школа'. Лацінскае *seminarium* утварылася ад *semen* 'семя', адсюль словам *семя* можна праверыць напісанне літары *е* ў слове *семінарыя*.

Этымалагічны аналіз слоў *педаць, педыкюр, п'едэстал* дазваляе канстатаваць, што ўсе яны паходзяць ад лацінскага кораня *-пед-* 'нага': *педаць* у літаральным перакладзе азначае 'нажны'; *педыкюр* — 'догляд ног'; *п'едэстал* — 'месца пад нагамі'. Таму слова *веласіпед* (літаральна 'хутканогі'), у якім *е* знаходзіцца пад націскам, можна разглядаць як праверачнае для напісання літары *е* ў вышэйназваных словах.

Этымалагічная «роднасць» слоў *педагог, педыятр, лагапед* тлумачыцца іх утварэннем ад грэчаскага кораня *-пед-* (*paidos*) 'дзіця': *педагог* — літаральна 'той, хто вядзе (выхоўвае) дзяцей'; *педыятр* — 'той, хто лечыць дзяцей'; *лагапед* — 'той,

хто навучае маўленню'. У гэтым радзе праверачнае слова для напісання літары *е* — *лагапед* (*е* пад націскам).

Прыведзеныя прыклады пацвярджаюць той факт, што лацінскія і грэчаскія словаўтваральныя элементы «настолькі «жывучыя» ў мовах, што ўжываюцца для ўтварэння найменняў такіх прадметаў, пра якія і не магло ісці гаворкі ў тыя далёкія часы, калі мёртвыя мовы былі яшчэ жывымі і дзеяздольнымі» [18, с. 33]. Так, слова *кардыяграма* ўтварылася шляхам складання грэчаскіх слоў *kardia* 'сэрца' і *gramma* 'запіс'; тэрмін *баракамера* паходзіць ад грэчаскіх слоў *baros* 'цяжар' і *camera* 'пакой'.

Сярод марфалагічных прымет слоў іншамоўнага паходжання П. Я. Юргелевіч называе:

- грэчаскія прыстаўкі **а-** 'без', 'не' (*алагічны, амаральны*); **ант-, анты-** 'супраць' (*антарктычны, антыдэмакратычны*); **архі-** 'звыш', 'галоўны' (*архімільянер, архінебяспечны*); **амфі-** 'навакол', 'з двух бакоў' (*амфітэатр, амфібія*);
- лацінскія прыстаўкі **контр-** 'супраць' (*контратака, контррэвалюцыя*); **рэ-** 'назад', 'зноў' (*рэпрадукцыя, рэканструкцыя*); **дэ-** 'ад', 'назад' (*дэмабілізацыя, дэградацыя*);
- лацінска-грэчаскія прыстаўкі **дыс-** 'без', 'не', 'раз' (*дысгармонія, дыспрапорцыя*); **пра-** 'уперад', 'за', 'дзеля' (*прагноз, пралог*) і інш. [28, с. 126—127].

Азнямленне вучняў з названымі словаўтваральнымі сродкамі (разам з тлумачэннем іх значэння) можа адбывацца пры вывучэнні «арфаграфічных» тэм «Вымаўленне і правапіс галосных *о, э, а*» (**рэформа, дэмантаж**), «Зычныя [д] — [дз'], [т] — [ц'], іх вымаўленне і правапіс» (**антымікробны, дэмакіяж**), «Правапіс прыставак, якія заканчваюцца на зычны» (**дыскамфорт, дыскваліфікацыя**), «Правапіс *і, й, ы* пасля прыставак» (**контрыгра, контрідэя**).

Прынцып этымалагічнай матывацыі традыцыйных напісанняў забяспечвае навучанне беларускай арфаграфіі ў дыялогу культур, які можа адбывацца ў двух напрамках:

- «па вертыкалі» (у дыяхранічным аспекце): супастаўляюцца факты сучаснай беларускай мовы і мінулых гістарычных эпох (напрыклад, прыслоўе *насцеж* утворана ад устарэла-

га слова *стеж* ‘крук, слуп’; насцеж — літаральна ‘на дзвярным круку’);

- «па гарызанталі» (у сінхронічным аспекце): параўноўваюцца факты беларускай і іншых моў (напрыклад, слова *баскетбол* паходзіць ад англійскіх *basket* ‘кошык’ і *ball* ‘мяч’).

Такім чынам, этымалагічны напрамак у навучанні беларускай арфаграфіі ва уста-

новах агульнай сярэдняй адукацыі забяспечвае, па-першае, усвядомленае засваенне вучнямі традыцыйных напісанняў на аснове іх этымалагічнай матывацыі; па-другое, вывучэнне моўных з’яў у «гістарычнай перспектыве, у дадзеным выпадку — у рэтраспектыве» [1, с. 5]; па-трэцяе, фарміраванне ў школьнікаў погляду на мову як на сістэму, якая пастаянна развіваецца.

Спіс цытаваных крыніц

1. Боженко, Л. Н. Традиционно-исторические написания в современной орфографической системе и работа над ними в коммуникативном курсе русского языка в школе / Л. Н. Боженко. — Мозырь : МозГПИ им. Н. К. Крупской, 1999. — 69 с.
2. Шуба, П. П. Арфаграфія / П. П. Шуба // Беларуская мова : энцыкл. / пад рэд. А. Я. Міхневіча. — Мінск, 1994. — С. 49—50.
3. Сіўковіч, В. М. Беларуская мова ў пытаннях і адказах : дапаможнік для вучняў старэйшых класаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі, з беларус. і рус. мовамі навучання / В. М. Сіўковіч. — 5-е выд. — Мінск : УніверсалПрэс, 2008. — 592 с.
4. Куліковіч, У. І. Традыцыйны прынцып у сістэме беларускай арфаграфіі (1957—2008 гг.) / У. І. Куліковіч // Міжнародныя Шамякінскія чытанні «Пісьменнік — Асоба — Час» : матэрыялы Міжнар. навуц.-практ. канф., Мазыр, 19—20 лістап. 2009 г. / Мазырскі дзярж. пед. ун-т імя І. П. Шамякіна ; рэдкал. : А. У. Сузько [і інш.]. — Мазыр, 2009. — С. 181—183.
5. Куліковіч, У. І. Правілы сучаснай беларускай арфаграфіі : вучэб. дапам. / У. І. Куліковіч. — Мінск : Новое знание, 2011. — 222 с.
6. Сучасная беларуская літаратурная мова. Лексікалогія. Фразеалогія. Лексікаграфія. Фразеаграфія. Фаналогія. Арфаэпія. Графіка і арфаграфія / Э. Д. Блінава [і інш.]; пад рэд. Ф. М. Янкоўскага. — Мінск : Вышэйшая школа, 1976. — 192 с.
7. Боженко, Л. Н. Современная русская орфография как система в сопоставлении с белорусской орфографией : учеб.-метод. пособие для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по специальностям : 1-020302 Русский язык и литература ; 1-02 03 04 Русский язык и литература. Дополнительная специальность / Л. Н. Боженко. — Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011. — 183 с.
8. Сямешка, Л. І. Беларуская мова : вучэб. дапам. / Л. І. Сямешка. — Мінск : Сучаснае слова, 1999. — 224 с.
9. Куліковіч, У. І. Фанемна-марфемны прынцып арфаграфіі ў сучаснай беларускай мове / У. І. Куліковіч // Труды БГТУ. История, философия, филология. — 2013. — № 5 (161). — С. 164—167.
10. Рождественский, Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н. С. Рождественский. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. — 304 с.
11. Иванова, В. Ф. Принципы русской орфографии / В. Ф. Иванова. — Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. — 230 с.
12. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 11-га класа агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. М. Валочка [і інш.]. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2010. — 256 с.
13. Правапіс беларускай мовы / Беларус. акадэмія навук, Ін-т мовазнаўства. — Мінск : Выд-ва Беларус. акадэміі навук, 1934 г. — 45 с.
14. Ламцёў, Т. П. Беларуская граматыка: фанетыка і правапіс : навукова-даследчы нарыс / Т. П. Ламцёў. — Мінск : Выд-ва Беларус. акадэміі навук, 1935. — 72 с.
15. Іўчанкаў, В. І. Беларускі правапіс: традыцыі, пераемнасць і перспектывы. Закон Рэспублікі Беларусь «Аб Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» / В. І. Іўчанкаў // Беларуская арфаграфія: здабыткі і перспектывы : матэрыялы Рэсп. навуц.-практ. канф., прысвеч. 90-годдзю БДУ, Мінск, 20—21 кастр. 2011 г. / Беларус. дзярж. ун-т; рэдкал. : М. І. Свістунова (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск, 2012. — С. 5—17.
16. Гапоненка, І. А. Сучасны беларускі правапіс: праблемы і перспектывы развіцця / І. А. Гапоненка // Філалагічныя навукі: маладыя вучоныя ў пошуку : матэрыялы навуц. канф., прысвеч. 80-годдзю Белдзяржуніверсітэта, Мінск, 20 крас. 2001 г. / Беларус. дзярж. ун-т, Беларус. рэсп. фонд фундаментальных даследаванняў ; адк. рэд. С. А. Важнік. — Мінск, 2001. — С. 40—42.

17. Потапов, П. И. К вопросу о введении в курс средней школы истории русского языка (по поводу «Руководства по истории русского языка» Е. С. Истриной) / П. И. Потапов. — Одесса : Техник, 1916. — 26 с.
18. Львова, С. И. Орфография. Этимология на службе орфографии : пособие для учителя / С. И. Львова. — 2-е изд. — М. : Торгово-изд. дом «Русское слово — РС», 2001. — 112 с.
19. Гребенщикова, Н. С. Историко-лингвистический комментарий на уроках словесности : пособие для учителей рус. языка и лит. / Н. С. Гребенщикова. — Минск : Асар, 1998. — 160 с.
20. Ковалёв, В. И. Об использовании этимологии на уроках русского языка / В. И. Ковалёв // Русский язык : электронная версия журнала [Электронный ресурс]. — 2006. — Режим доступа : <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200601401>. — Дата доступа : 15.01.2015.
21. Приступа, Г. Н. Теория и практика урока русского языка : пособие для студентов пед. и филол. специальностей : в 3 ч. / Г. Н. Приступа. — Рязань : Рязанский гос. пед. ин-т им. С. А. Есенина, 1993. — Ч. 1 : Принципы и методы обучения. — 77с.
22. Шпадарук, І. П. У свеце слоў, з’яў і фактаў / І. П. Шпадарук. — Мінск : Вышэйшая школа, 1995. — 93 с.
23. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 368 с.
24. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуниктивно-деятельностный подход : учеб. пособие / Е. С. Антонова. — М. : КНОРУС, 2007. — 464 с.
25. Каваленка, А. М. Сутнасць і некаторыя асаблівасці дээтымалагізацыі ў беларускай мове / А. М. Каваленка // Имя и слово : сб. науч. и учеб.-метод. тр. / Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина, Ин-т нефилологии Естественно-гуманит. ун-та в Седльцах ; под общ. ред. В. И. Сенкевича. — Брест, 2010. — Вып. 3 : Экстенциональные и интенциональные контексты. — С. 89—97.
26. Шпадарук, І. П. Чаму мы так гаворым / І. П. Шпадарук, В. В. Рудакоўскі. — Мінск : Народная асвета, 1985. — 72 с.
27. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию / Г. О. Винокур // Избр. работы по русскому языку. — М., 1959. — С. 419—442.
28. Юргелевіч, П. Я. Курс сучаснай беларускай мовы з гістарычнымі каментарыямі / П. Я. Юргелевіч ; пад рэд. М. С. Яўневіча. — Мінск : Вышэйшая школа, 1974. — 304 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 23.03.2015.

Педагогические инновации в физическом воспитании студентов

В. Н. Дворак,

доцент кафедры психологии
Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины,
кандидат педагогических наук

В статье раскрываются возможности использования современных педагогических средств в образовательном процессе по дисциплине «Физическая культура» в учреждениях высшего образования. Рассмотрены практические способы развития компетентности студентов в сфере физической культуры, формирования осознанного активно-положительного отношения к её ценностям, что является составляющим компонентом профессиональной подготовки будущего специалиста, способствует созданию мотивации ведения здорового образа жизни и предпосылок к оптимизации физического и психического здоровья.

Ключевые слова: физическое воспитание, общее физкультурное образование, студенты, педагогические инновации, средства и методы активного обучения.

The article deals with possibilities of using modern teaching means in the educational process in physical culture in institutions of higher education. Practical ways of students' competence development in physical culture are considered, as well as formation of conscious active-positive attitude to its values, which is a component of training future specialists. It helps to create motivation for a healthy lifestyle, and thus promotes preconditions for optimization of physical and mental health.

Keywords: physical education, general physical education, students, pedagogical innovations, means and methods of active teaching.

Актуальные процессы оптимизации и модернизации физического воспитания в учреждениях высшего образования обуславливают необходимость повышения качества физкультурной образованности студентов, формирования их компетентности в области физической культуры и спорта. Это значит, что в практике учебной дисциплины «Физическая культура» особое внимание следует уделять решению образовательных задач. Более того, преподавание данного предмета в учреждении образования должно осуществляться с использованием современных педагогических инноваций, к числу которых, несомненно, относится технологизация образовательного процесса. Имеющая определённые концептуальные основания, соответствующим образом спланированная и реализованная при надлежащем ресурсном обеспечении педагогическая технология — один из перспективных путей совершенствования системы физического воспитания.

В то же время необходимо учитывать, что преимущественное применение либо только технологий, либо только методик является неоправданным. В первом случае теряется воспитательная сторона обучения, во втором — качество образования находится в прямой зависимости от личности педагога, стиля его общения, опыта, педагогического мастерства и т. п. Поэтому целесообразна технологичная организация образовательного процесса, включая частные методики и методы и локальные технологии, с опорой на их сильные стороны.

В связи с этим С. А. Смирнов выделяет частично-технологический способ обучения, при котором педагог выполняет не только контролирующую (в случае полной технологизации обучения), а ещё и обучающую и воспитывающую функ-

ции [1]. Такой способ на современном этапе развития образования является промежуточным и образует связующее звено между методическим способом обучения и технологией.

Содержание технологии общего физкультурного образования студентов (ОФОС) составили следующие методы: а) теоретико-информационные: консультация, дискуссия; практико-операционные: дидактическая игра; поисково-творческие: творческое задание; б) методы самостоятельной управляемой работы: чтение, работа с учебно-методическим комплексом, конспектирование, упражнение; в) контрольно-оценочные: тестирование.

Одним из основных являлся игровой метод. В частности, использовались дидактические игры (ДИ). Эффективность их применения в педагогической деятельности обусловлена тем, что, как отметил С. Л. Рубинштейн, «игра — это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединённых единством мотива. Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и меняет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность» [2, с. 485—486]. Игра относится к такому виду деятельности, важность которой заключается и в результате, и в самом процессе, поэтому в ней возможно создание наиболее благоприятных условий для развития мышления.

Системы дидактических игр впервые были разработаны для дошкольного воспитания и начального обучения Ф. Фребелем, М. Монтессори, О. Декроли. В советской педагогике в 1940—1950-е гг. ДИ относили к одной из форм воспитания дошкольников. В педагогическом энциклопедическом словаре отмечается, что специфическими признаками дидактической игры являются собственно игровая деятельность и её учебная направленность, ограниченность по времени, фиксированные правила. Дидактические игры специально создаются для решения различных задач обучения. В процессе проведения ДИ цель обучения достигается посредством решения поставленных педагогом для группы студентов игровых задач [3].

Результаты, полученные после применения дидактических игр в учебном процессе различных дисциплин учебного плана, показали, что они являются эффективным средством в профессиональной подготовке будущих специалистов. Так, в монографии М. Г. Кошмана [4] доказана эффективность использования ДИ для формирования гностических умений у студентов, получающих профессиональное физкультурное образование. В данной работе чётко и доступно изложены теоретико-методологические основы применения дидактических игр в образовательном пространстве вуза, поэтому в своей работе мы лишь обозначим некоторые принципиальные позиции, которые стали для нас ключевыми при разработке и реализации ДИ в рамках технологии ОФОС:

- весь процесс работы над игрой включает несколько стадий: её разработку, проведение и анализ;
- эффективность формирования знаний, умений и навыков повысится, если дидактические игры будут использоваться в оптимальном сочетании с другими формами и методами обучения;
- ДИ отличаются от традиционных методов обучения тем, что позволяют принудительно активизировать мышление, формируют коммуникативную компетентность, экономят учебное время, способствуют диалоговому педагогическому взаимодействию, творческому характеру усвоения знаний, развивают способности самоорганизации, самоуправления, повышают степень мотивации;
- проектирование и применение дидактических игр ограничено рамками, определёнными учебным расписанием, поэтому в основном целесообразно применять малые (1–2 учебных часа, то есть в пределах учебного занятия) и мини (до 1 часа) ДИ;
- разработка дидактической игры предполагает определение её темы и замысла, цели, задач, выявление её предмета, разработку игровых ролей, написание сценария, определение основных правил, разработку системы оценивания результатов, техническое и методическое обеспечение;

- этапу непосредственного проведения игры предшествуют подготовка преподавателя, самоподготовка студентов и мониторинг её результативности (например, с помощью тестирования);
- знания, полученные в ДИ, являются новыми, в основном для студентов, принимающих в ней участие, но не исключаются и получение совершенно новых для науки фактов;
- студенты распределяются в игровые группы по 5—7 человек;
- необходимо строго следить за соблюдением правил и регламента игры;
- лучшая игровая группа и, при необходимости, лучший участник игры определяются ведущим с помощью экспертной оценки, в которой отражены доказанность разрабатываемого вопроса, организация работы в группе, форма представления материала.

Разработанные нами дидактические игры состояли из трёх этапов.

1. Подготовительный этап: самоподготовка преподавателя и студентов к игре; оценка результативности самоподготовки студентов; распределение участников по группам (командам) и определение лидера (как показала практика, эффективно в этом случае использование широко применяемой для изучения межличностного взаимодействия «Социометрической методики»); предъявление ведущим сценария и правил игры; предъявление группового задания, его технико-методическое обеспечение; консультации лидеров команд у ведущего.

При подготовке к игре студенты самостоятельно осваивали необходимую теоретическую информацию при помощи разработанного нами учебно-методиче-

ского комплекса «Физическая культура. Теоретический курс».

2. Собственно игровой этап: общегрупповое обсуждение полученного задания и принятие обобщающего решения; подготовка доклада лидера группы и наглядного материала (для оптимизации данного компонента игры целесообразно использование современных мультимедийных комплексов, включающих переносные персональные компьютеры типа «ноутбук» и проектор); межгрупповая дискуссия.

Выступления каждого участника команды и лидера (капитана) подгруппы проходили по следующей схеме (рисунок).

Групповая работа над заданием строилась по методу «мозгового штурма». В течение 15—20 минут работы в подгруппах студенты обсуждали частные варианты выполнения задания и на основании их вырабатывали оптимальное обобщающее сообщение, раскрывающее общегрупповую тему.

В процессе обсуждения в игровых группах ведётся поиск доказательств истинности своего мнения. В дискуссии аргументируются и проверяются на основательность различные мнения по проблеме, вопросу. Задача педагога при этом – требовать от участников игры обоснованные, логичные доводы, что приведёт к верному, наиболее рациональному решению учебной задачи, чтобы таким образом реализовать обучающую функцию ДИ. При этом ведущий должен умело стимулировать активность членов игровых групп, то есть способствовать развитию активной дискуссии, внося в неё свой конструктивный вклад [4].

