

ISSN 2310-273X

1 (30)
2020

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2020 1 (30)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



9 772310 273009 20003

Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

Г.В.ПАЛЬЧИК, **главный редактор**, доктор педагогических наук
Е.Я.АРШАНСКИЙ, доктор педагогических наук
А.М.ВОЛОЧКО, доктор педагогических наук
В.В.ГИНЧУК, кандидат педагогических наук
А.А.ГЛИНСКИЙ, кандидат педагогических наук
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
О.В.ЗЕЛЕНКО, доктор педагогических наук
Н.В.КОСТЮКОВИЧ, кандидат педагогических наук
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, доктор педагогических наук
Л.В.МАРИЩУК, доктор психологических наук
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.Л.ПАШКО, кандидат педагогических наук
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических 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, академик (Республика Беларусь)
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
И.И.СОКОЛОВА, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
С.В.СУМАТОХИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
В.П.ТАРАНТЕЙ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук (Республика Беларусь)
Л.В.ШКОЛЯР, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)

1 (30)
2020

PEDAGOGICAL SCIENCE and EDUCATION

PUBLISHED SINCE OCTOBER 2012

The journal is included in the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publishing the results of dissertation research.

A QUARTERLY SCIENTIFIC JOURNAL

Co-Founders

Scientific and Methodological Institution
«The National Institute of Education» of the Ministry of
Education of the Republic of Belarus

Public Association «Belarusian Pedagogical Society»

Editorial Board

G.V. PALCHIK, Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogics)
E.YA. ARSHANSKIY, Dr. Sci. (Pedagogics)
A.M. VOLOCHKO, Dr. Sci. (Pedagogics)
V.V. GINCHUK, Cand. Sci. (Pedagogics)
A.A. GLINSKIY, Cand. Sci. (Pedagogics)
N.G. ELENKIY, Dr. Sci. (Pedagogics)
O.V. ZELENKO, Dr. Sci. (Pedagogics)
N.V. KOSTYUKOVICH, Cand. Sci. (Pedagogics)
A.S. LAPTYONOK, Dr. Sci. (Philosophy)
T.V. LISOVSKAYA, Dr. Sci. (Pedagogics)
L.V. MARISHCHUK, Dr. Sci. (Psychology)
G.A. NIKOLAENKO, Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogics)
A.N. PASTUSHENIA, Dr. Sci. (Psychology)
V.L. PASHKO, Cand. Sci. (Pedagogics)
V.F. RUSSETSKY, Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogics)
V.A. SALEEV, Dr. Sci. (Philosophy)
R.S. SIDORENKO, Cand. Sci. (Pedagogics)
O.I. TIRINOVA, Cand. Sci. (Pedagogics)
I.A. FURMANOV, Dr. Sci. (Psychology)
I.I. TSYRKUN, Dr. Sci. (Pedagogics)

Editorial Council

G.V. PALCHIK, Dr. Sci. (Pedagogics) — Chairman (Republic of Belarus)
E.R. BAGRAMYAN, Cand. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
V.A. BOLOTOV, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)
M.I. VISHNEVSKIY, Dr. Sci. (Philosophy) (Republic of Belarus)
YU.A. IVANOV, Cand. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
F.V. KADOL, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
V.A. KAPRANOVA, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
I.Kh. KARIMOVA, Dr. Sci. (Pedagogics) (Tajikistan)
N.I. KLOKAR, Dr. Sci. (Pedagogics) (Ukraine)
A.A. KOVALENIA, Dr. Sci. (History) (Republic of Belarus)
A.K. KUSAINOV, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Kazakhstan)
A.A. LUKASHANETS, Dr. Sci. (Philology), Academician (Republic of Belarus)
E.YU. MALEVANOV, Cand. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
N.N. MALOFEEV, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)
E.M. NIKITIN, Dr. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
M.V. RYZHAKOV, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)
I.I. SOKOLOVA, Dr. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
S.V. SUMATOKHIN, Dr. Sci. (Pedagogics) (Russian Federation)
V.P. TARANTEY, Dr. Sci. (Pedagogics) (Republic of Belarus)
I.A. FURMANOV, Dr. Sci. (Psychology) (Republic of Belarus)
L.V. SHKOLYAR, Dr. Sci. (Pedagogics), Academician (Russian Federation)

1 (30)
2020

A MORAL TRACE IN BELARUSIAN PSYCHOLOGY

	Dedicated to the bright memory of Tatyana Mitrofanovna SAVELIEVA, Doctor of Psychological Sciences, Professor	5
L. V. Marishchuk, I. V. Yatsenko	Activity, morality and behavior	11
G. V. Losik, J. V. Grod	Human soul space and space around us	17
M. A. Kremen	Human polyfinality and efficiency	23
T. N. Buyko	At the origins of the education reorganization: theoretical thinking and expanding human possibilities	26
E. I. Baraeva, A. P. Gurko	Personality giftedness and talent: psychological portrait	31
Yu. A. Kolomeizev, A. A. Terekhov	Psychological aspects of patriotism	37
E. N. Sida	Psychological problems of the effectiveness of teaching the Belarusian language to junior schoolchildren in the situation of closely related bilingualism	43
M. F. Bakunovich, O. M. Evdokimova, S. A. Korzun	A model of scientific and methodological support for lessons as a condition for the development of professional self-awareness of students of specialized pedagogical classes	51
S. S. Shchekudova	The problem of the development of theoretical thinking of lecturers in continuing education	60
M. M. Karnelovich	Levels and conditions for the development of subjectivity of young teachers	65
O. K. Voitko	Types of professional speech activities and their conditionality by the level of the development of general abilities	73
E. Yu. Kazanovich	Modeling as a scientific cognition method and a means of developing a cooperation strategy for students of higher education institutions	79
A. P. Lobanov, V. Yu. Verameychik	A comparative analysis of training Bachelor's and Master's degree candidates of humanitarian programs	86
E. I. Medvedskaya	A decentration degree of thinking in adult representatives of different information subcultures	90
O. S. Popova	Some results and directions of the improvement of dissertation research in Psychology	97