3. Оценочно-рефлексивный этап: работа экспертной комиссии; сообщение результатов игры: общегрупповые и ин-

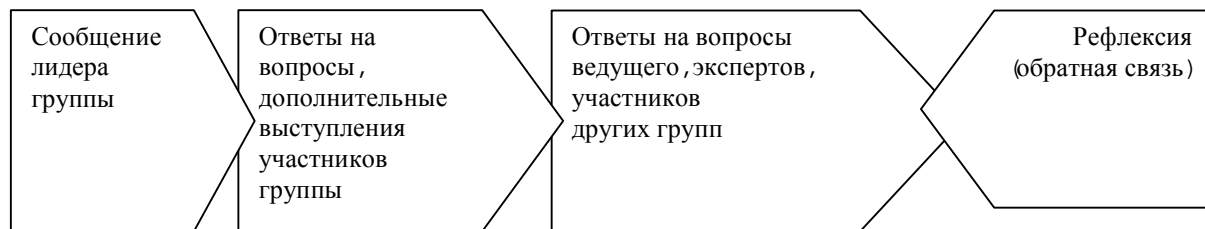


Рисунок — Схема межгрупповой дискуссии в дидактической игре

дивидуальные оценки; рефлексия участников игры и ведущего; подведение итогов игры; выработка практических рекомендаций.

Все дидактические игры проводились на теоретических занятиях по физической культуре со студентами. Всего было проведено 10 теоретических занятий, направленных на формирование физкультурных знаний (из них: 6 занятий — ДИ, 2 занятия — защита творческих работ (миниконференция), 2 — педагогический мониторинг).

Приведём описание системы дидактических игр.

Игра 1. «Физическая культура и спорт как социально значимое явление».

Цель игры — формирование знаний о сущности, содержательных основах и общественной значимости физической культуры.

Методическое и техническое обеспечение игры: учебная аудитория, учебники и учебно-методические пособия, монографии, журналы «Мир спорта», «Фізична культура і здоров'я», «Физическая культура в школе», газета «Спорт в школе», диктофон, цифровой фотоаппарат, бумага, маркеры, степлер, карандаши, линейки.

Ход игры: объявление ведущим её темы, краткое раскрытие её актуальности.

Игровые задания: 1-я группа — раскрыть сущность и содержание физической культуры как общественного явления; 2-я группа — раскрыть общекультурные и специфические функции физической культуры; 3-я группа — раскрыть структуру физической культуры и дать характеристику её видам; 4-я группа — раскрыть сущность и содержание понятий «физическая культура», «физкультурник», «физкультурная деятельность», «массовый спорт»; 5-я группа — раскрыть сущность и содержание понятий «спортсмен», «спортивная деятельность», «виды спорта», «спортивное соревнование».

Организация: лидеры групп получают у ведущего вспомогательную литературу для решения учебных задач.

Общегрупповая работа: в рамках установленного времени участники групп решают поставленные задачи.

Общеаудиторная деятельность: представление и обсуждение представленных результатов общегрупповой деятельности.

Завершение игры: подведение итогов деятельности игровых групп — анализ положительных и отрицательных моментов в представленных результатах, высказывания участников и ведущего по поводу показанных результатов, игровой деятельности, определение лучшей группы, лучшего участника игры, подведение общих итогов, заключение.

Игра 2. «Учебная дисциплина «Физическая культура» как составляющий компонент системы образования Республики Беларусь».

Цель игры — формирование знаний основ теории и методики физического воспитания студентов.

Методическое и техническое обеспечение, ход, организация, реализация игры аналогичны игре 1.

Игровые задания: 1-я группа — раскрыть роль и значение физической культуры в системе высшего учебного заведения; 2-я и 3-я группы — провести сравнительный анализ основных понятий теории и практики физического воспитания; 4-я — проанализировать и дать оценку цели, задачам и структуре организации учебного процесса по курсу «Физическая культура»; 5-я — проанализировать структуру физической культуры личности, определить её основополагающие компоненты.

Дальнейший ход игры аналогичен игре 1.

Игра 3. «Медико-биологические основы физической культуры-1».

Цель игры — формирование знаний об организме человека как о сложной биологической системе.

Методическое и техническое обеспечение игры, её ход, организация, реализация аналогичны предыдущей игре.

Игровые задания: 1-я группа — раскрыть значение физических упражнений в оптимизации сердечно-сосудистой системы; 2-я — раскрыть положительное влияние физических упражнений на дыхательную систему; 3-я — раскрыть положительное значение физических упражнений для нервной системы; 4-я — раскрыть положительное влияние физических упражнений на костно-мышечную систему; 5-я — раскрыть и графически отобразить информацию об обмене энергии и её расходе в процессе жизнедеятельности.

Дальнейший ход игры аналогичен игре 1.

Игра 4. «Медико-биологические основы физической культуры-2».

Цель игры — формирование знаний об обмене веществ в организме.

Методическое и техническое обеспечение игры, её ход, организация, реализация аналогичны предыдущей игре.

Игровые задания: 1-я группа — раскрыть и графически отобразить информацию об обмене белков в организме; 2-я — раскрыть и графически отобразить информацию об обмене жиров в организме; 3-я — раскрыть и графически отобразить информацию об обмене углеводов в организме; 4-я — раскрыть и графически отобразить информацию об обмене воды и минеральных веществ в организме; 5-я — раскрыть и графически отобразить информацию о витаминах и их роли в обмене веществ.

Игра 5. «История физической культуры и спорта в мире и Республике Беларусь».

Цель игры — формирование знаний об истории физической культуры и спорта, олимпийском движении.

Теоретическое и методическое обеспечение, ход, организация, реализация игры аналогичны предыдущей.

Игровые задания: 1-я группа — раскрыть причины появления физических упражнений и спортивных соревнований; 2-я — раскрыть факторы и условия, послужившие основами для зарождения и расцвета Олимпийских игр древности; 3-я — раскрыть особенности эволюции физической культуры и спорта в мире; 4-я — раскрыть содержание и сущность современного олимпийского движения; 5-я — раскрыть сущностные характеристики Республики Беларусь как спортивной державы.

Дальнейший ход игры аналогичен игре 1.

Игра 6. «Основы построения здорового образа жизни».

Цель игры — формирование знаний по основам построения здорового образа жизни.

Методическое и техническое обеспечение игры, её ход, организация, реализация аналогичны предыдущей.

Игровые задания: 1-я группа — раскрыть основные понятия, сущность и факторы здоровья; 2-я группа — раскрыть составляющие здорового образа жизни; 3-я — раскрыть значимость для здоровья рационального режима труда и отдыха;

4-я — раскрыть значимость для здоровья рационального питания; 5-я — раскрыть значимость для здоровья личной гигиены, закаливания, отказа от вредных привычек.

Дальнейший ход игры аналогичен игре 1.

Методические умения и навыки вырабатывались у студентов также в процессе проведения дидактических игр. Всего было проведено четыре ДИ.

Игра 1. «Работа с научно-популярной литературой по физической культуре и спорту».

Цель игры — формирование у студентов умения осуществлять анализ содержания специальной литературы по физической культуре и спорту.

Методическое и техническое обеспечение игры: учебная аудитория, учебники и учебно-методические пособия, монографии, научно-популярные издания, научно-практические журналы «Мир спорта», «Фізична культура і здороўе», «Физическая культура в школе», газета «Спорт в школе», популярные журналы, в которых рассматриваются вопросы физической культуры, бумага, маркеры.

Ход игры: объявление ведущим темы, краткое раскрытие её актуальности по плану: перечень литературных источников по физической культуре и спорту; их краткая характеристика.

Игровые задания: 1-я группа — провести анализ учебно-методических пособий и монографий по следующему алгоритму: направленность источника, его цель и задачи, общая характеристика, возможность практического применения; 2-я — провести анализ научно-популярных изданий по физической культуре (по аналогичному алгоритму); 3-я — провести анализ научных журналов (по аналогичному алгоритму); 4-я — провести анализ популярных журналов (по аналогичному алгоритму); 5-я — провести анализ газет на физкультурно-спортивную тематику (по аналогичному алгоритму).

Организация: лидеры групп получают у ведущего вспомогательную литературу для решения учебных задач.

Общегрупповая работа: в рамках установленного времени участники решают поставленные задачи.

Общеаудиторная деятельность: представление и обсуждение представленных результатов общегрупповой деятельности.

Завершение игры: подведение итогов деятельности игровых групп — анализ положительных и отрицательных моментов в представленных результатах, высказывания участников и ведущего по поводу показанных результатов, игровой деятельности, определение лучшей группы, лучшего участника игры, подведение общих итогов, заключение.

Игра 2. «Средства физического воспитания, направленные на восстановление работоспособности и снятие утомления».

Цель игры — сформировать у студентов умения использовать рекреативные свойства средств физического воспитания.

Методическое и техническое обеспечение игры: учебная аудитория, учебники и учебно-методические пособия, монографии, научно-популярные издания, научно-практические журналы «Мир спорта», «Фізична культура і здароує», «Физическая культура в школе», газета «Спорт в школе», диктофон, цифровой фотоаппарат, бумага, степлер, маркеры.

Ход, организация, реализация игры аналогичны предыдущей.

Игровые задания: 1-я группа — определить оптимальную физическую нагрузку и разработать распорядок труда и отдыха в зависимости от суточных изменений работоспособности студентов; 2-я — определить оптимальную физическую нагрузку и разработать распорядок труда и отдыха в зависимости от недельных изменений в работоспособности студентов; 3-я — определить оптимальную физическую нагрузку и разработать распорядок труда и отдыха в зависимости от месячных изменений в работоспособности студентов; 4-я — определить оптимальную физическую нагрузку и разработать распорядок труда и отдыха в зависимости от изменений работоспособности студентов в семестре и учебном году; 5-я — разработать распорядок труда и отдыха в зависимости от изменений работоспособности в период экзаменационной сессии.

Дальнейший ход игры такой же, как в предыдущей.

Игра 3. «Самоконтроль и самооценка собственного уровня физического здоровья».

Теоретическое и методическое обеспечение игры, её ход, организация, реализация аналогичны игре 1.

Игровые задания: 1-я группа — по результатам измерений определить уровень физического развития с помощью антропометрических индексов; 2-я — по результатам измерений оценить функциональную подготовленность посредством физиологических проб; 3-я — на основании имеющихся объективных показателей внести коррективы в программу тренировочных занятий; 4-я — исходя из имеющихся субъективных показателей внести коррективы в программу тренировочных занятий; 5-я — используя имеющиеся данные, рассчитать уровень физического здоровья по методике Г. Л. Апанасенко.

Дальнейший ход игры такой же, как в предыдущей.

Игра 4. «Формы и методика самостоятельных занятий с различными видами физических упражнений».

Теоретическое и методическое обеспечение игры, её ход, организация, реализация аналогичны игре 1.

Игровые задания: 1-я группа — разработать комплексы утренней гимнастики для студентов, занимающихся в первую и вторую смены; 2-я — составить программу самостоятельного тренировочного занятия, направленного на развитие общей выносливости; 3-я — из предложенного набора составить комплекс физических упражнений, направленных на развитие силы; 4-я — из предложенного набора составить комплекс физических упражнений, направленных на развитие скорости; 5-я — из предложенного набора составить комплекс физических упражнений, направленных на развитие гибкости.

Дальнейший ход игры аналогичен предыдущей.

Реализация поисково-творческого метода предполагала написание сочинения-реферата на физкультурно-спортивную тематику объёмом 3—5 машинописных страниц.

Структура сочинения-реферата: а) введение (обоснование актуальности темы); б) основная часть (краткий обзор литературных источников по теме исследования); в) заключение (резюме, включая собственные выводы и рекомендации); г) список использованных источников.

К творческому заданию предъявлялись определённые требования: содержательность, знание литературных источников, самостоятельность и критичность в анализе, логичность и последовательность изложения, а также внешнее оформление. Студентами были раскрыты сущность и содержание следующих важных вопросов в сфере физической культуры: физическая культура в профессиональной деятельности, семейной жизни; выносливость и методика её развития; гибкость и методика её развития; сила и методика её развития; быстрота и методика её развития; ловкость и методика её развития; гендерные особенности планирования и организации самостоятельных занятий физической культурой; формы и содержание самостоятельных занятий физической культурой; мотивация и целенаправленность самостоятельных занятий физической культурой, основы методики самостоятельных занятий физическими упражнениями; аэробные формы индивидуальных занятий физической культурой; здоровый образ жизни: определение и компоненты; ионизирующая радиация и особенности её влияния на организм человека; особенности соблюдения режима труда, сна, отдыха, питания в различные периоды жизни; вредные привычки, их негативное влияние на организм и профилактика; гигиена: значение и разделы, личная гигиена лица, рук, одежды, обуви, жилья; закаливание организма; современные технические устройства и тренажёры в индивидуальных оздоровительных и тренировочных программах самостоятельных занятий физическими упражнениями; диагностика состояния организма под влиянием занятий физическими упражнениями; основные показатели дневника самоконтроля; показания и противопоказания к повышенным физическим нагрузкам; объективные и субъективные данные самочувствия и самоконтроля; врачебный контроль и самоконтроль, их роль в сохранении здоровья; дневник самоконтроля; основные методики самоконтроля: «САН», «КОНТРЭКС-1»; нетрадиционные средства физического воспитания; современные физкультурно-оздоровительные системы; тесты для оценки функционального развития и телосложения, функционального состояния организма, физической подготовленности; первая (доврачебная) помощь при болезненных состояни-

ях и травмах; оказание первой помощи при вывихах, переломах и острых психологических состояниях; основные причины травм, несчастных случаев во время занятий физической культурой и их профилактика; техника безопасности во время учебных и самостоятельных занятий физической культурой; противопоказания к занятиям физической культурой.

Защита данных теоретических исследований проводилась в виде конференции. Все работы в итоге были сгруппированы по пяти общим направлениям: «Методики самостоятельных занятий физическими упражнениями», «Методики развития и совершенствования физических качеств», «Методики самоконтроля во время занятий физическими упражнениями», «Основы здорового образа жизни студенческой молодёжи» и «Профилактика травматизма во время занятий физической культурой».

Студенту было необходимо в течение 3—5 минут изложить основные тезисы своей работы, обосновать её актуальность, ответить на поставленные вопросы. Для обеспечения наглядности использовались приложения из пакета Microsoft Office, цифровая видео- и фототехника, с помощью которых создавались различные типы презентаций. Это, как показал анализ результатов исследования, способствовало лучшему восприятию, а значит, и более эффективному усвоению теоретической информации. Экспертной группой определялись лучшие работы, подводились общие итоги. На проведение конференции было отведено 4 академических часа. Данный этап завершал теоретико-методическую подготовку студентов по дисциплине «Физическая культура».

Основываясь на анализе полученных результатов, можно сделать вывод: в физическом воспитании целесообразно использование учебно-методических пособий и электронных средств обучения, как и в процессе преподавания любой другой учебной дисциплины в учреждении высшего образования. Для осуществления теоретической подготовки студентов по дисциплине «Физическая культура» на высоком уровне весьма важно создание специальных учебно-методических комплексов, которые при определённой адаптации могут использоваться и в учреждениях общего среднего образования. Это позволит обеспечить преемственность

между средним и высшим общим (непрофессиональным) физкультурным образованием.

Повышение качества физкультурной образованности студентов непосредственно связано с решением следующих задач: усвоение ими системы физкультурных знаний и освоение методов поиска и использования нужной информации, а также формирование у подрастающего поколения осознанного стремления к оптимизации собственных физических кондиций. Обязательным условием для эффективной реализации педагогических инноваций в физическом воспитании является конструктивное педагогическое взаимодействие между преподавателем и сту-

дентом. При этом важно, чтобы любое педагогическое нововведение в области физической культуры способствовало повышению популярности и повышению статуса данной учебной дисциплины среди студентов.

Перспективными направлениями для дальнейших исследований являются изучение готовности и возможностей преподавателей физической культуры к использованию педагогических инноваций в образовательном процессе, разработка и анализ эффективности технологий общего физкультурного образования в учреждениях высшего образования в контексте гендерных, возрастных и временных аспектов исследуемой проблемы.

Список цитированных источников

1. Педагогика : теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — 7-е изд., стереотип. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 512 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких [и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
4. Кошман, М. Г. Дидактические игры как средство формирования гностических умений у студентов физкультурных вузов / М. Г. Кошман. — Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2004. — 262 с.

Материал поступил в редакцию 17.02.2015.

Развитие мотивации познавательной деятельности учащихся III ступени обучения посредством применения акмеологических методик творческого поиска на уроках всемирной истории

А. С. Ракович,
учитель истории и
обществоведения
гимназии № 20 г. Минска,
аспирант Национального
института образования

В статье рассмотрены основные направления применения акмеологических методик творческого поиска в процессе развития мотивации познавательной деятельности учащихся X—XI классов на уроках по предмету «Всемирная история».

Ключевые слова: АКМЕ, акмеологическая методика, педагогическая акмеология, проблемное обучение.

The article deals with the main application directions of acmeological methods of creative search in the process of motivation development of cognitive activity of X-XI classes students at world history lessons.

Keywords: acme, acmeological methods, pedagogical acmeology, problem-based teaching.

Целью современного образования является подготовка человека к активной деятельности в различных сферах жизни общества. Активность предполагает наличие умений самостоятельно анализировать проблемы, принимать оптимальные решения, а для этого необходимо обладать критическим и творческим мышлением, уметь самостоятельно приобретать, использовать и применять на практике новые знания и достигать высшего профессионализма в сфере своей деятельности — АКМЕ (от греч. акме — высшая степень, вершина). Таким образом, наука, возникшая в 20-х годах XX столетия на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека до ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии, получила название **акмеология** [15].

Достижение учащимся АКМЕ невозможно без высокого профессионализма педагога. Прикладной наукой, имеющей своим предметом стороны и уровни профессионализма педагога, условия и закономерности достижения вершин профессиональной зрелости и личности педагога, является **педагогическая акмеология**. Суть её, по Г. А. Вайзеру [6] и В. Э. Чудновскому [23], — рассмотрение в единстве процессов профессионального и личностного развития человека и указание пути достижения высших результатов в обучении, развитии и саморазвитии, а также в профессиональном мастерстве на основе реализации творческого потенциала личности.

Исходя из вышесказанного, деятельность учителя, которая осуществляется в системе отношений «человек — человек», требует определённой психологической культуры от представителей системы образования и предполагает такие оценочные характеристики:

понимание себя и других как партнёров по взаимодействию, выстраивание адекватной самооценки. Среди ключевых эффектов взаимодействия наиболее часто встречаются следующие свойства: совместимость, сплочённость, слаженность, сработываемость [9].

На современном этапе развития общества неотъемлемой частью успешности личности является способность познавательной деятельности с учётом творческого начала. Исследования проблем познания, мотивации к познанию многогранны и обширны. Большинство из них изучены достаточно широко. Так, в трудах М. А. Данилова [10], А. С. Макаренко [14], В. А. Сухомлинского [21] Г. И. Щукиной [24] и других разработаны общепедагогические положения формирования мотивации познавательной активности в качестве неотъемлемого компонента всестороннего творческого развития личности. Теоретические вопросы строения и развития мотивационной сферы индивидуума широко представлены также в работах психологов Б. Г. Ананьева [1], Л. И. Божович [3], А. Н. Леонтьева [13], С. Л. Рубинштейна [18], А. В. Суворова [20], П. М. Якобсона [25] и других. Большой вклад в теорию мотивации внесли зарубежные учёные Б. Вайнер [7], Дж. Брунер [5], Т. Новацкий [16], Х. Хекхаузен [22] и другие.

Вместе с тем существует ряд аспектов, которые почти не изучались и не освещались в науковедческой литературе. В частности, в рамках применения **акмеологических методик творческого поиска** не исследованы особенности воздействия различных видов исторических фактов на развитие обучаемых в едином предметном комплексе; возможности комплексного воздействия на учащихся в педагогической практике используются хаотично — от случая к случаю; мало применяются такие активные формы деятельности на уроках истории, как игра, высказывание собственного мнения, театрализация и прочее, которые в наибольшей степени формируют мотивацию учения.

Всё вышесказанное обусловило актуальность исследования данной темы.