Editorial office address: 16, Korolya str., Minsk, 220004, Belarus
Tel.: (017) 200 54 09
Fax: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Signed for printing
Format 60x84 1/8
Conv. sheets 11,63
Publ. sheets 10,14
Circulation 101 copies
Order No. 0244

Scientific and Methodological Institution «The National Institute of Education» of the Ministry of Education of the Republic of Belarus
The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publication distributor: No. 1/263 of 02.04.2014
Address: 16, Korolya str., Minsk, 220004, Belarus

Printed at the JSC «Prompechat»
The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publication distributor: No. 2/21 of 29.11.2013
Address: 3, Chernyakhovskiy str., Minsk, 220049, Belarus

The issue was prepared by:
Cover and layout design L. Zaluzhnaya
Computer layout L. Zaluzhnaya
Editors O. Panina, M. Shpilevskaya
Proof-reader M. Shpilevskaya
Computer typing I. Mazurenko

The opinions expressed in the journal do not always coincide with the editorial point of view. The responsibility for the information and views set out in the articles lies entirely with the authors. Hyphenation of some words is not accomplished according to the rules of grammar, but capabilities of the computer.

ДУХОВНЫЙ СЛЕД В БЕЛОРУССКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Светлой памяти Татьяны Митрофановны САВЕЛЬЕВОЙ, доктора психологических наук, профессора, посвящается.....	5
Марищук Л. В., Яценко И. В. Деятельность, нравственность и поведение	11
Лосик Г. В., Гродь Ж. В. Пространство души человека и пространство вокруг нас	17
Кремень М. А. Полифинальность и оперативность человека	23
Буйко Т. Н. У истоков преобразования образования: теоретическое мышление и расширение возможностей человека	26
Бараева Е. И., Гурко А. П. Одарённость и талантливость личности: психологический портрет ..	31
Коломейцев Ю. А., Терехов А. А. Психологические аспекты содержания понятия «патриотизм»	37
Сида Е. Н. Психологические проблемы эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма	43
Бакунович М. Ф., Евдокимова О. М., Корзун С. А. Модель научно-методического обеспечения занятий как условие развития профессионального самосознания учащихся профильных классов педагогической направленности	51
Щекудова С. С. Проблема развития теоретического мышления преподавателей в непрерывном образовании	60
Карнелович М. М. Уровни и условия развития субъектности молодых педагогов	65
Войтко О. К. Типы профессиональной речевой деятельности и их обусловленность уровнем развития общих способностей	73
Казанович Е. Ю. Моделирование как научный метод познания и средство развития стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования	79
Лобанов А. П., Верамейчик В. Ю. Сравнительный анализ стилей обучения бакалавров и магистрантов гуманитарного профиля	86
Медведская Е. И. Выраженность децентрации мышления у взрослых представителей разных информационных субкультур	90
Попова О. С. Некоторые результаты и направления совершенствования диссертационных исследований по психологии	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

Научно-методическое учреждение «Национальный институт
образования» Министерства образования Республики Беларусь.
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Открытое акционерное общество «Промпечать».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий
№ 2/21 от 29.11.2013.
Ул. Черняховского, 3, 220049, Минск.

Подписано в печать 18.03.2020.
Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 0244

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

Мнения, высказанные в материалах жур-
нала, не всегда совпадают с точкой зре-
ния редакции. Ответственность за досто-
верность информации, содержащейся в
статьях, несут авторы. Переносы некоторых
слов сделаны не по правилам грамматики,
а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2020



Знать, что дело, которому ты посвятил свою жизнь, было выбрано не зря, видеть результаты труда воочию; оказывать большое влияние на формирование характера и мировоззрения многих молодых коллег — это ли не самое большое счастье в жизни учёного. Когда долгие годы кропотливого творческого труда не прошли напрасно: десятки аспирантов, сотни студентов выросли достойными людьми... Когда коллеги, вдохновлённые выдержкой, профессионализмом и трудолюбием, старались идти вперёд, с лёгкостью преодолевая любые преграды. Когда собственные ученики доказывают, что твои жизненные приоритеты, твои мо-

ральные принципы — это именно тот важный фундамент, на котором, собственно, и держится самое величественное «здание» в мире — человек...

Год назад, в феврале 2019 года, научная и педагогическая общественность Республики Беларусь понесла огромную утрату — ушла из жизни доктор психологических наук, профессор Татьяна Митрофановна САВЕЛЬЕВА, заведующий сектором психологии развивающего образования Национального института образования.

Многолетний труд, научно-методическая поддержка Т. М. Савельевой молодых учёных учреждений высшего образования республики позволили сформировать научную школу, в рамках которой сегодня ведутся исследования по фундаментальным и прикладным проблемам психологии непрерывного образования в Республике Беларусь.

Татьяна Митрофановна внесла огромный вклад в развитие белорусской психологической науки, подготовку научных кадров высшей квалификации, методическую поддержку педагогического профессионального сообщества. В последние годы жизни Т. М. Савельева работала над актуальнейшей проблемой — развитие личности в системе непрерывного образования в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам.

Её увлечённость и преданность высокой науке в сочетании со способностью «переводить» сложные методологические понятия на доступный специалисту-практику язык привлекали к её трудам и к личному общению учителей, преданных своей профессии, педагогов-новаторов, молодых учёных. Для её учеников, аспирантов и сотрудников Национального института образования Татьяна Митрофановна навсегда останется эталоном преданности отечественной психологической научной школе, образцом Великого Учёного и Человека.

Этот номер журнала составлен из статей учеников и коллег Татьяны Митрофановны Савельевой.

Светлой памяти Татьяны Митрофановны Савельевой, доктора психологических наук, профессора, посвящается...

Человек слова и дела, Руководитель с большой буквы;
человек, который всегда оказывал неоценимую помощь в решении сложных вопросов психологического и педагогического характера вузам и учреждениям образования Республики Беларусь;
человек, который всегда интересовался развитием образования и говорил: «Пора начинать действовать»;
человек-эрудит, который был убеждён, что любые знания — из различных сфер жизни — обогащают человека;
человек, который был способен работать по 25 часов в сутки;
человек уникальный, у которого всегда была ненасытная жажда нового;
человек открытый и любящий, который был и остаётся идеалом добра и справедливости;
БОЛЬШОЙ ЧЕЛОВЕК, оставивший о себе светлую память и бессмертное имя...
Татьяна Митрофановна Савельева.

А. Н. Асташова,
доцент кафедры педагогики и психологии
Мозырского государственного педагогического университета
имени И. П. Шамякина, кандидат педагогических наук

Татьяна Митрофановна Савельева, доктор психологических наук, профессор, ведущий специалист по развивающему образованию, психологии детства в нашей стране, высоконравственный, умный, принципиальный учёный, очень хороший и добрый человек. Она всегда была окружена людьми, которым помогала, о которых заботилась, которых любила...

Как научный руководитель Татьяна Митрофановна помогала ставить эксперименты, вычитывала статьи и диссертации, ездила в командировки по Беларуси, спорила, позволяя отстаивать свою точку зрения и приучая к дискуссии, учила. Так она работала со всеми своими учениками, «доводила до ума» диссертации аспирантов ушедших коллег, помогала ныне здравствующим, давая ценные советы, уточняя формулировки, — она была прекрасным стилистом на обоих близкородственных языках. Наверное, поэтому и занималась билингвизмом, внесла значимый вклад в систему языкового образования нашей страны. Думается, творческий анализ работ Т. М. Савельевой — прекрасная тема кандидатской диссертации по истории психологии. Возможно, найдётся умный соискатель, который возьмётся за эту тему, и будет приращение в науке, «памятник нерукотворный» замечательному человеку, светлой личности — Татьяне Митрофановне Савельевой.

Л. В. Марищук,
профессор кафедры психологии и конфликтологии
Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске),
доктор психологических наук, профессор

Татьяна Митрофановна Савельева — выдающийся учёный, чьё имя для белорусской психологической науки связано с фундаментальными исследованиями проблем обучения и воспитания дошкольников и младших школьников, психологических основ развивающего образования, начального обучения языку в условиях билингвизма.

Вся профессиональная деятельность профессора Савельевой была связана с Национальным институтом образования, где она руководила отделением психологии развивающего образования, принимала активное участие в разработке научных тем по заказу Министерства образования, активно участвовала в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации, являлась членом совета по защите диссертаций. Умение видеть проблему, интеллигентно оппонировать, уважительно относиться к мнению диссертанта, научная честность, доброжелательность были её визитной карточкой. Для многих учителей начальных классов нашей республики это был Наставник-методист, готовый щедро делиться знаниями, передавать опыт, популяризировать лучшие педагогические практики обучения языку.

Татьяна Митрофановна Савельева была требовательным учёным и принципиальным человеком, но при этом она была невероятно чуткой и отзывчивой по отношению ко всем, кто её окружал, кто нуждался в её совете, помощи, поддержке, участии.

Благодарность и память о ней будут в наших сердцах.

О. С. Попова,

*проректор Республиканского института профессионального образования,
доктор психологических наук, профессор*

Татьяна Митрофановна Савельева — видный отечественный учёный, душевно щедрый человек — всегда пользовалась необыкновенным авторитетом в психологическом сообществе как крупный теоретик и талантливый экспериментатор.

Научные интересы Т. М. Савельевой были сосредоточены главным образом вокруг проблемы развивающего обучения. Она являлась ученицей выдающихся российских учёных В. В. Давыдова, Л. И. Айдаровой и всегда была инициатором экспериментального моделирования психического развития в условиях массового школьного обучения, считала значимым и важным создать и внедрить в практику образовательного процесса такие условия, которые бы способствовали формированию личности с развитым мышлением и речью. Следует признать, что это научное направление остаётся актуальным и значимым и для современной психологической науки.