Одним из условий успешности человека в процессе жизнедеятельности выступает жажда получения, усвоения и применения новых знаний. Наукой о законо-

мерностях достижения вершин в целостном развитии человека в процессе образования является **акмеология образования**. В качестве приоритетов, вершин и ценностей выдвигаются целостность развития человека, его индивидуальность, здоровье, зрелость, творчество и духовность [2].

Акмеология образования исходит из ряда философски осмысленных идей:

- образование — это воспитание знанием;
- образование есть процесс поэтапного взросления растущего человека; на каждом этапе его развитие достигает определённой вершины — АКМЕ;
- духовная зрелость — это высший уровень взросления и саморазвития человека;
- положительная мотивация на достижение успеха есть механизм социализации личности (А. А. Бодалев [2], А. А. Деркач [11], Н. В. Кузьмина [12]).

Так как акмеология образования — это наука о вершинах развития субъектов педагогического процесса в школе, то необходимо создать такую среду, которая обеспечит достижения учащимися вершин в учении и развитии. *Под акмеологической средой* (А. А. Бодалев) понимается *установка на стремление к успеху, к высоким результатам деятельности, социоклимат, в рамках которого престижно качественно учиться* [2].

В общем виде структура акмеологической среды может быть представлена схемой [17] (рисунок).

Интенсивно развивающаяся во взаимодействии с педагогикой и психологией акмеология образования меняет акценты в сфере профессиональной подготовки и в системе непрерывного образования, где доминирует проблематика развития творческих способностей учителей как профессионалов в процессе их подготовки и совершенствования. В свою очередь, в рамках педагогической акмеологии выделяются различные аспекты акмеологического исследования.

Возрастной аспект нацелен на диагностику задатков и способностей средствами педологии (изучающей детей и юношей), андрогогики взрослых (в том числе студентов и профессионалов).

Образовательный аспект направлен на диагностику и развитие знаний и умений



Рисунок — Структура акмеологической среды

в системе общего, профессионального и непрерывного образования.

Профессиональный аспект ориентирован на определение возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности через выяснение профессиональной пригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результаты.

Креативный аспект направлен на определение затрачиваемых усилий и успешность их реализации путём выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества.

Рефлексивный аспект (связанный с самосознанием личности как развивающегося «Я» и характеризующийся взаимопониманием партнёров по коммуникации в процессе трудовой деятельности) является системообразующим, обеспечивая оптимальное взаимосогласование выделенных акмеологических аспектов профессионализации человека [4].

Взаимодействуя с другими областями фундаментального (философией, социологией) и прикладного (психологией, педагогикой, эргономикой, синергетикой) научного знания, акмеология в первую очередь акцентирует внимание на креативном аспекте личностного развития, саморазвития и самосовершенствования.

Именно такое поле взаимодействия с другими науками позволяет создать универсальные акмеологические технологии, использование которых в образовании и воспитании может способствовать получению эффективных результатов.

В настоящее время в основу современного образования положена воспроизводящая функция обучения, призванная способствовать требованиям интеллектуального и личностного развития учащегося. В то же время системно-деятельностный подход предполагает:

- определение цели и основного результата образования как воспитание и развитие личности обучающихся, их готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, отвечающих задачам построения белорусского общества, требованиям информационного общества и инновационной экономики;
- признание существенной роли активной учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе универсальных способов познания и преобразования мира, содержания образования и способов организации учебной деятельности и сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;
- переход к возрастосообразному построению образовательного процесса на основе учёта возрастных

психологических особенностей обучающихся и задач, определяющих вектор их познавательного и личностного развития;

- разнообразие организационных форм и учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Задачи, стоящие перед учителем, должны заключаться в следующем: развитие позитивной «Я»-концепции; формирование творческой направленности учащегося; формирование осознания необходимости самосовершенствования; развитие методик творческого поиска [6].

В целом можно говорить о том, что каждый учащийся в той или иной мере обладает способностями к творческой деятельности. Следовательно, творческие способности необходимо развивать, максимально используя урок.

Методика развития творческого поиска — это синтез групповых и игровых технологий, проблемного обучения, технологии обучения в сотрудничестве, методик развития творческого мышления. Их комбинирование позволяет получить высокий результат. Наиболее оптимальной технологией, способствующей выработке определённых компетенций, является проблемно-поисковое обучение. Определяющим в организации подобного урока является личное участие каждого учащегося в творческом процессе и, как следствие, индивидуальное формирование инициативности, развитие инновационного сознания.

Главным элементом в поисковом обучении является подбор материала, содержание которого ставит определённый вопрос, требующий решения и побуждающий учащихся искать ответ. В этом случае возникает проблемная ситуация. Благодаря именно проблемному характеру такое изложение изучаемого материала само по себе организует и направляет активную поисковую деятельность учащихся. Данная работа сопровождается прямой постановкой логического задания, которое ориентирует учащихся на самостоятельный творческий поиск и в то же время является наводящей подсказкой в особо сложной ситуации. Для уроков поисковой направленности изучаемый материал подбирается таким образом, что целостная историческая картина не воссоздаётся или вос-

создаётся, но не разъясняется. Используя накопленный опыт, запас исторических знаний и приёмов, учащиеся в зависимости от характера учебного материала самостоятельно реконструируют исторические образы прошлого, осмысливают существенные признаки наглядно изучаемых фактов, находят связи и закономерности, в результате чего активно усвоенные знания дают наиболее прочный результат.

В целях апробации акмеологических методик творческого поиска автором разработан алгоритм их применения в ходе изучения раздела II «История СССР и Российской Федерации» по предмету «Всемирная история» (XI класс). На основе накопленного опыта в рамках преподавания данного раздела были выделены основные составные компоненты занятий: количество и темы уроков по блокам, стадии саморазвития учащегося, задачи (общие), задачи по уроку с учётом дифференцированного уровня усвоения, методы и приёмы работы, которые включают: развитие творчества, рефлексивность, сохранение работоспособности, общение и сотрудничество и, как следствие, планируемый результат (*Приложение*).

Основным итогом воспитания и обучения, на наш взгляд, является выработка инновационного поведения учащегося. В первую очередь к этому понятию можно отнести воспитание уважения к себе как к личности. Несмотря на возможные неудачи, уверенный в себе человек гораздо менее уязвим для чужого мнения, и это во многом определяет его творческую реализацию, поскольку даже неудачи с подобным подходом будут восприниматься положительно. Именно такой человек в будущем реализует себя как активная творческая личность, невзирая ни на какие трудности. На данном этапе необходимо воспитание таких качеств, как адекватная оценка своих возможностей, критический анализ, прогнозирование результата. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие навыков осмысления эффективности творческой деятельности, выработки критического мышления. И первый шаг на этом пути — формирование умения осуществлять анализ собственной деятельности.

В рамках анализа осуществляются выявление и оценивание проведённых педагогических действий, при этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности и её конечных целей, что позволяет оценить и повысить качество образования. Перед нами стоит задача: оценить степень и причины отклонения фактических результатов от планируемых. Исходной основой анализа являются цели обучения. Таким образом, анализ тесно связан с самооценкой реализации целей и планов [8].

Ведущее место в этой проблематике занимает педагогическая оценка в широком понимании этого слова. Потребность в оценке обусловлена, во-первых, необходимостью наличия индикатора результатов деятельности и ориентира для дальнейшего совершенствования; во-вторых, это определённый, хотя и не всегда действенный способ управления образовательной деятельностью. Мотивационная функция связана с побудительным воздействием на личность учащегося, вызывая существенные сдвиги в самооценке ребёнка. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности. Поэтому в психолого-педагогическом отношении оценка представляет значимую мотивационную составляющую.

Начальное звено анализа результативности учебной деятельности осуществляют сами учащиеся (индивидуальный и групповой анализы). Индивидуальный анализ результативности представляет собой сравнение текущих результатов с ранее достигнутыми. Изученный материал подаётся учащимся в виде блока заданий возрастающей сложности. Текущий контроль проводится в виде тематических тестов в формате ЦТ в уменьшённом варианте. Поскольку количество заданий — величина постоянная, учащемуся несложно отследить динамику собственных достижений. Результаты фиксируются в таблице и, в свою очередь, составляют базовый материал группового анализа. Учащиеся, как правило, ответственно подходят к подобно-

му роду деятельности, но более увлекательной формой контроля результативности учебной деятельности являются всё же групповые состязательные мероприятия, такие как интеллектуальный марафон, брейн-ринг и т. д., воспитательный и мотивационный эффект которых очевиден. К тому же систематический контроль повышает эмоциональную устойчивость учащихся.

С определённой периодичностью в каждом классе проводится диагностика результативности, как индивидуальная, так и групповая. Учащиеся сами пытаются анализировать причины неудач, определяют круг вопросов, вызвавших наибольшие затруднения. В рамках индивидуальной диагностики существует лист самоконтроля, который служит для выявления вероятных причин, вызвавших затруднения, и оценки активности и личного вклада. Такая форма контроля эффективности учебного процесса формирует эмоционально-личностное отношение, активное проявление и усвоение ценностных ориентаций. Вырабатывается умение адекватно оценивать не только свою, но и чужую работу. Всё это формирует базовый материал для отслеживания учителем динамики усвоения знаний учащимися, которая осуществляется по следующим критериям: результативность обучения (временная динамика и технологическая); исследование мотивационных изменений; сравнительный анализ психологической причинности как составной части акмеологического подхода.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что использование акмеологических методик в образовательной деятельности по предмету «Всемирная история» активизирует познавательную активность, способствует творческому подходу к исследованию поставленных проблем, приводит к положительной результативности в самореализации и самосовершенствовании учащихся ГУО «Гимназия № 20 г. Минска». Наглядным свидетельством тому служат высокие достижения воспитанников гимназии — участников исторических олимпиад и конкурсов научно-исследовательских работ учащихся районного, городского, республиканского и международного уровней [19].

Использование акмеологических методик в ходе изучения раздела II «История СССР и Российской Федерации» по предмету «Всемирная история» (XI класс)

Количество и темы уроков по блокам	Стадии саморазвития учащегося	Задачи	Задачи по уроку с учётом дифференцированного уровня усвоения	Методы и приёмы работы			Результат	
				Развитие творчества	Рефлексия	Сохранение работоспособности		Общение и сотрудничество
1 Раздел II. История СССР и Российской Федерации (8 ч) Урок № 1. СССР в 1945—1953 гг.	2 I. Саморазвитие учащегося в актуализации потребности в достижениях	3	4 1. Пробудить у учащихся интерес к развитию советского общества в период правления И. В. Сталина после ВОВ путём формирования конкретных исторических представлений. 2. Помочь учащимся в осознании причинно-следственных связей процессов социально-экономического и политического развития СССР в 1945—1953 гг., воспроизвести идею связи времён. 3. Актуализировать представления учащихся об экономической и политической ситуации в СССР в 1945—1953 гг., проанализировать закономерности и особенности России. 4. Формировать хронологические и картографические умения, самостоятельно работать с учебником. 5. Формировать чувство сопричастности к собственной истории	5 1. Заполнить анкету по следующим вопросам, используя воспоминания очевидцев тех событий (бабушек, дедушек и т. д.): А) Что вы знаете о политической ситуации в СССР после ВОВ в период правления И. В. Сталина? Б) Что вы знаете об экономической ситуации в СССР после ВОВ в период правления И. В. Сталина? В) Что вы знаете о социальной ситуации в СССР после ВОВ в период правления И. В. Сталина? 2. Составьте хронологическую таблицу развития СССР в 1945—1953 гг.	6 Удивление нетрадиционному заданию	7	8 1. Фронтальная работа с классом с целью восстановить в памяти учащимся образ насыщенного преобразованиями периода советской истории 1945—1953 гг. 2. Составление хронологической таблицы «СССР в 1945—1953 гг.». 3. Особенности развития промышленности и сельского хозяйства в послевоенный период	9 Выставление оценок по заранее договорённым критериям учителя с учащимися: «2—5» — не выставляется; «6—10» — согласия учащегося

Продолжение таблицы

1	Урок № 2. Социально-экономическое и политическое развитие СССР в 1953—1964 гг. Лабораторное занятие	2 II. Само-актуализация в потребностях достижениях	3 1. Повышение интереса к учебному материалу. 2. Установка на престижность достижения. 3. Формирование устойчивой мотивации успеха	4	5 Работа в группах: 1. Особенности геополитического положения в стране; 2. Социальная характеристика; 3. Экономический портрет; 4. Политическая ситуация	6 Смена учебной деятельности	7 1. Устные выступления от каждой группы на основе контурной карты, плана вопроса, диаграмм, таблиц, схем. 2. Работа с понятиями: десталинизация, культ личности, модернизация. Записи в словаре	8 Тест с вариантами ответов: «Социально-экономическое и политическое развитие СССР в 1953—1964 гг.». Самопроверка результатов
Урок № 3.	Социально-экономическое и политическое развитие СССР в 1960-х — начале 1980-х гг. Урок изучения нового материала. Творческая мастерская	3 III. Само-актуализация в потребностях достижениях		4 1. Создать необходимые условия для освещения социально-экономического и политического развития СССР в середине 1960-х — начале 1980-х гг., дать почувствовать временную связующую нить, чтобы предметом разговора стали памятные семейные традиции, возникло чувство преемственности поколений. 2. Познакомиться с повседневной жизнью советских людей (видео, фотографии, предметы, которые сохранили предыдущие поколения	5 1. Подготовка экспозиции «СССР в период “застоя”». 2. Подготовка социологической группы. 3. Выставка «Повседневная жизнь советских людей в 60—80-е гг. XX столетия»	6 1. Положен ка-мень в фунда-мент семейной, а значит, и истори-ческой памяти. 2. Работа объединила родителей и учащихся в создании микростории. 3. Формирование интереса при работе над выставками и экспозициями тех ребят, которые не принимали участие в работе. 4. Обнаружены большие проблемы в семейной памяти по объективным и субъективным причинам	7 1. Работа по творческим группам: • город, жилище, интрьер; • деньги, рынки, вещи; • образование; • продоволь-ственная проблема. 2. Обсуждение по проблем-ным вопросам, диалог. 3. Социологи-ческий анализ. 4. Работа с понятиями: урбанизация, быт, миграция, фамилия	8 1. Выставле-ние оценок по результатам работы в группах 2. Резюме (ученики высказывают своё мнение о результате занятия)

Продолжение таблицы

<p>1</p> <p>Урок № 4. Распад СССР и образование СНГ</p>	<p>2</p> <p>IV. Самонализ своих проблем</p>	<p>3</p> <p>Формирование устойчивой мотивации к достижению цели</p>	<p>4</p> <p>Проанализировать предпосылки распада СССР и образования СНГ</p>	<p>5</p> <p>По ходу изучения материала оформить выводы по теме «Распад СССР и образование СНГ»</p>	<p>6</p> <p>Работа показала, что не все учащиеся обладают навыками учебного труда по использованию учебника, документов; слабо развиты навыки устной речи, умения систематизировать и обобщать свои знания</p>	<p>7</p> <p>1. Использование мультимедийных презентаций; 2. Смена деятельности (работа с учебником, ком, документом; экранный эвристическая беседа)</p>	<p>8</p> <p>1. Работа с диаграммой: «Снижение экономического роста в СССР». 2. Работа с данными об исторической личности (индивидуальная подготовка: М. С. Горбачёв, Б. Н. Ельцин). 3. Работа с документами</p>	<p>9</p> <p>Резюме учащихся по вопросам А) Как вы оцениваете свою работу на уроке? (по 10-балльной шкале); Б) Что вам помешало получить более высокую оценку?</p>
<p>Урок № 5. Российская Федерация и СНГ. Комбинированный урок</p>	<p>V. Самооценка своих результатов</p>	<p>Отработка умений самооценки</p>	<p>1. Уяснить специфику структуры российского общества в конце XX в. 2. Сформировать представление о социально-экономическом положении социальных слоёв населения России и СНГ. 3. Формировать понятийные умения. 4. Давать обобщённую характеристику. 5. Делать собственные аргументированные выводы</p>	<p>1. Работа над понятиями. 2. Проблемное задание: «В чём особенность социальной структуры России по сравнению со странами Запада?». 3. Работа учащихся по опережающим заданиям. 4. Заполнение таблицы «Основные социально-экономические направления развития РФ и стран СНГ в конце XX — начале XXI века». 5. Домашнее задание: отожествить себя с одним из представителей одного из слоёв российского общества или стран СНГ на рубеже веков. 6. Персонификация (по выбору)</p>	<p>После проверки работа показала, что не все учащиеся добросовестно готовят домашнее задание</p>			<p>Выставление оценок за индивидуальные задания</p>

Окончание таблицы

1	Урок № 6. Государства СНГ и их развитие.	VI. Само-регуляция самостоятельной работы	3	4	5	6	7	8	9
1	Урок № 6. Государства СНГ и их развитие. Семинар-занятие по типологическому плану	VI. Само-регуляция самостоятельной работы	3	4	5	6	7	8	9
1	Урок № 7. Наука и культура.	VII. Само-реализация	3	4	5	6	7	8	9
1	Урок изучения нового материала	VII. Само-реализация	3	4	5	6	7	8	9
1	Урок № 8. Урок обобщения.	VIII. Развитие само-познания учащегося	3	4	5	6	7	8	9
1	Урок-конференция	VIII. Развитие само-познания учащегося	3	4	5	6	7	8	9

Список цитированных источников

1. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. — М. : Директ-Медиа, 2008. — 134 с.
2. Бодалев, А. А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии / А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Деркач // Мир психологии. — 2000. — № 1. — С. 89—94.
3. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. — М. : Педагогика, 1972. — 352 с.
4. Бранский, В. П. Глобализация и синергетическая философия истории / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский // Общественные науки и современность. — 2006. — № 1. — С. 109—121.
5. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — М. : Прогресс, 1977. — 413 с.
6. Вайзер, Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека / Г. А. Вайзер // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 5. — С. 3 — 14.
7. Вайнер, Б. Атрибутивные процессы. Психология социального познания / Б. Вайнер. — М. : Аспект Пресс, 1997. — 157 с.
8. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в школе / П. В. Гора. — М. : Просвещение, 1988. — 152 с.
9. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград : Калининградский университет, 2000. — 572 с.
10. Данилов, М. А. Дидактика / М. А. Данилов. — М. : Академия педагогических наук, 1957. — 215 с.
11. Деркач, А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
12. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. — СПб. : Политехника, 1995. — 23 с.
13. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. — М. : Московский университет, 1971. — 40 с.
14. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. — М. : Просвещение, 1983. — Т. 1.
15. Национальная энциклопедическая служба [Электронный ресурс] / НЭС России. — М., 2015. — Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/870/word/akmeologija>. — Дата доступа : 02.02.2015.
16. Новацкий, Т. Основы дидактики профессионального обучения / Т. Новацкий. — М. : Высшая школа, 1979. — 284 с.
17. Ракович, А. С. Сущность применения акмеологического подхода в педагогических исследованиях / А. С. Ракович // Акмеология национального образования и её место в формировании зрелой личности : материалы Междунар. науч. конф., Гомель, 22—23 ноября 2012 г. / ГУО «Гомельский областной институт образования» ; редкол. : Н. В. Кухарев (отв. ред.) [и др.]. — Гомель, 2012. — Вып. XIV. — С. 210—219.
18. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 594 с.
19. Сайт ГУО «Гимназия № 20 г. Минска» [Электронный ресурс] / ГУО «Гимназия № 20 г. Минска». — Минск, 2006. — Режим доступа : <http://gymn20.minsk.edu.by>. — Дата доступа : 02.02.2015.
20. Суворов, А. В. Уединённый труд души как основная форма развития личности / А. В. Суворов // Вопросы Интернет-образования. — 2006. — № 7. — С. 50—58.
21. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. — Киев : Рад. шк., 1984. — 254 с.
22. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — М. : Смысл, 2003. — 860 с.
23. Чудновский, В. Э. Смысл жизни : проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 2 — С. 15 — 26.
24. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1977. — 383 с.
25. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. — Воронеж : Модек, 1998. — 304 с.

Материал поступил в редакцию 07.04.2015.

Педагогическая практика студентов в вузе: исторический ракурс

М. И. Демидович,

старший преподаватель кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка
магистр педагогических наук

В статье раскрывается эволюция педагогической практики студентов в системе подготовки будущего учителя, предложена и обоснована её историческая периодизация в контексте развития системы образования, характеризуются исторические периоды/этапы её становления в системе подготовки педагогических кадров, их особенности, показываются научные подходы, доминирующие на каждом из этапов. Исследуется круг задач, который решался в каждом историческом периоде, делаются выводы о том, почему они не получили своего решения.

Ключевые слова: педагогическая практика, исторические периоды, доминирующие подходы, будущие учителя, недостатки в организации педагогической практики, непрерывный характер.

The article deals with the evolution of pedagogical practice in the system of training future teachers. Its historical periodization is suggested and substantiated in the context of the education system development. Historical periods/stages of its formation in the teacher training system and their peculiarities are characterized. Scientific approaches dominated at each stage are shown. A range of problems at each historical period are studied. Conclusions about why some of them were not solved are made.

Keywords: pedagogical practice, historical periods, dominant approaches, future teachers, shortcomings of the organization of teaching practice, continuous nature.

В современных условиях модернизации высшего педагогического образования значительное место занимает проблема практической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Педагогическая практика всегда рассматривалась как важнейший компонент профессиональной подготовки будущих учителей. К ней постоянно было приковано внимание учёных-педагогов и специалистов системы просвещения. Вопрос практической подготовки будущих учителей был поставлен на повестку дня с самого начала существования советской системы образования. Анализ первоисточников (нормативных правовых документов, научных трудов, учебных пособий, диссертационных исследований, статей) по данной проблеме позволил нам выделить несколько исторических этапов (периодов), в рамках которых менялись подходы к организации педагогической практики в системе подготовки учителя: поисковый (1918—1931 гг.), реорганизационный (1932—1957 гг.), стабилизационный (1958—1991 гг.), модернизационный (1992 г. — по настоящее время). В качестве критериев предложенной нами периодизации выступают важнейшие исторические события в жизни страны, вехи в развитии системы образования (школьные и вузовские реформы, уставы, инструкции Министерства просвещения/образования и др.). Охарактеризуем выделенные исторические периоды.

Первый, *поисковый*, период начинается с 1918 года и совпадает по временным рамкам с началом строительства советской системы образования. На всём его протяжении осуществляется поиск подходов к организации и проведению педагогической практики будущих учителей, которые соответствуют духу новой эпохи. Сама практическая подготовка будущих учителей носит локальный характер, её организация на местах отличается разнообразием. Среди педагогических высших учебных заведений того времени (учительских институтов, педагогических институтов, педагоги-

ческих факультетов университетов) отсутствует единство в понимании целей и задач педагогической практики. Учебные планы не предусматривали времени на прохождение педпрактики, ею занимались на добровольной основе все желающие. Зачастую практика подменялась культурно-просветительской работой [2, с. 28].

Известные советские педагоги того времени (Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.), в том числе и те, которые стояли у истоков управления системой народного просвещения, понимали важность практической подготовки будущих учителей. Вопросы, связанные со становлением педагогической практики студентов, всё чаще обсуждаются на уровне Наркомпроса, выходят первые постановления по её организации. Непрояснённая ситуация с педагогической практикой получила отражение в научной литературе. В 30-е годы XX столетия появляются первые научные статьи педагогов по организации педпрактики студентов, которые не только выносят на обсуждение педагогической общественности дискуссионные вопросы руководства практикой, её содержания, но и критикуют недостатки её организации (формализм, пассивный характер, непродуманность заданий и т. д.). Одновременно в научных публикациях освещается опыт организации педагогической практики студентов, сложившийся на базе отдельных столичных вузов.

Второй, *реорганизационный*, период (1932—1957 гг.) в развитии педагогической практики студентов связан с новым этапом развития советской школы, выходом постановления Совета народных комиссаров «Об учебных программах в начальной и средней школе» (1932) и постановлением Наркомпроса «Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и техникумах». С 1933 года статус педагогической практики как неотъемлемой части учебного процесса официально закрепляется в Уставе высшей школы СССР. Педвузам было предложено ввести педпрактику в учебный план, начиная с 3-го курса, и выделить на эти цели до 30—40 % учебного времени. Уже с 1934 года почти все педагогические институты включили педагогическую практику в учебные планы 3-го и 4-го курсов, выделив на неё 500 часов для педагогических факультетов и 400 — для остальных. Были уточнены задачи и содержа-

ние педагогической практики, выделены её разновидности (общепедагогическая и методическая).

В конце 1930-х годов в СССР в рамках совершенствования подготовки педагогических кадров особое внимание уделяется отработке содержания педагогической практики будущих учителей: разрабатываются задания для студентов-практикантов, формы контроля, критерии оценки результатов. Появляются нормативные документы, отражающие новые реалии. Так, в сентябре 1940 года Всесоюзным Комитетом по делам высшей школы при СНК СССР была утверждена инструкция по педагогической практике, которая регулировала содержание практики студентов 3-го и 4-го курсов педагогических и учительских институтов. Студенты-практиканты 4-го курса фактически наделялись полномочиями учителя. Были изменены требования к прохождению студентами педагогической практики: количество проводимых уроков увеличивалось до 6, практикант был обязан оказывать помощь учителю в учебной и воспитательной работе (проверка дневников, выпуск стенгазет, проведение внутриклассных мероприятий). С 1941 года количество уроков, проводимых студентами 3-х курсов, увеличивается до 6—8, 4-х курсов — до 12—14. Основной акцент делается на учебной деятельности практикантов в ущерб воспитательной работе.

Хотя принятые меры положительно сказались на практической подготовке будущих учителей, наблюдался и ряд недостатков в организации педпрактики: несоответствие теоретического материала, изучаемого студентами в аудитории, содержанию практической работы в школе; формализм; слабая подготовка студентов к проведению учебно-воспитательной работы с учащимися. Отчёты и протоколы заседаний кафедр педагогики и психологии вузов СССР свидетельствовали о том, что в ходе педпрактики будущие учителя испытывали серьёзные затруднения в проведении внеклассной воспитательной работы: они не обладали достаточными умениями организации детского коллектива, индивидуальной работы с отстающими школьниками, рационально использовать учебное время на уроках [5, с. 147]. Чтобы минимизировать перечисленные недостатки, в 1946 году предпринимается попытка внедрить в вузах сис-

тему непрерывной педагогической практики. Её характерными чертами были: организация педагогической практики на младших курсах без отрыва от учебных занятий, проведение педагогической практики студентов параллельно с изучением ими дисциплин психолого-педагогического цикла. Однако уже в 1953 году система непрерывной педагогической практики упраздняется.

Третий, *стабилизационный*, период (1958—1991 гг.) связан с упрочением положения педагогической практики в системе педагогического образования. В 1959 году отдел педвузов и педучилищ Министерства просвещения БССР возвратился к вопросу об упорядочении системы практической подготовки студентов и указал на важность улучшения безотрывной педагогической практики. Нововведения нашли своё отражение в учебных планах 1959 года. Объём педагогической практики значительно увеличился и составил 22 % учебного времени [1, с. 153]. С 1959 года педагогическая практика студентов пединститутов проводилась в течение всего периода обучения, начиная со второго полугодия 1-го курса. До 3-го курса включительно она осуществлялась без отрыва от учебных занятий. Летнюю педагогическую практику (4—8 недель) студенты 3-го курса проходили в качестве вожатых или воспитателей в пионерских лагерях, учебно-опытных хозяйствах, комсомольских молодёжных отрядах. На летнюю практику они направлялись по предварительному письменному запросу областного отдела народного образования. К практике в летних лагерях допускались студенты, прошедшие семинар по пионерской работе и практику в школе по внеклассной работе. Практика оплачивалась. Подготовка, проведение и методическое руководство летней педагогической практикой студентов 3-го курса возлагались на кафедры педагогики.

На 4-м курсе практика стала носить обучающий характер (проведение и анализ пробных уроков), а на 5-м курсе стала стажёрской (выполнение всего спектра работы учителя). Непосредственное руководство педагогической практикой студентов 1-х, 2-х, 3-х и 5-х курсов возлагалось на учебные заведения, в которых студенты проходили практику, руководством педпрактикой студентов 4-го курса занимался педагогический институт.

В институтах стали организовываться факультативы, практикумы, семинары для студентов 1—3-х курсов с целью вооружения их практическими навыками учебной и внешкольной работы с детьми.

Таким образом, в начале 60-х годов XX столетия в рамках совершенствования организации педагогической практики в основном были решены вопросы, связанные с подготовкой студентов педагогических институтов к практике, руководством ею, разработаны виды отчётной документации для разных видов практик, критерии оценки деятельности студентов. Педагогическая практика в вузе приобрела чёткую структуру, стабильное содержание, продуманную методическую поддержку студентов-практикантов. В целом структура непрерывной педпрактики оставалась неизменной вплоть до распада СССР.

В конце XX века наступает новый, *модернизационный*, период в развитии педагогической практики (1992 г. — по настоящее время). Начало данного периода связано с распадом СССР, созданием на постсоветском образовательном пространстве национальных систем образования. В условиях перманентного реформирования системы среднего и высшего образования в Республике Беларусь на рубеже XX—XXI веков осуществлялся поиск инновационных подходов к проведению педагогической практики, ценным источником которых выступал зарубежный опыт. В этот период происходит оживление проблематики, связанной с педагогической практикой: защищаются диссертации, выходит ряд работ белорусских педагогов [2—4; 6—8]. Авторы пытаются переосмыслить основы организации педагогической практики в новых социально-экономических условиях, осветить современный отечественный и зарубежный опыт, проанализировать теоретические, методические и практические аспекты проведения педпрактики. В ряде вузов предпринимаются попытки разработать собственные модели организации педагогической практики, учитывающие специфику факультета, специальности. На педагогических факультетах и кафедрах разрабатываются научно-методические рекомендации, которые определяют порядок и ход проведения педагогической практики, её содержательное наполнение, формы и сроки отчётности, критерии оценивания результатов.

Таблица — Историческая периодизация педагогической практики студентов и доминирующие научные подходы

Периоды и их хронологические рамки	Доминирующие научные подходы	Характерные особенности
Поисковый (1918—1931)	<i>Деятельностный</i> (организация деятельности в помощь учителю по ликвидации неграмотности)	Отсутствие единой позиции руководства Наркомпроса и вузов по вопросу организации педагогической практики. Расхождение взглядов педагогов на цели и задачи педпрактики. Неопределённый статус педпрактики, локальный характер проведения, преобладание пассивных форм (наблюдение, изучение). Разнообразие содержания и форм проведения педагогической практики на местах. Подмена педпрактики культурно-просветительской работой
Реорганизационный (1932—1957)	<i>Практико-ориентированный</i> (ориентация на приобретение будущими учителями практических знаний и умений, их применение в школе)	Закрепление официального статуса педпрактики в учебных планах педагогических учебных заведений. Попытка внедрения непрерывной педагогической практики в систему подготовки учителя (1946—1953 гг.). Акцент на достижение учебных задач в ходе педагогической практики и их доминирование над воспитательными. Упор на практику в ущерб теории, расширение удельного веса до 22 %. Появление первых обобщающих трудов и пособий по педагогической практике (1950-е гг.)
Стабилизационный (1958—1991)	<i>Системный</i> (функционирование педпрактики как неотъемлемой части системы педагогического образования, состоящей из элементов, стадий)	Упрочение положения педагогической практики. Упорядочение прохождения педпрактики, систематизация её видов и форм. Закрепление непрерывного характера педагогической практики на уровне пединститутов. Организация факультативов, практикумов, семинаров для студентов 1—3-х курсов с целью подготовки к педпрактике. Внедрение на 3-м курсе летней педагогической практики. Усиление методической составляющей педагогической практики. Защита диссертаций, выпуск научных трудов, методических рекомендаций по проблеме педпрактики
Модернизационный (1992 — по настоящее время)	<i>Интегрированный</i> (ориентация на интеграцию теории и практики). <i>Культурологический</i> (разнообразие вариантов организации педпрактики). <i>Компетентностный</i> (формирование необходимых компетенций студентов)	Переосмысление основ организации педпрактики в новых условиях. Обращение к позитивному отечественному и зарубежному опыту. Поиск и внедрение инновационных подходов к организации педагогической практики. Сочетание традиций и инноваций. Апробация различных моделей организации педагогической практики. Учёт специфики факультетов и специальностей при организации педпрактики студентов. Внедрение инноваций в организацию педпрактики на отдельных факультетах. Оживление проблематики, связанной с педпрактикой на уровне диссертационных исследований, методических рекомендаций

Заметим, что в рамках исторических периодов чётко прослеживаются доминирующие научные подходы: деятельностный, практико-ориентированный, системный, культурологический, интегрированный, компетентностный и др. (таблица).

Таким образом, за почти столетний период (с 1918 г. по 2014 г.) взгляды на организацию педагогической практики неоднократно пересматривались, менялись сроки, продолжительность, видовое разнообразие практик. Даже на высшем уровне управления системой образования (Наркомпрос, Министерство просвещения, Министерство образования) не было единства мнений относительно организации педагогической практики, не говоря уже об институциональном уровне (вуза, факультета). Отсутствие единой позиции приводило к постоянным изменениям, что в конечном счёте отрицательно сказывалось на качестве педагогической практики, её эффективности. На наш

взгляд, неопределённое положение с педагогической практикой прежде всего объяснялось тем обстоятельством, что структура системы среднего и высшего образования в Советской России, а затем в СССР 1920-х — начала 1930-х, конца 1950-х — начала 1960-х, середины 1980-х годов была нестабильной: инициировались школьные реформы, постоянно менялись сроки обучения, содержание образования, корректировались учебные планы и программы. Как следствие, соотношение теоретической и практической составляющих педагогической подготовки учителей было подвержено постоянным изменениям. Периоды реорганизации перемежались с периодами относительной стабильности системы образования. Именно в рамках периодов стабилизации удавалось выработать чёткую стратегию организации педагогической практики в вузе и добиться позитивных результатов в её реализации.

Список цитированных источников

1. Абдулина, О. А. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдулина, Н. Н. Загрязкина. — М. : Просвещение, 1989. — 175 с.
2. Горленко, В. П. Педагогическая практика студентов : развитие научных основ / В. П. Горленко ; под ред. И. Ф. Харламова. — Минск : Университетское, 2002. — 294 с.
3. История педагогического образования Беларуси : учеб.-метод. пособие / А. И. Андарало, М. А. Андарало, С. И. Невдах [и др.] ; под общ. ред. А. И. Андарало. — Минск : БГПУ, 2011. — 284 с.
4. Организация педагогической практики студентов в вузе : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. : М. И. Демидович [и др.] ; под общ. ред. В. А. Капрановой. — Минск : БГПУ, 2007. — 114 с.
5. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. тр. — М. : Просвещение, 1978. — 183 с.
6. Педагогическая практика студентов : теоретические основы и опыт организации / В. П. Тарантей, И. И. Прокопьев, И. А. Карпюк [и др.] ; под ред. В. П. Тарантея. — Гродно : ГрГУ, 2004. — 354 с.
7. Субоч-Невдах, С. И. Становление и развитие системы высшего педагогического образования в Республике Беларусь (на примере БГПУ им. М. Танка в период 1993—1997 гг.) : монография / С. И. Субоч-Невдах. — Минск : Бестпринт, 2001. — 232 с.
8. Тимоховец, Е. А. Педагогическая практика в школе : организация, проектирование эффективного обучения : метод. пособие / Е. А. Тимоховец, И. И. Цыркун. — Минск : Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 1998. — 94 с.

Материал поступил в редакцию 18.03.2015.

Формирование социальной культуры обучающихся в условиях крупного города

В. В. Чечет,
 профессор кафедры
 частных методик
 Института повышения
 квалификации и переподготовки
 Белорусского государственного
 педагогического университета
 имени Максима Танка
 доктор педагогических наук,
 профессор,
Н. В. Бушная,
 директор гимназии № 1
 г. Минска имени Ф. Скорины
 кандидат педагогических наук

В статье рассматриваются сущность, структура, характеристики воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса. Выделены особенности, пути и средства формирования социальной культуры старшеклассников в условиях крупного города.

Ключевые слова: социальная культура, воспитательное пространство, старшеклассники, ценностное отношение к действительности.

The article deals with the essence, structure and characteristics of the educational environment of a megacity educational institution. The main features, ways and means of social culture formation of students in the megacity conditions are highlighted.

Keywords: social culture, educational environment, high school students, value attitude to reality.

Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и обучающейся молодёжи в Республике Беларусь ориентируют учёных-педагогов и педагогических работников на то, что назначение воспитания как составляющей части образования — формирование личности путём приобщения её к ценностям культуры.

Учитывая, что дети и обучающиеся живут в конкретной среде, формирование их социальной культуры является важной задачей. Социальной культуре присущи как система представлений о ценностях, нормах, правилах поведения, так и способы трансляции опыта социальных отношений, ценностных ориентаций и творческих достижений каждого с учётом интересов всех субъектов социального окружения (родителей, педагогов, сверстников).

В формировании социальной культуры неocenim потенциал воспитательного пространства каждого учреждения образования. Мы остановимся на потенциале воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса.

Сущность и структура пространства рассматриваются в исследованиях Н. П. Корнюшина, Г. Н. Серикова, В. И. Слободчикова, В. М. Степанова (образовательное пространство); Д. В. Григорьева, Ю. С. Мануйлова, Л. И. Новиковой, В. В. Познякова, Ю. П. Сокольникова (воспитательное пространство); Н. М. Борытко, С. Ю. Свешникова (субъектное пространство); А. Г. Асмолова (социальное пространство); Н. Б. Крыловой (мультикультурное пространство); С. В. Панченко, Н. В. Серёгиной (социокультурное пространство); Т. Ф. Борисовой (индивидуальное образовательное пространство); А. Н. Быстрова (культурное пространство) и других.

Ю. С. Мануйлов рассматривает воспитательное пространство как часть среды, в которой господствует определённый идеологически сформированный образ жизни. В этом случае все учреждения являются равноправными его создателями. Ю. С. Мануйлов, анализируя различные подходы в определении роли среды в жизнедеятельности человека (от средового детерминизма до средового индетерминизма), отмечает, что в последнее время наметился взгляд, согласно которому среда играет двойственную роль в жизнедеятельности системы: с одной стороны, она есть то, что фор-

мирует, а с другой — то, что развивает [1, с. 15]. Среда — это всё то, что окружает субъект развития и при помощи чего он реализует себя как личность.

Воспитательное пространство есть результат конструктивной деятельности, направленной на обеспечение равных возможностей для развития учащихся и удовлетворения ими возрастных и культурно-образовательных потребностей. Несмотря на то что оно трактуется исследователями этого феномена по-разному, в определениях есть и немало общего. Дефиниции не противоречат, а дополняют друг друга, представляя это явление разными гранями. Различные подходы в определении понятия воспитательного пространства показывают возможные пути достижения поставленной цели в зависимости от реально существующих условий.

Сущность воспитательного пространства детерминируется:

- пониманием различия феноменов среды и воспитательного пространства: воспитательное пространство есть результат специальной деятельности, а среда существует как данность;
- принятием идеи активности ребёнка и его субъектной позиции;
- особенностями взаимодействия субкультур его субъектов;
- процессами развития и саморазвития личности воспитанника, педагогической культуры учителей, родителей учащихся и других субъектов воспитания.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы, а также теоретическое осмысление собственного практического опыта позволяют дать следующее определение *воспитательного пространства школы*: «Это динамическая сеть различных взаимодействий учащихся и взрослых внутри школы и вне её, формирующая развивающие среды, которые создают условия и стимулируют развитие и саморазвитие каждого субъекта в процессе их со-бытия за счёт проживания общезначимых для воспитанников и других субъектов событий в деятельностно выстроенных и культурно обогащённых ситуациях» [2, с. 35].