Т. М. Савельева проводила работу по формированию у учителей-предметников системы теоретических представлений и методических приёмов развития личности школьников через практико-ориентированные статьи в журналах психологической и педагогической направленности («Можно ли формировать у младших школьников теоретическое мышление» (2012); «Информационные ресурсы в начальных классах: психологические и эргономические требования» (2013); «Теория и практика развивающего обучения младших школьников в условиях информационного общества: белорусский опыт» (2016) и др.). Эти и многие другие публикации стали «знаковыми» как для молодых специалистов, так и для профессионалов.

Печатные работы Т. М. Савельевой далеко не исчерпывают всех её научных достижений. Множество тончайших психологических и педагогических наблюдений, которые остались неопубликованными, она сообщала своим слушателям на лекциях, в докладах, просто в устных беседах, каждая из которых становилась событием, явлением. Эти встречи всегда были насыщены глубокими идеями, поражали своей основательностью и многослойностью, и есть уверенность, что ученики и последователи её научной школы будут открывать всё новые пласты и глубины в научном наследии Т. М. Савельевой.

Татьяна Митрофановна воплощала в себе черты истинного интеллигентного человека: широкую образованность, ответственное и требовательное отношение к Делу, уважение к Учителям, любознательность и доброжелательное отношение к Личности. Редкий человек «отдающего» типа, человек-созидатель, который не жалел сил для любимого дела и для своих учеников, Татьяна Митрофановна тонко

сочетала в себе богатый научный и жизненный опыт с живым интересом к миру и другим людям. Человек, чьё отношение к работе и окружающим убедительно доказывает, что психолог — это одна из самых гуманных профессий.

Е. И. Медведская,
доцент кафедры психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина,
кандидат психологических наук, доцент

В Национальном институте образования Татьяна Митрофановна Савельева работала с 1975 года. Защитив докторскую диссертацию, с 2000 года она возглавляла отдел, затем сектор психологии развивающего образования. Научные исследования, проводимые сотрудниками лаборатории при непосредственном участии и под руководством Татьяны Митрофановны, были ориентированы на разработку актуальных вопросов теории и практики обучения, воспитания и развития личности.

Татьяна Митрофановна отличалась научной принципиальностью, которая сочеталась у неё с высоким педагогическим тактом. Выступая экспертом, анализируя представленные материалы, она всегда повторяла: «...не рассматривайте это как замечание, это скорее рекомендация по работе на предмет её улучшения...». Тем самым она сглаживала восприятие, бесспорно, справедливых замечаний и показывала направления их разрешения. В этом проявлялись высокая интеллигентность, нравственная культура личности Татьяны Митрофановны.

Высокая эмоциональная устойчивость, саморегуляция, позитивное отношение к миру, к людям, коммуникативная толерантность позволяли ей оставаться долгие годы молодой, величественно красивой, благородной женщиной, которая выбрала непростой путь — путь в науку, сумев оставить там свой значимый след.

Е. И. Бараева,
доцент кафедры психологии и педагогического мастерства
Республиканского института высшей школы, кандидат психологических наук, доцент,
А. П. Гурко,
заведующий кафедрой психологии и управления
Минского областного института развития образования, кандидат психологических наук, доцент

Наша встреча с Татьяной Митрофановной была предопределена одним центром притяжения, имя которому — В. В. Давыдов. Мои первые шаги в науку связаны с Ассоциацией учителей-исследователей. Это была удивительная организация, сочетающая в себе лучшие традиции «народного вече», лондонского Гайд-парка и умеренное управление инновационным хаосом со стороны А. И. Кочетова. К кортежу учителей-новаторов принадлежала и Т. М. Савельева.

Последующие воспоминания актуализируются по законам хроногнозии (их субъективной значимости и эмоциональной окрашенности) и представляют собой отдельные эпизоды. Национальный институт образования, кабинет Т. М. Савельевой. Мы, авторы, принесли статью в сборник материалов конференции, посвящённой памяти А. Т. Ростунова. Всего три неполных страницы текста. Татьяна Митрофановна не отложила их в долгий ящик, она взяла их и стала читать. Читать и править. Мы осознали, насколько органично в ней сосуществуют ПСИХОЛОГ и ФИЛОЛОГ. Слова перестраивались в предложения, умирал и рождался новый абзац,плыли знаки препинания. Наконец последний штрих — статья меняет своё название. Мы не спорили, мы наблюдали за работой мастера...

До последнего дня Татьяна Митрофановна осталась верна завету своего учителя В. В. Давыдова: основная черта личности — потребность в активном созидании.

...Следуя древнеегипетской пословице «Имя почившего вспомнить — всё равно, что вернуть его к жизни», хочу сказать: я помню...