Связи между элементами воспитательного пространства характеризуются многообразием и многослойностью. По А. М. Сидоркину, воспитательное пространство можно представить как множество связанных между собой социальных компонентов, разделив связи между ними на два

вида: линейные и нелинейные. Линейные и нелинейные социальные связи не являются просто двумя параллельными системами исчисления. Они действуют по разным законам и имеют разные воспитательные функции. Взаимодействие по типу линейных связей более характерно для субъектов внутри самого учреждения образования, когда педагоги сплочены единством целей и задач. Линейные связи представляют благоприятные условия для согласованности решений, при этом окончательное решение принимается, как правило, одним руководителем. В вопросах методов воспитания могут быть расхождения между различными субъектами воспитательного пространства и даже между педагогами и родителями, однако это вовсе не означает, что «между субъектами воспитательного пространства, которые в своей повседневной деятельности не ставят перед собой прямых воспитательных задач, невозможно взаимодействие. Субъекты, не разделяющие педагогические представления, поддерживают диалог по поводу воспитания детей. Их взаимодействие организовано по типу нелинейных связей» [2, с. 40].

Развивающие среды можно классифицировать как учебные, социальные, культурные, педагогические, информационные и пр. Деление на среды условно: они взаимодействуют, влияют и дополняют одна другую. Развивающие среды мы представляем в виде множества различных устойчивых и неустойчивых элементов, динамических и статических характеристик, которые можно условно разделить на две группы: статичные и динамичные. Ю. С. Мануйлов эти группы элементов называет «нишами» и «стихиями». «Ниша» — это всё то, куда можно войти, где можно пребывать и с помощью чего можно удовлетворять свои индивидуальные способности в данный момент времени. «Ниша» как параметр возможностей среды напрямую зависит от количества и качества питания элементов в среде, поэтому Ю. С. Мануйлов использует термин «питательная ниша» [1, с. 77].

«Нишу» формируют и предметные составляющие среды: вещи, предметы, учебные кабинеты, библиотека и читальный зал, спортивные площадки и оборудование, средства наглядности и т. д. Педагогизация учебных кабинетов, отражающих творческую индивидуальность учителя, является важной стороной развивающей среды. К

первой группе элементов мы относим принятые нормы и устоявшиеся связи, характеризующиеся относительной устойчивостью и регулирующие отношения между субъектами. Но в воспитательном пространстве размещены не столько предметы, сколько различные факторы, условия, события и взаимодействия, то есть совокупность таких содержательных процессов, которые приводят к возникновению новых ситуаций. «Стихию» Ю. С. Мануйлов рассматривает как параметр вероятности реализации возможностей. «Стихия» — это тенденция, импульс, движущие силы, новые ситуации, которые охватывают, увлекают, обращают и изменяют индивидуумов и программируют их поведение. Эти две группы элементов развивающей среды взаимосвязаны друг с другом, ибо первая группа создаёт определённый устойчивый психологический фон, на котором разворачиваются динамичные взаимоотношения взрослых и детей. Предметы развивающей среды должны органично вписываться в характер совместной деятельности, установившиеся в учреждении образования отношения, способы разрешения конфликтов и других ситуаций и выступать условием положительного психологического состояния ребёнка и взрослого. «Стихии и ниши, — подчёркивает Ю. С. Мануйлов, — должны соответствовать друг другу, ибо ниша — это параметр возможностей среды, стихия — параметр вероятности того, что возможности будут актуализированы и реализованы. Такая модель развивающей среды позволяет рассматривать её в качестве интегратора традиций и новаций, которыми живёт школа как развивающаяся организация» [1, с. 76].

Под субъектом мы понимаем индивидуума или группу, которые обладают осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности. Субъектов воспитательного пространства будем классифицировать как индивидуальные (ребёнок, взрослый) и коллективные, или групповые (группы — детские, детско-взрослые, социальные общности). Коллективным субъектом является школа, театр, лечебное учреждение, библиотека, учреждение дополнительного образования и т. п., но не как учреждения, а как профессиональные общности, непосредственно или опосредованно ставящие перед собой цели воспитания личности, а также семьи, группы учащихся по интересам,

общественные детские и молодёжные объединения, общественные организации взрослых и пр. Индивидуальными субъектами будут учащиеся, родители, педагоги, работники системы образования, культуры, здравоохранения и т. д., разные люди, встреча с которыми может превратиться для ребёнка в событие, формирующее его культуру.

Одним из коллективных субъектов является семья, которой принадлежит важная роль в формировании качеств, составляющих основу социальной культуры личности. Семья — благодатная среда для воспитания у детей гражданского и патриотического сознания, чувств, убеждений и поведения. Это обусловлено, во-первых, тем, что семья представляет собой специфический социально-психологический микроколлектив, который основывается на самых близких, доверительно-интимных отношениях между супругами, родителями и детьми. Уже в первый период жизни ребёнка семья имеет большие потенциальные возможности социального воздействия на его сознание, чувственную сферу и поведение. Возможности эти заключены и в общности запросов, стремлений, интересов членов семьи, и в их взаимной зависимости, ответственности, помощи, и в глубочайших чувствах супружеской и родительской любви. Во-вторых, в семейной микросреде живым воплощением гражданских и патриотических чувств для ребёнка являются его родители — мать и отец. С ними у детей связываются первые понятия о своём доме, родном крае, его природе, среде обитания и окружающих людях, своей Родине, Отечестве (не случайно исторически и этимологически слова «Родина», «Отечество» в корне своём едины со словами «родить», «отец»). В-третьих, в семейной микросреде постоянно осуществляется внутрисемейное общение между старшими и младшими поколениями. Это общение способствует передаче детям, внукам и правнукам богатейшего духовного опыта и героики прошлых лет на примерах своей родословной, родителей, близких людей, соотечественников.

Гражданственность и патриотизм человека проявляются в его профессиональном и честном труде на благо семьи и Отечества. В связи с этим одной из актуальных задач семейного воспитания является *воспитание компетентного труженика-профессионала*. В условиях рыночной саморегулируемой экономики неизбежны конкуренция, безработица. Реальная жизнь

требует от родителей ломки стереотипов прежде всего в своём сознании и поведении, переориентации в воспитании детей. При рыночных отношениях выживают и преуспевают по-настоящему образованные труженики-профессионалы, которые проявляют способность к творчеству, нестандартному решению ситуаций, оригинальности, критическому мышлению, прогнозированию личного и коллективного трудового успеха, анализу производственной деятельности (хотя на переходном этапе рыночных отношений какое-то время среди определённой категории людей ценится не столько творческий, интеллектуально интересный труд, а чисто прагматическое дело, дающее быстрый материальный и денежный эффект).

В то же время труженик-профессионал в конкурентной борьбе проявляет целеустремлённость, трудолюбие, ответственность и честность. При воспитании сына или дочери компетентным тружеником-профессионалом родители учитывают то, что, во-первых, и для богатого и для бедного «труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье» (К. Д. Ушинский); во-вторых, в основе уважения к труду и в процессе самого труда лежит забота не только о себе, своей семье, родителях, родственниках, но и о других людях, своих соседях, соотечественниках.

С названными выше задачами органически связана ещё одна из наиболее существенных и специфических для семьи задач — *воспитание ответственного семьянина*. В современных условиях, когда увеличивается число разводов, неполных семей, одиноких мужчин и женщин, детей-сирот при живых родителях, остро встаёт задача подготовки юношей и девушек к семейной жизни.

Практика показывает, что молодым супругам бывает легче добиться материальной (финансовой) независимости, чем сформировать у себя те моральные качества, которые составляют фундамент семейной жизни и успешного воспитания детей.

Подготовка ребёнка к будущей семейной жизни начинается с самого детства. Ей «незаметно и эффективно содействуют: 1) условия и образ жизнедеятельности семьи; 2) личный пример родителей; 3) культура взаимоотношений родителей между собой, родителей и старших членов семьи, родителей и детей; 4) харак-

тер распределения домашних обязанностей; 5) стиль, уклад, традиции родословной и семьи» [3, с. 21—22].

Современная семья, воспитывающая детей в большом городе, испытывает значительные трудности. Неустойчивость внутрисемейных связей, значительное число разводов определяют специфику социально-психологической ситуации мегаполиса. В процессе проведения опроса родителей г. Минска в 2012 году (100 человек) нами была выявлена тенденция к уменьшению времени общения учащихся и их родителей в условиях города-гиганта. Сверхзанятые родители лишь эпизодически общаются со своими детьми. Опрос родителей свидетельствует о следующем: 8,9 % из них указывают на то, что они практически не уделяют детям никакого внимания, ибо собственная профессиональная карьера для них более важна. На вопрос «Какой стиль общения преобладает в отношениях между родителями и старшеклассниками?» 35,7 % отметили авторитарный, 33,9 % — либеральный и 30,4 % — демократический. Сравнительный анализ ответов старшеклассников и их родителей свидетельствует о существенном различии в оценках учащихся и их родителей. Только 11,1 % родителей указали на свой стиль общения с ребёнком как авторитарный, 15,6 % — либеральный и 62,2 % — демократический, 11,1 % родителей затруднились ответить на вопрос. Расхождение в оценках стиля общения свидетельствует о том, что в современной городской семье не всегда существует понимание между детьми и родителями, что противоречит нашей культурной традиции. Этот вывод подтверждается и данными опроса старшеклассников о доверии родителям. 46,4 % респондентов всегда делятся проблемами со своими родителями, 44,6 % — не делятся, 9,0 % — делятся, но не всегда. На вопрос «Как давно ты был с родителями в театре?» 55,4 % учащихся указали, что это было более года тому назад, 25 % — менее полугодом, 19,6 % — не были ни разу.

Отношения учреждения образования и родителей в условиях крупного города чаще всего сводятся к единичным совместным мероприятиям, встречам на родительских собраниях, разовым акциям помощи учебному заведению со стороны родителей. Это актуализирует проблему поиска новых форм взаимодействия, под-

готовки педагогов к работе с семьёй. В городах сегодня уже есть опыт создания родительских общественных объединений, движений, попечительских советов.

В качестве ещё одного важного коллективного субъекта мы выделяем детское общественное движение. Как социальная реальность детское движение имеет пространственные и временные структуры, зависящие от конкретных объективно-субъективных факторов.

Современное детское общественное движение в Республике Беларусь представлено множеством различных объединений, опирающихся в своей деятельности на многообразие направлений, форм, способов реализации детской самодеятельности, что позволяет включать в качестве субъектов разные категории детей, учитывая их индивидуальные способности и потенциальные возможности. Опыт школьной воспитательной практики позволяет нам выделить такие типы детских общественных объединений, как детские общественные организации; детские общественные объединения, ориентированные на общие интересы групп детей, их профессиональное самоопределение, организацию досуга; временные творческие коллективы; детские движения определённой социальной значимости.

Детская общественная организация представляет собой форму детского движения, выражающего интересы отдельных групп детей, определяющих их участие в детской политике общества и государства. Это многоступенчатая, иерархическая, упорядоченная структура с чётко обозначенной социально значимой целью, направленностью содержания, фиксированным членством, правами и обязанностями её членов, выборными органами самоуправления и взрослыми структурами, осуществляющими её связи с государственными и общественными организациями. В нашей стране они представлены общественными объединениями «Белорусская республиканская пионерская организация» (ОО «БРПО») и «Белорусский республиканский союз молодёжи» (ОО «БРСМ»).

Детские самодеятельные объединения по интересам могут создаваться как в учреждении общего среднего образования, так и в учреждении дополнительного образования и объединять детей из различных учреждений. Для учреждения образования мегаполиса характерно созда-

ние временных творческих коллективов как добровольных объединений учащихся, связанных определённой целью на некотором временном промежутке.

К наиболее распространённым направлениям *детского движения социальной значимости* можно отнести такие как экологическое, туристско-краеведческое, военно-патриотическое, юннатское, здорового образа жизни и т. д. Этим направлениям присущи социальная и общечеловеческая (глобальная, масштабная) значимость основной деятельности, сформированная готовность членов коллектива к участию в такой деятельности, осознанность её важности для человечества, общества, в котором ребёнок живёт.

Идея создания динамической сети взаимодействий детей и взрослых предполагает активное вовлечение в качестве коллективных субъектов учреждений и организаций мегаполиса как образовательной, так и необразовательной сферы. Это библиотеки, театры, физкультурно-оздоровительные комплексы, детские поликлиники, туристско-экологические центры, СМИ, Церковь и др.

Организация взаимодействия социокультурных институтов в условиях воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса включает разработку общей цели, определение участников взаимодействия, формирование норм, регулирующих отношения между ними, интеграцию воспитательного потенциала, выделение системоинтегрирующего вида деятельности и в значительной степени определяется наличием культурных и воспитательных функций у субъектов, на основе которых выявляются общее и различное в их характеристиках. Различия обусловлены спецификой и возможностями социокультурных институтов. Общее определяется наличием воспитательного потенциала, ориентацией на взаимодействие, выбором системоинтегрирующего вида деятельности.

Взаимодействие, в процессе которого происходят диалог и самоопределение его участников относительно общей идеи, может осуществляться не только по типу «учреждение — учреждение», «индивидуальный субъект — учреждение» (например, научный консультант — школа, руководитель проекта — школа), но и по типу «общность — общность» [2].

Теоретический анализ, а также опыт практической деятельности позволяют вы-

делить ряд особенностей жизнедеятельности старшеклассников в условиях мегаполиса. К ним можно отнести следующие:

- множественность коллективов, групп, территориально часто не связанных, членами которых являются старшеклассники;
- ориентация на проведение части времени в общественных местах (в центре города, в учреждениях культуры, досуговых центрах и т. п.);
- противоречивость и стихийность факторов, влияющих на учащегося;
- значительная личная автономия старшеклассников, ослабление внутрисемейных связей;
- отстранённость учащихся от различных видов трудовой деятельности;
- отсутствие устойчивых мотивов самоопределения в условиях большого города.

При этом в крупном городе старшеклассники имеют широкие возможности выбора различных сфер жизнедеятельности. Во-первых, город предоставляет огромное количество альтернатив, которые могут культивировать в растущем человеке способности к восприятию, наблюдению, интерес к чужой жизни как возможному варианту или альтернативе своей. Во-вторых, город предлагает выбор групп общения, что позволяет старшекласснику проявлять значительную личную автономию. В-третьих, в городе существенно дифференцированы взаимодействия и взаимоотношения, значительно различается одобряемое и неодобряемое поведение взрослых и обучающихся. В-четвёртых, социально-культурная дифференциация городского населения, с одной стороны, а с другой — тесное территориальное соседство представителей разных социальных и профессиональных слоёв приводят к тому, что юный горожанин не только видит и знает различные стили жизни и ценностные устремления, но и имеет возможность «примерять» их на себя.

Отметим наиболее важные характеристики воспитательного пространства, определяющие его потенциал в формировании социальной культуры старшеклассников в условиях крупного города. *Целостность* воспитательного пространства, которая представляет результат гетерогенности как его элементов, так и связей между ними при наличии единой концептуальной идеи, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания. Целостность подра-

зумевает внутреннее единство элементов воспитательного пространства в условиях многовариантности и многоуровневости связей между ними. Она формируется не только интеграционными процессами, но и процессами дифференциации, дополняющими друг друга.

Модульность, которая означает относительную самостоятельность развивающих сред, проявляющуюся в поликоллективности — множественности детских коллективов в учреждении образования (классных, клубных, трудовых, постоянных, временных), разноуровневости организационных форм воспитания (в первичных коллективах, в параллелях, в общешкольном масштабе), преобладании временных структур над постоянными.

Открытость, которая носит как внешний, так и внутренний характер. Внешняя открытость воспитательного пространства обеспечивается активным участием в социальных и культурных практиках всех детей без исключения. Внутренняя открытость связана со стремлением в каждом случае подобрать технологию, оптимальное движение каждого конкретного ребёнка. Отсюда сосуществование в воспитательном пространстве различных систем и технологий.

Важной характеристикой воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса выступает *активность*, которая позволяет поддерживать между его субъектами высокий уровень творческой и интеллектуальной культуры, создаёт условия для приобретения опыта взаимодействия через участие в различных культурных и социальных практиках.

Самой значимой характеристикой воспитательного пространства, по нашему мнению, является его *гуманистическая направленность*, обращённость к личности учащегося, его интересам, способностям, потребностям, саморазвитию, самореализации.

Проведённый анализ качественных характеристик воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса позволяет определить структуру пространства как многоуровневую. К первому уровню мы относим развивающие среды в рамках каждого класса. К следующему уровню — развивающие среды собственно учреждения образования с охватом его учебной и внеучебной деятельности. Далее идёт уровень таких институтов воспитания, как семья, средства массовой информации, учреждения культуры, дополнительного образования,

медицины, вузы, органы управления образованием. Высший уровень составляют инициативные общественные объединения, детско-взрослые общности, возникающие в процессе взаимодействия учреждения образования с другими субъектами. Многоуровневая структура воспитательного пространства даёт возможность рассматривать его как набор подпространств класса, кружка, занятия по интересам, творческих коллективов и т. д. Вхождение ребёнка в пространство может происходить поэтапно и на разных уровнях (кружка, занятия по интересам, учреждения образования в целом).

Потенциал воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса в формировании социальной культуры старшеклассников имеет богатые возможности, которые выражаются в следующем:

- приобретение социального опыта и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, в которой учащийся реально может проявить себя как субъект деятельности, принимающий самостоятельные решения;
- свобода выбора старшеклассником самостоятельных действий, которые имеют реальный эффект, способствуют его самовыражению и позволяют осуществлять пробы в различных статусах, ролях, позициях;
- построение отношений с людьми разного возраста, социального положения на основе диалога;
- формирование гражданской позиции и ценностного отношения к действительности;
- стимулирование социальной ответственности за происходящее, в том числе за смысл собственной жизни, развитие механизмов рефлексии, направленной на поиск обучающимися индивидуальных путей достижения личностно значимой цели.

Всё это существенно повышает социальный статус учреждения образования,

которое превращается в центр активной жизни, место формирования социального опыта обучающихся в культурной среде мегаполиса [2].

Таким образом, сущность воспитательного пространства учреждения образования детерминируется пониманием различия феноменов среды и воспитательного пространства; принятием идеи активности ребёнка и его субъектной позиции; особенностями взаимодействия субкультур субъектов воспитательного пространства; культурными процессами развития и саморазвития личности воспитанника, педагогической культуры учителей, родителей и других субъектов воспитания.

Структуру воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса формируют следующие модули: развивающие среды («ниши» и «стихии»), субъекты (коллективные и индивидуальные), характеристики (целостность, многовекторность, модульность, динамичность, мобильность, активность, открытость, гуманистическая направленность), отношения (между субъектами, предметными формами, видами деятельности, формами закрепления, обновления и трансляции культурного и социального опыта).

Потенциал воспитательного пространства учреждения образования мегаполиса в формировании социальной культуры старшеклассников проявляется в возможности приобретения социального опыта и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми; свободы выбора учащимся такого вида деятельности, который способствует его самовыражению и позволяет осуществлять пробы в различных статусах, ролях, позициях; построения отношений с людьми разного возраста, социального положения на основе диалога; формирования гражданской позиции и ценностного отношения к действительности; стимулирования ответственности за происходящее, в том числе за смысл собственной жизни.

Список цитированных источников

1. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. — 2-е изд., перераб. — М. — Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. — 157 с.
2. Бушная, Н. В. Формирование социальной культуры старшеклассников в условиях воспитательного пространства школы мегаполиса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Бушная. — Минск, 2013. — 157 с.
3. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учеб. пособие / В. В. Чечет. — Минск : Пачатковая школа, 2007. — 184 с.

Материал поступил в редакцию 13.03.2015.

Формирование правовой культуры студентов: историко-теоретический аспект

Т. С. Дьячкова,

старший преподаватель
кафедры общей теории права
и гуманитарных дисциплин
Частного учреждения
образования
«БИП-Институт правоведения»
Могилёвский филиал

Статья посвящена историко-теоретическому анализу проблемы формирования правовой культуры студентов. Выделены этапы, основные идеи и особенности формирования правовой культуры учащейся молодёжи в разные исторические периоды развития белорусской государственности и правовой мысли.

Ключевые слова: правовая культура, правовая культура студентов, высшая школа, учреждения высшего образования.

The article is devoted to the historical and theoretical analysis of the problem of legal culture formation of students. Stages, basic ideas, features of legal culture formation of students during different historical periods of the development of Belarusian statehood and legal thought are highlighted.

Keywords: legal culture, legal culture of students, higher school, institutions of higher education.

Формирование гражданского правового общества в Республике Беларусь требует воспитания сознательных граждан, знающих правовые нормы и законы, активно участвующих в демократическом процессе. В связи с этим формирование правовой культуры личности занимает одно из ведущих мест в системе воспитания студенческой молодёжи.

Правовую культуру можно рассматривать как важнейший результат общегуманистических завоеваний человечества. Она формируется, отражая уровень и этапы развития общества. В связи с этим необходим историко-теоретический анализ проблемы формирования правовой культуры студентов, который позволит выявить основные идеи, подходы к её решению, а также понять особенности и традиции правового воспитания, сложившиеся в высшем образовании Беларуси.

Разделение всего исторического процесса на конкретные отрезки времени осуществляется в соответствии с определёнными критериями (например, политическим, формационным, универсальным и др.). В нашем исследовании мы опирались на разделение исторического процесса согласно такому критерию, как становление белорусской государственности, то есть согласно времени существования на территории Беларуси основных государств, а также особенностей развития правовой мысли и высшей школы. Историко-теоретический анализ проблемы позволил выделить следующие этапы в формировании правовой культуры студентов:

1. Зарождение идей правового воспитания на территории белорусских государств-княжеств — Полоцкого и Туровского.
2. Создание предпосылок для формирования правовой культуры молодёжи в период вхождения Беларуси в состав Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой.
3. Отступление в процессе правового воспитания студенчества, вызванного кризисом в развитии высшего образования на территории Беларуси во время вхождения в состав Российской империи.
4. Становление системы воспитания правовой культуры студенческой молодёжи БССР как компонента системы воспитания советской молодёжи (1917—1991 годы).

5. Развитие системы правового воспитания белорусских студентов в условиях независимого государства Республика Беларусь.

Рассмотрим каждый из них подробнее.

Первый этап — **зарождение идей правового воспитания** — длился с IX до начала XIII века. Основные характеристики данного этапа: формирование первоначальных представлений о праве в виде обычного права; появление первых органов власти — копных судов и вече как прообразов юридических институтов; отсутствие учебных заведений, реализующих задачи правового воспитания.

С развитием древних белорусских государств-княжеств — Полоцкого и Туровского — правовой обычай дополняется писаным правом, а именно нормативно-правовыми актами, принимаемыми органами власти. С принятием христианства активно развивается самостоятельная законодательная деятельность. Закон появился в форме княжеских уставов, международных договоров между белорусскими княжествами — Полоцким, Витебским, Смоленским — и немецкими колониями на Балтике. В уставах определяются пределы сравнительного суда (по предметам и лицам), назначается содержание церкви (десятина) и др. [1, с. 54].

Так, в уставе Ярослава, который распространялся и на государства-княжества Беларуси, содержался ряд уголовных постановлений, имеющих связь с семейным правом и нравственностью. Источником права на землях Беларуси был сборник древних законов «Русская правда» [2]. Именно эти источники права являлись руководством для воспитания детей в семье, необходимыми правилами для подготовки детей к взрослой жизни.

Школой воспитания правовой культуры были так называемые копные суды и вечевые сборы, которые являлись промежуточными органами доклассовой и государственной организаций общества. Копные суды предусматривали то, что при судебных разбирательствах в княжеском суде могли участвовать все жители данной местности, а сами судьи, так называемые копные мужи, или копные старцы, выбирались населением из авторитетных, знающих копное обычное право крестьян-домовладельцев [2, с. 10]. На вечевых сборах обсуждались и принимались го-

сударственные законы, решения о начале войны и заключении мира и даже об изгнании и избрании князя. На вечевых сборах могло присутствовать всё мужское население данного государства-княжества.

Важную роль в формировании правовой культуры общества сыграли идеи белорусских просветителей XII века: Ефросинии Полоцкой, Кириллы Туровского, Климента Смолятича. Основу воспитательной концепции Ефросинии Полоцкой составляли нормы Божественного права, закреплённые в книгах Старого и Нового заветов [3, с. 27]. С требованием соотносить свою деятельность с нормами Божественного права обращался к христианам, в том числе и князьям, епископ Кирилл Туровский. Рассматривая Бога в качестве верховного законодателя, он видел социальный порядок в обществе как результат Божественного промысла. Через все произведения Туровского, и в первую очередь через притчу «Про человеческую душу и тело», проходит предупреждение о том, что если люди не будут исполнять установленных Богом законов, то их ждёт жестокая кара Всевышнего [4, с. 30].

Второй этап — **создание предпосылок для формирования правовой культуры молодёжи** — связан с существованием средневекового белорусско-литовского государства Великого Княжества Литовского (ВКЛ) и Речи Посполитой (середина XIII — конец XVIII века). В данный период идёт становление и укрепление идеи ценности мощного централизованного государства, тесная интеграция отечественной правовой мысли с европейской правовой наукой и идеологией эпох Ренессанса и Просвещения, формируется концепция государственного патриотизма, возникают учебные заведения, в которых молодёжь могла получить юридическое образование.

Концепция государственного патриотизма, получившая закрепление в нормативных правовых актах эпохи Ренессанса XVI века (статуты ВКЛ) и эпохи Просвещения (Конституция Речи Посполитой 3 мая 1791 г.) и других, оказывала значительное влияние на правовую мысль данного периода [5]. Это способствовало созданию предпосылок для правового воспитания населения территории Бела-

руси. Так, в XV—XVII веках законодательно было закреплено самоуправление на разных уровнях общественной жизни: магдебургское право, шляхетское самоуправление, а также сельское самоуправление. Различные социальные группы получили право участия в органах самоуправления, что создавало условия для знакомства широких масс с правом и его нормами, для освоения ими опыта правотворческой деятельности.

Правовая культура данного периода блестяще представлена в творчестве мыслителей Ренессанса, Реформации, Контрреформации и Просвещения, в том числе С. Будного, А. Волана, А. Загурского, Т. Костюшки, К. Нарбута, А. Олизоровского, С. Полоцкого, И. Рутского, Ф. Скорины, Л. Сапеги, А. Филиповича и других. В трудах ренессансовых мыслителей Беларуси поднимаются такие идеи, как гарантированное законом право на жизнь и собственность, индивидуальная ответственность человека за совершённое правонарушение, верховенство закона и равенство всех перед законом и судом и т. п. [3, с. 37].

В эпоху Контрреформации поднимались проблемы, связанные с правом человека на свободу вероисповедания, которая выступала как гарантия культурной особенности народа и способ оптимального решения возможных социально-политических, национальных и религиозных конфликтов в поликонфессиональной многонациональной стране [6, с. 58].

В XVIII веке под воздействием идей Просвещения, для которого характерна абсолютизация ценностей образования науки и культуры, в отечественной науке формируются взгляды на роль права и законодательства в жизни социума и государства. Главными условиями реформирования общества белорусские мыслители эпохи Просвещения считали, во-первых, введение в действие законов, которые основываются на естественном праве, а во-вторых, обеспечение высокого уровня образованности граждан. Причём между уровнем законодательства страны и уровнем образованности населения они видели прямую связь [4].

XVI—XVII века были периодом становления юридического образования на землях Беларуси. В 1579 году в ВКЛ открылась Виленская иезуитская академия, которая по своему статусу приравнивалась

к Краковскому университету. В 1614 году на базе Академии был открыт юридический факультет, который спонсировался К. Сапегой, сыном выдающегося правоведа и государственного деятеля Л. Сапеги. Естественно, всё это способствовало распространению правовой культуры среди населения ВКЛ и в первую очередь среди таких сословных групп, как шляхта и мещанство. В XVIII веке Виленская иезуитская академия преобразована в Главную школу Великого Княжества Литовского. Преподавателями юридического факультета стали ведущие правоведы-физиократы К. Богуславский, И. Страйновский и другие.

Одна из первых гимназий на территории белорусских земель — Слуцкая, которая уже в XVII веке завоевала известность и славу далеко за границами Беларуси как «Слуцкие Афины», как «Образцовая Слуцкая гимназия». В гимназии были созданы условия для правового воспитания гимназистов, определены их права и обязанности. Так, гимназистами в соответствии со статутом могли стать практически все способные подростки, независимо от вероисповедания и социального происхождения.

Третий этап — отступление в процессе правового воспитания студенчества, вызванного кризисом в развитии высшего образования на территории Беларуси во время вхождения в состав Российской империи.

Он связан со временем, когда после раздела Речи Посполитой белорусские земли были включены в состав Российской империи (конец XVIII века — 1917 год). Этот период характеризуется ярко выраженной противоречивостью в политике государства, во взглядах учёных и в деятельности учебных заведений по формированию правовой культуры у молодого поколения.

В 1803 году открылся Виленский университет, ориентированный на подготовку местных кадров, связанных с интеллектуальной деятельностью и системой управления. Одним из факультетов университета был юридический, где преподавали выдающиеся правоведы того времени: Игнатий Данилович (впоследствии профессор Харьковского и Московского университетов), Шимон Малевский (отец филомата Францишека Малевского) и

другие. Российское правительство всячески старалось русифицировать образование, пресекая преподавание на белорусском и польском языках, что вызвало противодействие со стороны интеллектуальной элиты, в том числе профессорско-преподавательского состава учебных заведений.

На состояние правовой мысли влияли факторы, связанные с ситуацией, складывающейся на землях Беларуси под воздействием настроений и переживаний населения по поводу уничтожения Речи Посполитой и присоединения к враждебному государству. Одной из господствующих идей среди профессорско-преподавательского и студенческого состава Виленского университета было восстановление Речи Посполитой в территориальных рамках до первого раздела 1772 года. Так, профессором местного права И. Даниловичем была разработана концепция права Великого Княжества Литовского, которая строилась на местном, не заимствованном от Польши либо России характере правовых норм статуты ВКЛ.

Одновременно на развитие отечественной теории права оказывали воздействие общероссийские правовые процессы, в первую очередь связанные с кодификацией российского закона первой половины XIX века и буржуазной реформацией второй половины XIX века. Констатировалась необходимость развивать «новое юридическое мышление», в рамках которого сформировались основные представления о правовой культуре.

Именно в российской научно-юридической литературе раньше других было выдвинуто требование изучать право как явление социальное (Л. И. Петражицкий, Б. А. Кистяковский, Г. Ф. Шершеневич).

Учёные отмечали важность формирования правосознания молодого поколения и обосновывали суждения о том, что правосознание личности не может сводиться к законознанию или законопослушанию. В частности, российский правовед белорусского происхождения Л. И. Петражицкий писал: «Развитие надлежащего активного правосознания, сознания собственных прав, важно в педагогике с точки зрения развития житейской (хозяйственной и т. д.) деятельности. Оно сообщает необходимую для жизни твёрдость, уверенность, энергию и

предприимчивость. Если ребёнок воспитывается в атмосфере произвола... если ему не выделяется известная сфера прав, на неизблемость которых он может надеяться, то он не приучится строить и выполнять с уверенностью житейские планы» [7, с. 131—132]. Большое внимание правовому и моральному воспитанию уделял также этнический белорус, уроженец города Речица, знаменитый учёный, реформатор и адвокат В. Д. Спасович. По его мнению, «правовая культура населения есть наилучшее средство борьбы с преступностью. Общество, безразличное к уровню правовой культуры граждан, несёт моральную ответственность за рост преступности и низкий уровень правопорядка» [8, с. 11].

В XIX веке национальное будущее белорусов становится вопросом широкого обсуждения представителей различных идейных направлений — либерального, революционно-демократического, консервативного. Естественно, что вопросы правового воспитания белорусского населения рассматривались с противоположных позиций консерваторами (М. Коялович, И. Солоневич и др.) и революционерами-демократами (К. Калиновский и др.). Первые требовали законопослушания населения, которое является, с их точки зрения, гарантией единства и стабильности великой и неделимой Российской империи. Другие резко критиковали имперское право и «царский суд» и призывали к активным революционным действиям против существующего режима.

После восстаний 1830—1831 годов и 1863—1864 годов польский язык в преподавании был запрещён и заменён русским, обучению за границей ставились преграды. Были закрыты знаменитый Виленский университет и Полоцкая иезуитская академия. Ходатайства местного дворянства об образовании в белорусских губерниях национального университета отклонялись: царизм не желал создавать возможный «рассадник вольнодумства». В 30-е годы XIX века в России была сформулирована официальная доктрина развития просвещения, основу которой составляли три принципа: «православие, самодержавие, народность». Впервые озвученная министром просвещения С. С. Уваровым, эта формула определяла государственную политику в области российского просвещения, в том

числе и на белорусских землях, вплоть до 1917 года.

Четвёртый этап — **становление системы воспитания правовой культуры студенческой молодёжи БССР как компонента системы воспитания советской молодёжи** (1917—1991 годы).

Этому этапу свойственны следующие характеристики: преобладает материалистический подход к правовому воспитанию; идейно-политические аспекты воспитания превалируют над правовыми; воспитание правовой культуры студентов белорусских высших учебных заведений является частью целостной системы правового воспитания советской молодёжи.

В ходе многочисленных реформ образования в БССР сложилась основа системы высшего образования, которая существует и сегодня. После присоединения Западной Белоруссии к БССР в 1939 году начался процесс создания вузов на территории западных областей (до этого в Западной Белоруссии не было ни одного вуза) — первоначально там открывались учительские институты. В 1940/1941 учебном году в БССР функционировали уже 25 вузов [9].

Необходимость формирования правовой культуры учащейся молодёжи рассматривалась как компонент воспитания сознательных и активных строителей коммунистического общества. Понимание значимости права в формировании личности советского человека способствовало введению в школах и вузах в 1937 году курса «Конституция СССР».

После Великой Отечественной войны в конце 40-х — начале 50-х годов XX века также создавались специализированные гуманитарные вузы, а учительские институты (прежде всего в западных областях БССР) преобразовывались в педагогические институты. В конце 1950-х — начале 1960-х годов в образовании в БССР наблюдается направленность к увеличению внимания к фундаментальной науке.

Вместе с тем советская правовая наука практически до 60-х годов XX века не рассматривала молодёжь как самостоятельную социально-демографическую группу, поскольку это не укладывалось в существовавшее тогда представление о классовой структуре общества. В 60-е годы отношение к студенчеству меняет-

ся. Студент — это «завтрашний специалист народного хозяйства, командир и организатор производства, который должен не только обладать общей правовой культурой, но и иметь определённую юридическую подготовку, поэтому правовое воспитание студентов должно было стать неотъемлемой частью их специальной подготовки» [10, с. 81].

Появляются исследования, в которых правовое воспитание начинает рассматриваться как самостоятельное направление воспитания (Г. П. Давыдов, В. М. Обухов, И. Ф. Рябко и др.). Так, Е. В. Татаринцева выделила понятие субправового (сверхправового) воспитания, под которым понималось всё, «связанное с правовым», всё, что «вовлекается в орбиту правового воспитания». «Оно “ответственно” за все сферы жизни общества, является дисциплинирующим началом всего воспитательного процесса, так как помогает социализирующемуся субъекту воспринять границу дозволенного правом, а также определить для себя иную границу, не допускающую за пределы нравственного — в пограничную зону ещё правомерного, но уже безнравственного поведения» [11, с. 68—69]. Правосознание как бы накладывается на определённые, уже сформированные потребности, интересы, ценности личности. Таким образом, по мнению Е. В. Татаринцевой, правовое воспитание является как бы завершающим, своеобразным средоточием всех видов воспитания [11].

Одновременно в науке разрабатывается так называемая концепция добровольного соблюдения закона (Г. П. Давыдов, А. В. Мицкевич, В. В. Оксамытный и др.). Соответственно, в педагогике появляются работы, в которых исследователи подчёркивают тесную связь нравственного и правового воспитания (А. М. Айзенберг, А. И. Дулов, В. В. Гринкевич, Г. А. Кузнецов, В. Ф. Подгорный, Э. А. Саркисова, Я. В. Соколов, А. Ф. Чередниченко, Т. А. Шингирей и др.).

Однако педагогические пути и способы взаимодействия нравственного и правового воспитания предлагались некоторыми авторами, на наш взгляд, не всегда верно. В частности, большая роль среди них отводилась информационному воздействию нравственно-правовых норм на сознание человека. Согласно данному подходу А. И. Дулов основную задачу нрав-

ственно-правового воспитания видел в раскрытии нравственного содержания права. Близкой позиции придерживался и Г. П. Давыдов, который выделил в качестве ведущей тенденции воспитания «расширение объёма и усложнение знаний о праве» [12, с. 67].

В 60—80-е годы XX столетия в БССР идут активные поиски путей и средств повышения эффективности воспитания у студенческой молодёжи уважения к закону, а также способов усвоения правовых предписаний.

В постановлении ЦК КПСС от 15 сентября 1970 г. «О мерах по улучшению правового воспитания трудящихся» указано на важность формирования у студенческой молодёжи высокого правосознания. В 1980—1990-е годы XX века Министерство высшего и среднего специального образования СССР и союзные министерства (в том числе Министерство образования БССР) осуществляли ряд мероприятий, направленных на улучшение правового воспитания и юридической подготовки студентов неюридических вузов. Учебные планы предусматривали обязательное изучение курса «Основы советского права» студентами всех специальностей: для инженерно-экономических — 40—50 часов, для всех остальных — 20—30 часов [10, с. 83]. Следует отметить, что наибольшее внимание традиционно уделялось знанию императивных норм права, что полностью согласовывалось с советской юридической доктриной о доминирующей роли государства [4].

В городах, где существовали высшие учебные заведения, при Советах ректоров создавались специальные секции правового воспитания, которые привлекали крупных учёных для чтения лекций по актуальным проблемам советского административного, гражданского и хозяйственного права в свете решений съездов КПСС [10].

Так, в Минском государственном педагогическом институте имени Максима Горького была создана система правового воспитания студентов с первого по выпускной курс. Правовое воспитание студентов начиналось с первых дней поступления в институт. В первую неделю занятий читались лекции о правах и обязанностях студентов вуза. Предмет «Основы советского права» объёмом 30—34 часа был введён на всех факульте-

тах. Программа этого курса включала в себя следующие разделы: марксистско-ленинское учение о государстве и праве, основные понятия гражданского права, основы советского трудового права (в том числе лекция о правовом положении молодых специалистов), основные понятия уголовного права. Наибольшее внимание (18—20 часов) уделялось изучению основ советского законодательства, с которым больше всего приходится сталкиваться будущим специалистам.

Внеаудиторное правовое воспитание студентов осуществлялось созданным в институте Советом по правовому воспитанию и правовой пропаганде, который выступал как эффективная форма координации и методического руководства правовым воспитанием. В общежитии института преподаватели кафедры истории КПСС обсуждали со студентами новую Конституцию СССР. Подобные встречи должны были способствовать осознанию студентами роли права в жизни, формировать у них уважение к законам и воспитывать привычку их соблюдения. Формы и методы воспитания предусматривали использование наглядных примеров из судебной, следственной и хозяйственной практики, возможностей библиотечной литературы, кинофильмов на морально-правовые темы, перечень которых был выпущен Главкнижпрокатом.