А. П. Лобанов,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка,
доктор психологических наук, профессор

Татьяна Митрофановна стала для меня Учителем во всём — в преданности педагогической профессии, в высочайшем трудолюбии и принципиальности, в поиске истинного знания, в тончайшей диалогичности при работе с аспирантами и студентами. В ней сочетались искусный методолог и практик-профессионал, она чувствовала и активно исследовала «живую» ткань современных проблем системы непрерывного образования, предсказывая порой возникновение тех или иных процессов и феноменов, которые мы сегодня только начинаем изучать. Её жизненный путь можно охарактеризовать как реализацию трёх ценностей — Гуманизм, Психологизм, Профессионализм. Татьяна Митрофановна была и остаётся для меня эталоном Женщины в Науке.

М. М. Карнелович,

*доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы,
кандидат психологических наук, доцент*

Мне очень повезло, что судьба предоставила возможность несколько лет работать рядом с Великим Учёным — Татьяной Митрофановной Савельевой. Этот период можно охарактеризовать как период кристаллизации всего научно-педагогического опыта, который у меня был. Татьяна Митрофановна была не только великолепным исследователем-практиком, но и одним из самых сильных методологов в Республике Беларусь. Не было ни одного случая, когда бы Татьяна Митрофановна отказала в научной консультации какому-либо специалисту или начинающему исследователю. Это был широкой души человек, человек, на которого можно было положиться в трудной жизненной ситуации. Для меня Татьяна Митрофановна — это ориентир в профессии, тот эталон, на которой я буду равняться, осуществляя свою педагогическую деятельность.

Е. Ю. Казанович,

*доцент кафедры инновационного управления Института бизнеса
Белорусского государственного университета,
кандидат психологических наук*

Моё общение с Татьяной Митрофановной не было длительным и интенсивным, но было несколько ситуаций, которые позволили соприкоснуться с этим чудесным человеком. Помню все наши встречи до мельчайших деталей. Сама себе я объясняю такую ясность образа той степенью важности и ценности происходящего для меня. Я ясно помню спокойную, возвышенную и одухотворённую Татьяну Митрофановну, которая с глубочайшим уважением отнеслась ко мне и моей работе, как если бы перед ней был не аспирант с сомнительным пока научным будущим, а исключительно важный человек, сложившийся исследователь. Меня поразила простота и доступность Татьяны Митрофановны. Она не только задавала вдумчивые вопросы по диссертации, она высказывала предложения по возможному «усилению» работы, её дальнейшему продвижению. Я чувствовала, что мне помогают. Татьяна Митрофановна поселила в душе веру, что всё возможно, что можно многое преодолеть, что необходимо просто продолжать упорно трудиться.

С огромной благодарностью вспоминаю её слова поддержки, когда я приступила к исполнению обязанностей декана факультета психологии...

Для меня Татьяна Митрофановна останется в памяти как профессор, отличающийся высокой степенью участливости и человечности, как человек, достойно носивший звание доктора психологических наук, профессора.

А. В. Ракицкая,

*декан факультета психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы,
кандидат психологических наук*

Учёные разных поколений Национального института образования копили и передавали своим последователям уникальный опыт проведения научных исследований, направленных на достижение успеха в деле обучения и воспитания нового поколения. Особую значимость получили результаты сектора психологии развивающего образования во время руководства им доктора психологических наук, профессора Татьяны Митрофановны Савельевой. Она обладала жизнеутверждающим оптимизмом, предпочитала конкретные дела громким словам и обещаниям. Оставаясь верной традициям отечественного образования, Татьяна Митрофановна приумножила научные изыскания в психологии.

Ю. А. Коломейцев,
профессор кафедры кадровой политики и психологии управления
Академии управления при Президенте Республики Беларусь,
доктор психологических наук, профессор,

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

Татьяна Митрофановна Савельева навсегда оставила след в душе тех, кто её знал лично, и в науке психологии, которой она посвятила свою жизнь. Говорят, что в материальном сознании людей есть только три измерения, а четвёртого не существует. Но жизнь коллеги, Татьяны Митрофановны, показывает, что четвёртое измерение возможно в душевном сознании Ученика об Учителе. Если он был для него Учителем с большой буквы.

Татьяна Митрофановна Савельева с честью пронесла сквозь всю творческую жизнь почитание своего учителя, известного российского психолога Василия Васильевича Давыдова, и сама сеяла зёрна таланта в души своих учеников.

Движение нашей руки не всегда оставляет след в памяти, если нет материализации движения. Татьяна Митрофановна материализовала движение своей души. Она построила четвёртое измерение в душах своих учеников...

Г. В. Лосик,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, доктор психологических наук

Встречи с Т. М. Савельевой на защитах диссертаций, научно-практических конференциях, семинарах позволили мне познакомиться с ней не только как с учёным, но и человеком. Всегда приветливая, доброжелательная, внимательная и дружелюбная... Её отношение к делу стало для меня примером серьёзной включённости в работу, глубокого научного интереса и ответственности за результат, за что я искренне благодарна Татьяне Митрофановне. Общение с ней подкрепляло собственный научный интерес к исследованию, что нашло своё отражение в формулировке проблемы и темы исследования кандидатской диссертации. Восхитило её скрупулёзное отношение к делу, невероятное трудолюбие, активность, погружённость в научную проблему. Она не просто читала материалы и правила стилистические ошибки, а учила писать, формируя у молодого учёного культуру письменной и устной речи. Эту способность к совместной деятельности Татьяна Митрофановна передала своим ученикам.