Формирование правовой культуры студенческой молодёжи в этот период опиралось на материалистические подходы к пониманию сущности права, в результате чего феномену *правовая культура* отводилась производная роль. Именно в XX веке возникает понимание правовой культуры как качественного состояния правовой жизни общества, где уже просматривается интерес к её формированию на индивидуальном, групповом и общественном уровнях.

Пятый этап — развитие системы правового воспитания белорусских студентов в условиях независимого государства Республика Беларусь.

Он начинается с 1990 года XX века и продолжается в настоящее время. Основными характеристиками данного этапа являются: создание нормативно-правовой базы, регламентирующей развитие

высшего образования в новых условиях, разработка концепций развития высшей школы на национально-культурной основе, развитие целостной системы правового воспитания в условиях универсификации высшего образования республики; усиление взаимодействия правового с нравственным, политическим и духовным воспитанием; реализация личностно ориентированного подхода в процессе формирования правовой культуры студента.

С распадом СССР в 90-е годы XX века на постсоветском образовательном пространстве происходят глубокие трансформационные процессы. Создание Республики Беларусь как суверенного государства требовало эволюционного реформирования системы образования и разработки стратегии развития высшего образования в новых условиях.

В Беларуси проводится интенсивная работа по созданию нормативно-правовой базы, регулирующей механизмы развития системы высшего образования с учётом новых реалий. В 1991 году был принят Закон «Об образовании в Республике Беларусь», в котором сформулированы принципы государственной политики в области образования, цель и задачи национальной системы образования, её структура, права и обязанности преподавателей, учащихся и студентов. Одновременно был разработан ряд важнейших документов, нормативных правовых актов, концепций, регулировавших и определявших деятельность звеньев системы непрерывного образования: «Концепция образования и воспитания в Беларуси», «Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь» (1996), «Концепция воспитания в национальной школе», «Концепция воспитания детей и учащейся молодёжи» (1999), «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь» (2000) и пр. [9].

В конце 90-х годов XX века в Беларуси, как и в других странах СНГ, институты были реорганизованы в классические и профильные университеты, которые приобрели статус крупнейших образовательных и научно-инновационных центров (В. А. Капранова). Трансформационные процессы в системе высшего образования потребовали изменений в законодательстве Республики Беларусь, приведе-

ния его в соответствие с новыми реалиями образовательной политики. В 2011 году был принят Кодекс Республики Беларусь об образовании, целью которого является правовое регулирование деятельности системы образования. В Кодексе закреплены новые подходы к подготовке кадров: изменение правил поступления в вузы, внедрение двухступенчатой системы подготовки специалистов, создание вузовских систем оценки качества образования, приоритет общечеловеческих ценностей, национально-культурная основа образования, демократический характер образования и т. п.

Правовое воспитание студентов основывается на целом ряде правовых документов, таких как государственные программы «Дети Беларуси» и «Молодёжь Беларуси», Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь и пр. В процессе профессиональной подготовки специалистов особое внимание уделяется формированию ценностно-правовых ориентаций личности, обосновывается необходимость создания целостной системы правового воспитания.

Отличительной особенностью рассматриваемого периода является разработка личностно ориентированного подхода к формированию правовой культуры студента. Данный подход основывается на гуманистических принципах воспитания. Приоритетной задачей образования становится создание такой совокупности условий, которые содействуют развитию у учащихся способностей, обеспечивающих их готовность жить и успешно действовать в мире гуманистических ценностей (А. С. Белкин, Д. А. Белухин, В. В. Сериков и др.).

Гуманистическая императивность правового сознания определяет изменения в содержании образования. На данной основе были разработаны концепции, ориентирующие на создание специальных программ правового образования подрастающего поколения [13]. Среди них можно выделить концепцию этико-правового подхода в изучении права, разрабатываемую коллективом российских учёных под научным руководством Н. И. Элиасберг, согласно которой компоненты правовой информации связываются по смыслу с гуманистическими этическими ценностями [14].

В учреждениях высшего образования Беларуси реализация идеи гуманистических ценностей в правовом образовании осуществляется в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: интегрированных учебных модулей «Экономика», «История», «Политология», курса «Философия» и т. п., которые способствуют формированию правовой культуры студента на основе освоения знаний о человеке и обществе, раскрытия общечеловеческих ценностей, составляющих общую гуманистическую культуру личности. Также преподаётся специальный курс «Основы права», направленный на усвоение обучающимися важнейших понятий права и норм действующего законодательства, необходимых будущим специалистам для исполнения своих функциональных обязанностей и правильной ориентации в сложных условиях современной жизни.

Одним из факторов формирования правовой культуры специалиста является образование в области прав человека. В связи с этим преподавание курса права осуществляется в контексте с образованием в области прав человека, ознакомлением с требованиями соответствующих международных нормативных правовых документов. В учреждениях высшего образования для студентов неюридических специальностей внедрён курс «Основы права и прав человека», который входит в цикл социально-гуманитарных дисциплин и предназначен для получения знаний о праве как основном регуляторе общественных отношений, о нормах действующего законодательства. Изучение данного курса будет способствовать развитию правовой культуры обучающихся, формированию культурно-ценностного отношения к праву, закону, социальным ценностям правового государства, умения принимать юридически грамотные управленческие решения, позволит активно участвовать во всех сферах жизни общества и в управлении государством.

Правовая культура студенческой молодёжи рассматривается исследователями в её взаимосвязи с интеллектуальным развитием, подчёркивается прямо пропорциональная зависимость между уровнем правовой культуры и духовной (Е. М. Ефременко, С. А. Желанова и др.). Практически в каждом вузе сегодня имеются

комплексные программы «Здоровье», «Формирование здорового образа жизни», «Профилактика ВИЧ/СПИДа» и т. п. Создаются юридические консультации, центры правовой помощи при вузах или некоммерческих (общественных) организациях, где студенты-юристы под наблюдением и руководством преподавателей-кураторов безвозмездно оказывают правовую помощь социально не защищённым гражданам (малоимущим) и осуществляют правовую защиту общественных интересов. Работая с «живым», настоящим клиентом, студенты сталкиваются с реалиями правовой системы, реализацией норм права на практике.

В последние несколько лет на территории республики активно развивается дистанционное образование. На сегодняшний день большинство ведущих вузов страны имеют центры дистанционного обучения и предлагают своим абитуриентам возможность удалённого освоения образовательных программ.

Таким образом, проведённый историко-теоретический анализ проблемы формирования правовой культуры студентов позволяет сделать следующие выводы.

1. Правовая культура Беларуси формировалась под воздействием политико-правовых процессов, проходивших на белорусских землях, уровня развития политико-правовой мысли, правотворческой деятельности государства и системы высшего образования. Геополитическое положение Беларуси определяло специфику формирования правовой культуры под влиянием как западно-европейских, так и восточно-европейских правовых традиций.
2. В процессе развития общества повышается уровень правовой культуры, однако этот процесс не является однолинейным, и в отдельных пространственно-временных ситуациях происходят негативные процессы, характеризующие его отступление или движение вспять.
3. В условиях сближения права и морали, особенно в области провозглашения прав и свобод человека и гражданина, проблемы формирования правовой культуры студенческой молодёжи рассматриваются в тесной связи с нравственным воспитанием.

4. Формирование правовой культуры обучающихся в настоящее время является одним из основных направлений государственной молодежной политики в Республике Беларусь. Курс на модернизацию образовательной системы, взятый республикой в 90-е годы XX века, позволяет сохранить и приумножить высокий уровень высшего образования, оставшийся в наследство от советского периода, сочетать опору на национальные традиции и стремление к достижению высоких международных стандартов.
5. Решение проблем формирования правовой культуры студентов должно включать в себя научное прогнозирование развития процесса правового воспитания и состояния правосознания подрастающего поколения в целом. Анализ историко-теоретического аспекта проблемы должен способствовать решению многих практических вопросов, связанных с формированием высокой правовой культуры молодежи.

Список цитированных источников

1. Доўнар, Т. І. Помнікі права Беларусі феадальнага перыяду / Т. І. Доўнар. — Мінск : ИСЗ, 2001. — 312 с.
2. Дробязко, С. Г. Основы права : учеб. пособие / С. Г. Дробязко, Т. М. Шамба, Г. А. Василевич [и др.] ; под ред. : В. А. Витушко, В. Г. Тихини, Г. Б. Шишко. — Минск : БГЭУ, 2002. — 784 с.
3. Вішнеўская, І. У. Палітычная і прававая думка Беларусі на мяжы еўрапейскіх цывілізацый (IX—XXI стст.) : манаграфія / І. У. Вішнеўская. — Мінск : Тесей, 2008. — 296 с.
4. Вішнеўская, І. У. Гісторыя палітычнай і прававой думкі Беларусі : дапам. для студ. вышэйш. навуч. устаноў / І. У. Вішнеўская. — Мінск : Тесей, 2004. — 272 с.
5. Васильчук, Ю. А. Культура и свобода совести, правосознание и достоинство гражданина. Концепция гуманитарного образования в вузах России / Ю. А. Васильчук // Политические исследования. — 1992. — № 3. — С. 8—20.
6. Теория права и государства : учебник / под ред. проф. В. В. Лазарева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Право и закон, 2001. — 576 с.
7. Петражицкий, Л. И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности / Л. И. Петражицкий. — СПб. : Лань, 2000. — 608 с.
8. Шалькевич, В. Ф. Этико-правовые воззрения В. Д. Спасовича в сфере уголовного судопроизводства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / В. Ф. Шалькевич. — Минск, 2003. — 21 с.
9. Капранова, В. А. Образовательные реформы : отечественный и зарубежный опыт : монография / В. А. Капранова. — Минск : БГПУ, 2007. — 162 с.
10. Циприс, А. Г. Правовое воспитание студентов технических вузов / А. Г. Циприс // Правоведение. — 1978. — № 2. — С. 81—85.
11. Татаринцева, Е. В. Правовое воспитание / методология и методика : метод. пособие / Е. В. Татаринцева. — М. : Высш. школа, 1990. — 175 с.
12. Царик, И. А. Взаимодействие морали и права как основа гражданского воспитания личности / И. А. Царик // Социально-экономические и правовые исследования. — 2009. — № 2. — С. 65—74.
13. Певцова, Е. Основные концепции правового образования / Е. Певцова // Учитель. — 2001. — № 4. — С. 43—47.
14. Элиасберг, Н. И. Петербургская модель гражданско-правового образования в вопросах и ответах / Н. И. Элиасберг. — СПб. : Изд-во Союз, 2007. — С. 17—20.

Материал поступил в редакцию 23.02.2015.

Социально-психологические особенности лидеров новых религиозных движений

С. Ю. Воропай,
аспирант Национального
института образования
магистр педагогических наук

В статье раскрываются современные представления о социально-психологических особенностях лидеров новых религиозных движений, даётся их авторская типология.

Ключевые слова: новые религиозные движения, религиозная конверсия, лидер.

The article reveals a current understanding of socio-psychological characteristics of leaders of new religious movements. The author's typology is given.

Keywords: new religious movements, religious conversion, leader.

Сегодня в социальных и психологических науках широко обсуждаются вопросы конверсии или процессов, определяющих «вход» человека в религиозную организацию. Интерес к этой проблеме возник в последнее время в связи с ростом влияния как традиционных религий, так и новых религиозных движений (НРД) на процессы, происходящие в современном обществе.

У исследователей, изучающих новые религиозные движения, нет единого мнения по поводу того, кто и почему попадает в эти организации. Одни уделяют больше внимания личностным особенностям индивида, обуславливающим его стремление влиться в социальную среду, обеспечивающую реализацию его потребностей [1, с. 22—23; 2, с. 43—44]; другие делают акцент на ситуационные факторы, влияющие на изменение установок людей [3, с. 78; 4, с. 19].

Во многих исследованиях при объяснении процесса конверсии акцентируется внимание на личности создателя или миссионера НРД, которые своим влиянием на массы определяют их вовлечённость в новые культы.

Многие современные исследователи, характеризуя управление в новых религиозных движениях, в силу сложившейся традиции придают их лидерам определение, данное им М. Вебером, — «харизматический лидер» [5, с. 56]. Сам М. Вебер считает, что «наряду с традиционным лидерством, обусловленным привычкой, и рационально-легальным лидерством, обусловленным разумом, в основе харизматического лидерства лежат эмоции и вера» [6, с. 18—19].

В настоящее время содержание понятия «харизма» более расширено. Существует несколько подходов к пониманию харизматического лидерства.

Традиционное понимание *харизмы* (от греч. *χάρισμα* — дар, благодать, оказанная милость) основано на том, что человек имеет особое предназначение, что ему предписано «свыше» руководить людьми, поэтому он наделяется определёнными качествами, помогающими ему осуществить свою миссию. В связи с этим Д. Г. Трунов делает вывод, что харизматический лидер — это индивид, наделённый «врождённым» даром вести за собой других [5, с. 56].

Современные сторонники взгляда на процесс религиозной конверсии с позиции влияния отдельной личности на массы чаще говорят о наборе лидерских качеств, благодаря которым индивид может не только

возглавить группу, но и определять мысли, чувства и деятельность её членов.

Проанализировав описания социально-психологических характеристик лидеров новых религиозных движений, представленных в различных литературных источниках, в рамках данного подхода, нами были выделены следующие типы лидеров: «компетентный», «аффективный», «патологический», «нарциссический», «признанный», «ситуационный», «покровительствующий». Рассмотрим их более подробно.

«Компетентный». Качества данного типа лидера связаны со знаниями, умениями и навыками индивида. Эти характеристики не являются специфическими для религиозной сферы и могут встречаться также у лидеров групп иной социальной направленности. Это могут быть организаторские способности, деловая активность, практические навыки, широкая эрудированность. Исследователи характеризуют «компетентного лидера» следующим образом: «обладающий особыми способностями» [1, с. 8]; «обладающий зрелостью, духовный, мудрый» [7, с. 37]; «неподкупаемый; бесстрашный; полная самоотдача» [8, с. 106]; «целеустремлённый; самоуверенный»; «независимый» [9, с. 95].

«Аффективный». Для лидера данного типа характерно проявление эмоциональности, решительности, твёрдой убеждённости в некоей идее. Его авторитет коренится в способности воздействовать своим эмоциональным состоянием на чувства своих последователей, вызывать у них определённые ощущения, психические состояния, используя такие способы влияния, как «внушение» и «заражение». В публикациях встречаются следующие характеристики этого типа лидера: «чувствующий себя миссионером, призванным решать проблемы людей; объявляет себя носителем “особого знания”; выступает от имени Бога; претендуют на божественное или “трансцендентное” право влиять на своих последователей» [10, с. 47—50]; «охваченный идеей; убеждённый в своей правоте; действующий в унисон с массами; перевозбуждённый; фанатик, абсолютно убеждённый в своей идее и в том, как её реализовать» [11, с. 487]; «драматичный; нелогичный; экспрессивный; театрал» [9, с. 95]; «эмоционально привлекательный» [12, с. 3].

«Патологический». Это тип лидера, в поведении которого исследователи выде-

ляют особенности, свойственные лицам с нарушениями психики. Авторитет такого лидера вызван его уникальностью, причём природа уникальности может таиться в имеющемся у человека психическом расстройстве или странностях поведения. Например, Г. Лебон характеризует данный тип лидера как «психически неуравновешенные; полупомешанные; находящиеся на границе безумия» [13, с. 71].

«Нарциссический». Одним из мотивов этого типа лидерства, как отмечают некоторые исследователи, выступает стремление привлечь к себе повышенное внимание. Для «нарциссических лидеров» характерны завышенная самооценка своих талантов и способностей, ожидание почитания и восхищения в отношении своей персоны, что определяется как нарциссизм. В работах отдельных исследователей обнаружены следующие дефиниции данного типа лидера НРД: «нарциссизм, потребность в обожании и одобрении со стороны последователей» [14, с. 126—127]; «нарцисс (самовлюблённый)» [9, с. 95]; «утверждающие себя “Совершенным Учителем” или перевоплощением различных учителей прошлого» [10, с. 322]; «поощряет в адептах чрезмерную зависимость от своего руководства; претендует на божественность или сверхчеловеческие силы» [15, с. 20].

«Признанный». Авторитет такого типа лидера основан на убеждённости последователей в его исключительности, особых качествах и дарованиях, и, таким образом, они наделяют его особой над собой властью. Причём эти характеристики обычно не отражают реальное положение дел.

От «аффективного» и «нарциссического» типов лидера «признанный» отличается тем, что его «уникальность» не манифестируется им самим, а формируется как эмоциональная реакция на его персону или создаётся по принципу мифотворчества. В работах исследователей представлены следующие характеристики «признанного лидера»: «авторитетная фигура; обладает совершенно особым (божественным) качеством»; «последователи наделяют его особой над собой властью» [1, с. 8]; «способный разрешить все проблемы человечества; гарант соблюдения правил поведения; воплощение святости» [2, с. 19—20]; «образец для подражания» [16, с. 146]; «всемогущий; всеведущий; бессмертный; неуязвимый; непобедимый; имеет власть

жертвовать другими» [8, с. 106]; «воплощение идеи движения» [11, с. 487].

«Ситуационный». Данный тип лидера возникает в силу сложившихся определённым образом обстоятельств: экономической обстановки, политического режима, социальной реальности, культурного фона. Мы предполагаем, что выдвижение лидера данного типа детерминируется так называемым средовым фактором или конкретными социальными условиями, которые, по мнению L. R. Rambo, обуславливают заинтересованность масс религиозными идеями [17, с. 263]. В периоды острых социальных кризисов, переориентации моральных ценностей, культурных революций появляются группы людей, которые из-за пережитых потрясений «теряют почву под ногами». Их прежние убеждения, опыт, идентичность нуждаются в серьёзных изменениях либо переоценке. Именно в этот момент появление яркой фигуры, готовой указать «правильный курс», доступно объяснить суть и смысл происходящего, может сыграть решающую роль.

Авторитет «ситуационного лидера» основан на его умениях действовать здесь и сейчас, предлагать последователям конкретные способы разрешения проблем, на способности чётко изложить план действий, без доли сомнения, доступно, возможно поверхностно, объяснить суть и смысл происходящего, а при необходимости, действовать решительно и бескомпромиссно. Отдельные исследователи дают следующие определения данного типа лидера: «находчивый; изобретательный; предприимчивый» [2, с. 22]; «интерпретирует любые внешние события в свете своей идеи» [11, с. 488]; «демократичный; доступный, истолковывает внешние события и факты» [18, с. 117—119]; «умеет ясно излагать мировоззренческую концепцию и миссию» [12, с. 2].

«Покровительствующий». Деятельность этого типа лидера ориентирована на своих последователей и направлена на создание «семьи», в которой он играет роль отца. В данной роли он может выступать и заботливым опекуном, и тираном, требующим соблюдения им же установленных традиций. В публикациях имеются следующие определения «покровительствующего лидера»: «заботливый отец» и «организатор атмосферы уюта, доверия и взаимопонимания» [19, с. 14]; «гостеприимный отец» [12, с. 2]; «старший брат» [18, с. 109]; «ус-

танавливает традиции поведения; имеет способность обрекать других на изгнание» [8, с. 111].

Теоретический анализ работ показывает, что при определении социально-психологических особенностей лидеров новых религиозных движений многие авторы отмечают их широкий спектр: таланты, своеобразие личности, определённый жизненный опыт, организаторские способности. Другие исследователи больше внимания уделяют способности лидеров учитывать групповые процессы и потребности своих последователей.

Большая часть определений лидеров новых религиозных движений, представленных в работах современных авторов, характеризует их как активных людей, проявляющих, помимо желания открыто излагать свои идеи, стремление управлять другими, вести их за собой, создавать коалиции. Преодолевая многочисленные преграды, устраняя конкурентов, принося в жертву несогласных, они всячески стремятся удержать власть в своих руках. Эту группу можно назвать «убеждённо лидирующие».

К «вынужденно лидирующим» можно отнести лидеров, ставших таковыми в силу сложившихся обстоятельств. Таким обстоятельством может стать образовавшаяся потребность группы в лидере либо возникшая сложная внешняя ситуация. В нашей типологии наиболее зависимыми от обстоятельств являются «ситуационный лидер» и «признанный лидер».

Выделенные в нашем исследовании семь социально-психологических типов лидеров новых религиозных движений, как и другие психологические дефиниции, не могут включить в себя все проявления отдельной личности. Можно говорить лишь о степени выраженности характерных черт того или иного типа. Мы предполагаем, что на практике у конкретного исследуемого лидера может проявиться несколько черт, свойственных выделенным типам, с разной степенью их выраженности.

Проведённый анализ работ показывает, что лидерами в НРД, способными не только открыто излагать свои убеждения, но и спланировать вокруг себя отдельных последователей, становятся люди с достаточно разными личностными характеристиками, базисной чертой которых является повышенная активность, направленная на открытое проявление себя в определённом социальном окружении.

С другой стороны, ряд работ, посвящённых исследованию и определению социально-психологических особенностей последователей новых религиозных движений, также указывает на наличие у тех множества достаточно противоположных личностных характеристик. Они варьируют от зависимо-покорных [20, с. 324] до убеждённых в своей правоте фанатиков [4, с. 21].

Данные факты позволяют выдвинуть несколько предположений. Во-первых, некоторые идеи лидера, особенности его личности и деятельности привлекают лиц с определёнными личностными чертами и потребностями. Именно эти лица становятся его первыми последователями и составляют основу группы. Во-вторых, как мы предполагаем, часть лидеров способна ради удовлетворения потребности в руководстве массами подстроиться под потенциальных последователей и явить перед ними те формы убеждений и деятельности, которые от них ожидают. Предполагается, что это лидеры, условно отнесённые в нашей типологии к «убеждённо лидирующим».

Такая «подстройка» лидера может происходить и на идеологическом уровне. Сложные богословские системы, равно как и радикальные идеи, не способны привлечь большое число последователей. Любому лидеру, рассчитывающему на организацию движения массового характера, вынужден, как отмечает В. G. Waddel, заботиться о доступности и близости своих идей для среднего обывателя. С другой стороны, как указывает учёный, идеи лидера должны содержать некую «изюминку», придающую его организации специфическое отличие. Как правило, это делается при помощи привнесения «необычного», «сакрального», «таинственного» в ореол создаваемого пространства. В качестве «изюминки» может выступать использование древних текстов, необычных практик, не традиционных для данной культуры стилей одежды и др. При этом «лидер вынужден балансировать между уклоном в абсолютную оригинальность и привычной традиционностью своих идей и индивидуальных качеств» [цит. по: 9, с. 95].

Основатель теории «лидерства как функции группы» Дж. Хоманс считает, что каждая социальная группа — это группа «ведомых», нуждающихся в лидере, а лидера он определяет как человека, наибо-

лее полно отражающего групповые ценности, способного удовлетворить потребности и ожидания группы [цит. по: 5, с. 59]. Похожее рассуждение мы встречаем в работах Г. Тарда, который писал, что толпа, словно повинувшись какому-то своему глубинному инстинкту, выталкивает на поверхность индивида, берущего на себя эту роль (вожака) [цит. по: 21, с. 890—893].

Этот факт отмечается в ряде исследований по социальной психологии и часто связывается с понятием имиджа. Так, в работах Л. Вайткунене имеется следующее определение имиджа: «имидж — это специальным образом изготовленный образ, в котором главное не то, что есть в реальности, а то, что мы хотим видеть, что нам нужно» [22, с. 65]. Это соответствует характеристике «убеждённо лидирующих» лидеров, желающих привлечь к своей группе наибольшее число последователей, и которые вынуждены сознательно либо нет подстраивать свой образ под «стереотипы» масс.

Некоторые исследователи подчёркивают, что нередко складывается ситуация, когда лидер становится «заложником» созданного им образа и вынужден чётко следовать установленным им же самим стереотипам поведения, групповым нормам и правилам [цит. по: 9, с. 96].

Анализ современных исследований в области феномена религиозной конверсии показывает, что одним из основных её катализаторов является воздействие, оказываемое на массы лидерами, которые своими личностными чертами или поведением способны формировать группы последователей новых религиозных движений.

Анализ литературных источников позволил установить, что спектр данных социально-психологических особенностей варьирует от компетенций, знаний и умений в различных областях до способности воздействовать на чувства и вызывать определённые состояния. При этом выявлено, что общей для всех типов лидеров является способность устанавливать эмоциональный контакт с потенциальными последователями и запускать групповую динамику.

Разработанная систематизация может прояснить такое сложное социально-психологическое явление, как взаимное влияние лидеров и последователей новых религиозных движений.

Выявление корреляционных взаимосвязей личностных черт лидеров и последователей — одна из задач, решение которой может раскрыть новые перспективы как для исследования внутригрупповых процессов, происходящих в новых религиозных движениях, так и для более полного понимания феномена религиозной конверсии.

Список цитированных источников

1. Баркер, А. Новые религиозные движения / А. Баркер. — СПб. : Изд-во Христианского гуманитарного института, 1997. — 290 с.
2. Лири, Т. Деструктивные психотехники : Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Т. Лири, М. Стюарт. — СПб. : Экслибрис, 2002. — 224 с.
3. Волков, Е. Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах / Е. Н. Волков // Журнал практического психолога. — 1996. — № 3. — С. 76—82.
4. Агеенкова, Е. К. Социально-психологические аспекты исследования новых религиозных движений (личностный аспект) / Е. К. Агеенкова // Психологический журнал. — 2009. — № 2. — С. 18—22.
5. Трунов, Д. Г. Феномен харизматического лидерства / Д. Г. Трунов // Философия социальных коммуникаций. — 2009. — № 2. — С. 55—62.
6. Weber, M. On Charisma and Institution Building / M. Weber. — Chicago : The University of Chicago press, 1968. — 370 p.
7. Романов, А. В. Психологические причины вовлечения в деструктивные религиозные культы / А. В. Романов // Журнал практического психолога. — 2000. — № 1—2. — С. 35—39.
8. Берн, Э. Лидер и группа : о структуре и динамике организаций и групп / Э. Берн. — М. : Эксмо, 2009. — 512 с.
9. Мартинович, В. А. Введение в понятийный аппарат сектоведения : пособие для студентов Института теологии БГУ / В. А. Мартинович. — Минск : БГУ, 2008. — 103 с.
10. Хассен, С. Освобождение от психологического насилия / С. Хассен. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 400 с.
11. Московичи, С. Наука о массах / С. Московичи // Психология масс : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара : БАХРАХ, 1998. — С. 397—534.
12. Stahelski, A. Terrorists Are Made, Not Born : Creating Terrorists Using Social Psychological Conditioning / A. Stahelski // Cultic Studies Review. — 2005. — Vol. 4. — № 1. — P. 1—10.
13. Лебон, Г. Психология масс / Г. Лебон // Психология масс : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара : БАХРАХ, 1998. — С. 5—130.
14. Михель, И. Культурная травма и реабилитация / И. Михель // Исцеление от «рая» : реабилитация и самопомощь при социальной зависимости / под науч. ред. Е. Н. Волкова. — СПб. : Речь, 2008. — С. 44—136.
15. Ross, J. C. Cults : What Parents Should Know. A practical guide to help parents with children in destructive groups / J. C. Ross, M. D. Langone. — N. Y. : A Lyle Stuart Book, 1988. — 132 p.
16. Агеенкова, Е. К. Особенности проявления психосоциальной зависимости в некультах / Е. К. Агеенкова // Терапія та профілактика психологічних і соціальних залежностей : зб. ст. за матеріалами міжнар. конф. 27—28 верасня 2006 р. / редкол. : М. І. Вінник, В. Е. Петухов [і інш.]. — Київ : Український науково-дослідний інститут соціальної, судової психіатрії та наркології МОЗ України, 2006. — С. 139—146.
17. Rambo, L. R. Theories of Conversion : Understanding and Interpreting Religious Change / L. R. Rambo // Social Compass. — 1999. — Vol. 46. — № 3. — P. 259—271.
18. Монастырский, В. А. Причины ухода, приёмы заманивания и особенности психологического воздействия на молодёжь в сектах / В. А. Монастырский, Ж. В. Садовникова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2008. — Т. 1. — № 13. — С. 107—120.
19. Агеенкова, Е. К. Особенности вероучения и деятельности «Щербовского братства» / Е. К. Агеенкова // Сектоведение. — 2013. — Т. III. — С. 4—20.
20. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 2009. — 794 с.
21. Бачинин, В. А. Тард / В. А. Бачинин // Энциклопедия философии и социологии права / под общ. ред. Н. И. Мацнева. — СПб. : Юридический центр Пресс, 2006. — С. 890—893.
22. Вайткунене, Л. Психотехнические средства буржуазной пропаганды / Л. Вайткунене // Коммунист. — 1984. — № 10. — С. 63—67.

Материал поступил в редакцию 20.02.2015.

The national system of special education as the base for the inclusive education and upbringing

L. Kobrina,

Pushkin Leningrad State
University,
Full Professor,
Doctor of Pedagogical
Sciences,
Vice-rector for Research

В статье рассматривается уникальная система специального образования, способствующая социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и выступающая фундаментом для инклюзивного образования в России.

Ключевые слова: социально-педагогическая система, специальное образование, интеграция, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The article considers the system of special education as a unique one, promoting socialization and integration of children with disabilities and serving the foundation for inclusive education in Russia.

Keywords: socio-pedagogical system, special education, integration, inclusion, children with disabilities.

The Russian system of special education is the unique socio-pedagogical system of socialization and integration of children with disabilities. Today it is the base for the inclusive education to be actively discussed in Europe and Russia.

When someone speaks about integration or inclusion of a disabled child, it is necessary to keep in mind that each of these phenomena has its own particular characteristics. However, it is the same process judging by the fact and the content.

Experts often interpret integration and inclusion differently: integration is considered as a joint educational process, inclusion — as including in co-existence. So do they differ? And is the process of inclusion in educational systems really new?

Scientific literature of 1990—2000s gives us an interpretation of the term «integration» by Russian scientists [1—6]. At the same time Belarusian authors wrote about the same things («not just co-education, but co-existence») [7—9]. So wasn't it the process of inclusion in our systems of special and general education even then, more than 10 years ago?

Thereupon I would like to refer to the modern scientific literature that discusses several approaches to education of persons with disabilities. These approaches are mainstreaming, integration, and inclusion. Each of them has its advantages and disadvantages.

Mainstreaming implies communication of children with disabilities with their contemporaries only within various cultural and leisure activities or particular lessons. Thus, this approach supposes not meeting educational goals, but extending social contacts. However, the socio-cultural communication is not new for the domestic systems of special and general education. Besides, nobody promised the failure of relationships between children with disabilities and their contemporaries under mainstreaming conditions.

Integration means bringing the needs of children with mental and physical disabilities in line with the system of general education, which has still been unchanged and unsustainable for them. Pupils attend customary schools, but study in specialized forms according to a type of violations in psychophysical development.

It should be noted that a teacher who has been oriented to work with children with normal mental development since the time when (s)he was a university student, has no knowledge in the field of defectology and no skills in correctional technologies and special methods of teaching, and often has no desire to teach such children and communicate with them. Moreover, (s)he is not able to assess the degree of the violation and to work out an individual course of further development and training for a child. It is also necessary to take into account that at the secondary school a child with disabilities, who has accustomed to the increased attention in the family and in the special educational institution, might realize himself to be one of the many, and often a loser, who is rejected or ignored by normally developed children of the same age, that can cause his / her school disadaptation.

«Inclusion» is an English term. It is interpreted as reforming schools and redevelopment training rooms so that they might meet the needs of all children without exception. The inclusive education implies that all children have equal opportunities to participate in the social life of the educational institution, and all pupils should be provided with support (here the question arises: what support and by whom?) to enable them to success, to feel the value of co-existence in the team. However, until all concerning the inclusion tends to make pronouncements for effect. No support is possible without a teacher-pathologist, a speech therapist, a special psychologist. This means the involvement of special education experts in the educational institution, and, consequently, the creation of new rates, the additional costs.

In addition, a teacher, a psychologist practicing in the area of training and education of children with disabilities, should get a wage premium in the amount from 20 % to 40 %, and that will increase the cost of implementing the idea of inclusion even more. Joining up all children within the space of one school will require the institution to obtain the license to conduct the educational activity on programs for schools of I—II, III—IV, V, VI, VII and VIII types. Re-equipment of classrooms is expensive and requires careful and difficult work. A question arise: what remains to special schools equipped and stocked with the special content? What will happen to them?

We have to accept that nowadays integration of children with developmental disorders into the socio-cultural and educational environment is a natural stage in the development of the special education system. But we understand that it is impossible to create the so-called inclusive education system out of nothing, without relying on the achievements of the previous socio-pedagogical systems and their experience.

Let's consider the traditional forms of the educational institution in the view of implementing «inclusion» as the main idea into the structure of a particular educational model.

The secondary school is a socio-pedagogical system that has its own special features. They are teaching to read, to write, and then to socialize, preparing a healthy child for future life. These features are capable to master the general standard of education [13].

The special socio-educational system, which main purpose is correctional teaching, aims at correcting the secondary defect and compensating the primary one of the child with disabilities. This system has its own special corrective methods, approaches, specific correction technologies. Specific educational processes are connected with further restrictions of the child's freedom, — what is actively disputed by the public, — but it aims in protection of the child's life and health.

Inclusion that still looks like not «including», but rather like «displacing» in the educational environment using no corrective methods of teaching and upbringing, having no special educational conditions to support the life of a child with disabilities, will not solve the problem of obtaining «freedom and equal rights» by the child. And in this case his / her right to get education according to his / her needs and abilities will be limited.

We know that it is necessary to distinguish social and educational integration (inclusion), though there is no doubt that the certain intercomplementarity and interdependence can be traced. The integration should be differentiated.

The experience of inclusion, received in the framework of numerous experimental studies, undoubtedly, can be divided into positive and negative. And, for the sake of justice, let's consider the negative part of the experience as well as the positive one.

The development of inclusive education in rural secondary school depicts advances and failures of the method. Why are rural schools?

In conditions of rural environment, rural schools that comprise three quarters of schools in the country, 40 % of pupils, forecasting the development of rural schools, including those in the field of special education, is very important. According to modern conditions of rural environment, when rural schools comprises three quarters of the entire number of Russian schools and 40 % pupils, it is very important to forecast the development of rural schools including those in the field of special education.

Nowadays a rural school is a small school, in some cases, ungraded. All children who live in this district, regardless of the state of their mental and physical condition, study all together. It is necessary to understand that children of a certain rural settlement have to study in their rural school. Rural schoolchildren spend there not only the biggest part of their class hours but also the biggest part of their leisure. It allows to regard the traditional village school as a socio-cultural center, shaping the personality of the schoolchild.

One of the negative factors that directly affect the state of the educational system in rural areas is a significant increase in the number of socially unprotected children. They are problem children in respect to their physical health, mental, social status, seeking care and support. The problem of integrated education and upbringing becomes quite urgent because of the lack of conditions for segregating children with disabilities and their differentiated education in rural areas.

We understand that in the educational environment of rural schools co-educating normally developing children and children with disabilities allows, first of all, to solve a number of general pedagogical tasks set by the law on education: to increase the contingent of rural schools by saving all categories of children as its pupils, to save the rural family and the whole rural environment. This is one of the advantages of integration (inclusion).

Nowadays under the influence of some negative factors rural schools face pedagogical crisis arising contradictions between traditional qualification standards and programs, on the one hand, and real possibilities and needs of the rural

population and their children, many of which have deviations in the psychophysical development and are not able to grasp the general educational standard, on the other hand.

It is obvious that all rural schoolchildren with disabilities, who attend today secondary schools because of the forced integration (according to our data, they range from 17 % to 38 %), cannot be established in special (correctional) educational institutions granting them necessary conditions for their education and training [13]. Moreover, medical, psychological and pedagogical commissions recruiting institutions of the system of special education, work not in every district town and village. This fact allows to consider the validity of recruiting special correctional institutions rather relative.

Thus, the potential consumers of special educational services in rural areas, due to socio-economic conditions of their life, have no opportunity to receive qualified consultations for establishing in the special correctional educational institution.

It is obvious that the socio-pedagogical systems in the regions are called and able today to create special conditions for educational and extra-curricular integration for saving the village school, the rural environment, the family as a social and historical phenomenon. In other words, inclusion in the rural socio-cultural environment can be very useful, but if certain conditions are met, in the first place, such as the re-training of teachers for secondary schools and institutions of additional education.

Including technologies for special education in the practice of schools of general education, creating special conditions for upbringing and education and training in the educational environment is the optimal form of organizing the process of the inclusive education in rural schools forced to educate all children, regardless of the level and characteristics of their development.

Therefore special education institutions, special (correctional) schools, and the very special education system as a whole can become «resource centers», on the basis of which so-called «merger» of the two educational systems in the form of re-training courses, workshops, seminars, master classes, etc., will happen [10–12]. Special schools can and must become resource centers that

will ensure the implementation of distance learning technologies, equipment and support to the process of including in institutions of general education, the application of correctional and developing work and much more. This «merger» requires detailed theoretical studies, methodical equipment, developing the content, providing the continuous monitoring of results.

Training and re-training of professional pathologists for educational institutions, aligning the state educational standard of higher professional education with the needs

of the time, applying special technologies and methods to the process of general education and upbringing, developing and implementing special (correctional) conditions of the pedagogical work with children with disabilities, — this is the use of elements of the traditional, classical system of special education.

Only under this construction of the integrated (inclusive) education the secondary school will play the not less productive role than the special one in the education and upbringing of children with disabilities.

References

1. Андреева, Л. В. Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу / Л. В. Андреева // Материалы Междунар. семинара «Интегрированное обучение : проблемы и перспективы». — СПб. : Образование, 1996. — С. 81—84.
2. Малофеев, Н. Н. Современное понятие «интеграция» : термин и смысл / Н. Н. Малофеев // Тезисы Междунар. семинара «Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития». — СПб., 1995. — С. 41—43.
3. Малофеев, Н. Н. Классы КРО и ККО : интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей / Н. Н. Малофеев // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей ; под ред. С. Г. Шевченко. — М. : АРКТИ, 2001. — С. 27—40.
4. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение «за» и «против» / Л. М. Шипицына // Народное образование. — 1998. — № 6. — С. 11—17.
5. Шматко, Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 41—46.
6. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т. В. Варенова. — Минск : Асар, 2003. — С. 77—90.
7. Коноплёва, А. Н. Теория и практика интегрированного обучения / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская // Дефектология. — 2001. — № 2. — С. 33—36.
8. Коноплёва, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. — Минск : НИО, 2003. — 232 с.
9. Коноплёва, А. Н. Проблемы интегрированного обучения / А. Н. Коноплёва // Дефектология. — 1998. — № 1. — С. 21—24.
10. Малофеев, Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Н. Малофеев. — М., 1996. — 81 с.
11. Малофеев, Н. Н. Стратегия и практика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1998. — № 3. — С. 17—21.
12. Малофеев, Н. Н. Модернизация системы специального образования : проблемы коррекции, реабилитации, интеграции / Н. Н. Малофеев // Интегративные тенденции современного специального образования. — М., 2003. — С. 12—29.
13. Шипицына, Л. М. Современные тенденции развития специального образования в России / Л. М. Шипицына // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы интегрированного обучения». — М. : Права человека, 2001. — С. 56—61.

Материал поступил в редакцию 19.05.2015.