О. К. Войтко,
старший преподаватель кафедры общей и организационной психологии
Института психологии Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, кандидат психологических наук

Деятельность, нравственность и поведение

Маришук Людмила Владимировна, профессор кафедры психологии и конфликтологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске), доктор психологических наук, профессор; *marichshuk@yandex.by*

Яценко Инна Викторовна, слушатель адъюнктуры Института пограничной службы Республики Беларусь; *samatalena@gmail.com*

В статье, посвящённой Т. М. Савельевой — человеку высокой нравственности, анализируются категории «деятельность», «нравственность», «нравственная деятельность», «поведение» и «поступок». Подробно обсуждаются исследовательские позиции по вопросу самостоятельности понятия «нравственная деятельность» и её сопоставления с понятием «поведение». Рассмотрены двухуровневая структура нравственной деятельности, её субъекты и объекты на каждом из уровней — социальном и личностном, внутриуровневое и межуровневое взаимодействие.

Ключевые слова: деятельность; нравственность; нравственная деятельность; поведение; поступок; мораль.

Активная разработка категории «деятельность» советскими учёными в начале XX века способствовала появлению и становлению деятельностного подхода в психологии и формулировке её основополагающего принципа — единства сознания и деятельности. В рамках деятельностного и системного подходов исследовались различные виды деятельности [1; 2]: 1) все формы психического отражения, относимые к общим элементарным видам деятельности; 2) труд, общение и их производные — речь, учение, игра, спорт и др. — как общие сложные виды; 3) все профессиональные виды деятельности, учение, игра и спорт как частные элементарные и частные сложные виды. Несмотря на множество изучаемых психологами видов деятельности и нравственной сферы личности [3], большинство исследований нравственности с позиций деятельностного подхода, иначе — нравственной деятельности принадлежит философам [4] и этикам [5; 6; 7]. Исключение составляют работы К. К. Платонова [1], обозначившего нравственную деятельность как особый вид деятельности, отличный от остальных, но сопровождающий их либо им противостоящий.

Полагаем, из числа причин невнимания представителей психологической науки к

проблемам нравственной деятельности следует выделить сложность и многоуровневость одной из составляющих данного понятия — «нравственность», не имеющей или доселе не обнаруженной локализации в коре головного мозга и, следовательно, не относимой к формам отражения. «Нравственность» — объект исследований философии, точнее — этики, ею занимаются преимущественно представители этих наук, в свою очередь имеющие различные точки зрения на трактовку данного понятия.

Во-первых, это касается соотношения понятий «нравственность» и «мораль». Во многих источниках они употребляются как синонимы [8] на основе содержательного сходства и лингвистического анализа. Слова «нрав», «обычай» на латинском языке звучат как «*mos, moris*», «*moralis*» — моральный нравственный, отсюда «*O tempora! o mores!*» (Цицерон). В русском языке слова «нрав» (характер, отличающий от ума психические свойства: страсти, волю и др.) и «нравно» (то, что по нраву) вошли в древнерусские словари XVII века; слово «нравственность» — в «Словарь Академии Российской» (1793) [8].

Различия же между этими понятиями устанавливаются на основе идеальности морали (мораль — должное, идеальная

нравственность) и практичности нравственности (нравственность — сущее, нравы фактические); анализа их в качестве внешнего и внутреннего регуляторов поведения [9].

Во-вторых, мораль определяется или как вторичная по отношению к бытию форма общественного сознания, главная функция которой заключается в моральном регулировании поведения людей [4]; или как духовно-практический способ освоения мира, когда отражающаяся в духовно-идеальных представлениях и практической деятельности людей мораль представляется в качестве оценочно-императивного отношения к миру с точки зрения противоположности добра и зла [8].

Исследуя категорию «морали», учёные выделяют нравственную деятельность либо как включённую в предметную деятельность [10, с. 7] в виде процесса реализации субъектом собственных моральных качеств в конкретной трудовой деятельности, либо в качестве особого вида деятельности [11]. Правомерность употребления нравственной деятельности как отдельного вида утверждает С. Ф. Анисимов [5] на примере нравственного воспитания. Целью последнего является формирование морального качества поведения, субъектами — семья, учреждения образования и воспитания. Исследуемая учёным нравственная сторона деятельности или поведения соотносится с системой моральных ценностей, норм и идеалов, существующей в конкретном обществе.

Первым выделил главные элементы и раскрыл структуру нравственной деятельности О. Г. Дробницкий [12]: отдельный поступок и составляющие его элементы — мотив, побуждение, намерение, выбор, решение, деяние, цели и средства, последствия. Добавляя к поступкам общую линию поведения индивида, включающую нравственные привычки, навыки, склонности, убеждения, чувства; а также нормы поведения и нравы общества, являющиеся компонентами его нравственного образа жизни, учёный раскрывает понятие «нравственная деятельность», подчёркивая сознательность поступков и их подчинённость моральным целям.

В. Ф. Зыбковец [6, с. 14—15], разделяя нравственность в сфере бытия на три структурных подразделения: поведение, отношения, деятельность, последнюю — нравственную деятельность — представляет существующей в двух планах. Она

выступает, во-первых, в качестве подчинённой нравственной цели нравственно-воспитательной деятельности, а именно нравственного воспитания подрастающего поколения; во-вторых — как сторона других видов деятельности человека в виде её нравственной мотивации: желания совершить добро, реализовать нравственный идеал, исполнить нравственный долг и др. Составляющей нравственности (заметим, не нравственной деятельности) является поступок, в свою очередь включающий побуждение, мотив, намерение, выбор, решение и его самооценку.

Д. С. Шимановский [7, с. 44—45] различает нравственный аспект всякой деятельности и нравственную деятельность как таковую, непосредственно направленную на утверждение добра. Рассматривая структуру нравственной деятельности, исследователь выделяет субъективную (моральное сознание) и объективную (поведение) стороны целостной духовно-практической нравственной деятельности. Она состоит из самостоятельных актов — внутренних (целеполагания, мотивации, анализа ситуации, прогнозирования последствий, выбора средств, принятия решения, моральных оценок и самооценок) и внешних (предметно-практических действий, высказываний и др.), выступающих взаимосвязанными операциями и совершаемых с определёнными целями. Нравственная деятельность рассматривается как система морально значимых поступков — её структурных элементов: единства внутренних побуждений и внешних действий, объективирующих отношение личности и к себе, и к другим людям на основе усвоенных общественных представлений о добре, долге, чести и др.

В. А. Блюмкин, анализируя нравственную деятельность с точки зрения субъектов различного порядка — личности и общества, определяет её как деятельность, «которая основана на добровольности поведения личности, на силе общественного мнения и придаёт коллективистский и гуманистический характер взаимоотношениям между людьми, между личностью и обществом» [4, с. 16]. Другими словами, «целью нравственной деятельности является соподчинение личного и общественного интереса при примате последнего, саморегулирование взаимоотношений между личностью и обществом» [4, с. 16]. Учёный указывает одновременно на возможность и условность

в правомерности выделения нравственной деятельности как самостоятельного вида. Такая возможность связана с её субъективностью и идеальной природой, не являющимися рядоположенными другим видам деятельности, продуктами которых выступают материальные объекты или материализованные в специфических объектах результаты. Условность же связана с включённостью нравственной деятельности в другие виды деятельности, без которых она не может быть реализована и облечена в предметные формы.

Анализ понятия «нравственная деятельность» позволил выявить не только множественность исследовательских позиций относительно её самостоятельности, но и разночтения в сопоставлении понятий «поведение» и «нравственное поведение».

Моральное поведение рассматривается как совокупность всех поступков, имеющих нравственное значение и выявляющих особенности морального характера [12]. Поскольку каждый поступок может быть оценён с точки зрения морали, поведение человека охватывает все их без исключения, в отличие от моральной деятельности, для которой характерны действия, только целенаправленные и нравственно мотивированные.

Объективной стороной нравственной деятельности выступает поведение [7], состоящее из внешних, нравственных же актов. Наряду с отношениями и деятельностью [6] оно представлено в качестве структурного компонента бытийной (внешней) сферы нравственности. В этом случае поступок, как было уже замечено нами ранее, является составляющей нравственности, а не поведения или деятельности отдельно.

Поведением считается деятельность, действия которой характеризуются с позиций их общественной значимости и ценности [5]. И, наоборот, поведение рассматривается как «внешнее выражение деятельности, учитываемой без её субъективного компонента» [1, с. 158], а учёт последнего позволяет говорить о деятельности нравственной.

С. Л. Рубинштейн, рассуждая о деятельности и поведении человека, определяя их различия, отмечает отношение личности к моральным нормам. Когда личностно-общественные отношения обретают в действиях ведущее значение, действия становятся поступками, а деятельность — поведением. Поступок как «единица» пове-

дения не сводится только к внешним действиям. Определяющим в поступке является «сознательное отношение человека к людям, к обществу, к нормам общественной морали» [13, с. 438]. В результате морального развития индивида общественно значимое превращается для него в лично значимое. Общественное значение поступка и вкладываемый в него человеком смысл подобны друг другу.

Т. С. Лапина, продолжая идеи С. Л. Рубинштейна, утверждает единство поведения и деятельности, не предполагающее их тождество [14]. Деятельность, рассматриваемая с точки зрения общественных идеологических установок, и есть поведение. Вырабатываемые нравственные принципы, линии и образ поведения реализуются личностью в определённой деятельности, то есть деятельность человека подчинена принципам его поведения и одновременно обеспечивает его.

Анализ исследований нравственной деятельности в философии и психологии показал, что имеют место две линии рассуждений, по которым исследователи занимают принципиально различные позиции.

Во-первых, о статусе нравственной деятельности как отдельного вида деятельности или её включения в другие виды деятельности в качестве нравственной их стороны.

Во-вторых, о соотношении поведения и нравственной деятельности. Так, одними авторами поведение и нравственная деятельность различаются на основании целенаправленности последней [12], другими — устанавливаются их равенство и общая составляющая — поступок [6]. Поведение рассматривается и как объективная сторона нравственной деятельности [7], и как деятельность, в действиях которой доминирующими являются личностно-общественные отношения с позиции их общественной значимости и ценности [13]. Поведение, складывающееся из нравственных поступков, исследуется как продукт нравственной деятельности [4].

Для определения нашей позиции в «системе координат» обсуждаемых вопросов считаем необходимым более подробно рассмотреть структуру и содержание исследуемого понятия.

Структура нравственной деятельности анализируется В. А. Блюмкиным [4] на двух уровнях — социальном и личностном.

Каждому из них соответствуют свой субъект и объект. На социальном уровне субъектом является исторически определённая социальная общность, объектом — основа морали, сводимая к необходимости согласования общественных и личных интересов. На личностном уровне — это личность и система нравственных отношений и моральных ценностей, созданная в результате взаимодействия обоих субъектов нравственной деятельности и воспроизводимая от поколения к поколению в нравственном поведении, нравах и моральной культуре конкретного общества. Внутриуровневое и межуровневое взаимодействие указанных элементов осуществляется в процессах субъективации и объективации, опредмечивания и распрепредмечивания:

1. В моральном сознании социальной общности основа морали распрепредмечивается и субъективируется в виде нравственных идеалов и норм.
2. В поступках людей — представителей социальной общности — нравственные нормы и идеалы объективируются и опредмечиваются в виде системы нравственных отношений.
3. Распредмечивание личностью системы нравственных отношений и ценностей осуществляется как целенаправленным формированием личности обществом, так и спонтанно — отражением в сознании человека нравственных отношений.
4. Нравственная деятельность, реализуемая в поступках людей, снова опредмечивается и в результате изменяет систему нравственных отношений.

Поступки наиболее выдающихся в нравственном отношении личностей приводят к развитию нравственных норм и идеалов и далее — к более глубокому постижению моральной основы. Иначе говоря, нравственная деятельность человека — это не только деятельность исполнительская, на основе усвоенных нравственных норм, но и творческая, в случае их создания на уровне нравственных отношений и даже нравственного сознания социальной общности.

Следовательно, на личностном уровне нравственная деятельность реализуется в поступках, поступок — форма её объективации. Заметим, поступок, являясь актом нравственной деятельности, состоит из действий иных видов деятельности — во-

инской, педагогической, спортивной и др.; нравственная деятельность как деятельность идеальная объективируется в других видах деятельности, объекты и продукты которых материальны. В последнем заключена основополагающая особенность нравственной деятельности, явившаяся основанием для дискуссии о её самостоятельности.

Нравственная деятельность оценивается совокупностью поступков, их ценностью, которая определяется лежащими в основе поступков мотивами и их результатом — общественной полезностью и значимостью. Точнее, их сочетанием как единством внешней и внутренней деятельности, её объективной и субъективной сторон с учётом условий реализации. При оценке нравственной деятельности определяющим является то, что достижение этого единства возможно исключительно в результате сознательного и добровольного выбора личностью именно нравственного мотива поступка. Поступка, одновременно и личностно значимого, и общественно ценного. Свободным и добровольным принятием решения действовать, а в случае поступка — в конкретных условиях поступать соответствующим (нравственным) образом. В этом, полагаем, и раскрывается смысл гениальной мысли, имеющей различные формулировки у Б. Спинозы, Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса, лаконично облечённой Г. В. Плехановым в широко цитируемую фразу «свобода — есть осознанная необходимость» [15, с. 307] и подробно проанализированной С. Л. Рубинштейном в форме вопроса «о человеке как субъекте и условиях его деятельности» [2, с. 250] в диалектико-материалистическом понимании закономерностей детерминации.

Полагаем, что решению вопроса о самостоятельности нравственной деятельности (на личностном уровне) как отдельном её виде будет способствовать обращение к понятию «жизненный путь личности» [13; 2]. Жизненный путь личности — это её индивидуальная история, путь развития человека «в его подлинной человеческой сущности» [13, с. 641], рассматриваемая в континууме «чем я был? — что я сделал? — чем я стал?». Человек, деятельность которого основывается на многообразии мотивов и целей, формируемых в ходе его общественной жизни, производит всё более совершенные продукты сво-

его труда, в которых он объективируется и развивается, достигая высших ступеней сознания.

По мере развития сознательности личности нравственная деятельность как идеальная составляющая любой деятельности, объективирующаяся в продуктах последней, приобретает черты самостоятельности: определяется моральными мотивами и целями, основанными на осознании личностью своих моральных обязанностей и задач, поставленных общественной жизнью, их добровольном и свободном выборе. В процессе деятельности, имеющей преимущественно нравственные характеристики всех компонентов — мотива, цели, способов, результата, — личность, «изменяя природу и перестраивая общество, изменяет свою собственную природу» [13, с. 644], а осуществляемая ею деятельность имеет все основания именоваться нравственной. Следовательно, о самостоятельной нравственной деятельности можно говорить как о результате развития личности и её сознательности в ходе жизненного пути.

Полагаем, что личность, в процессе своего жизненного пути достигшая реализации нравственной деятельности как таковой, изменяет самое себя таким образом, что деятельность эта становится способом её поведения и, следовательно, бытия в мире.

В заключение резюмируем:

1. В настоящее время не существует единого мнения относительно статуса нравственной деятельности. Во-первых, в силу своей идеальности она или рассматривается в качестве отдельного вида, или включается в другие виды деятельности, объекты и продукты которых материальны как нравственная их составляющая. Во-вторых, в зависимости от научной парадигмы, которой придерживаются исследователи, по-разному трактуются понятия «нравственная деятельность» и «поведение»:

- устанавливается их различие на основании целенаправленности нравственной деятельности;

- декларируется их эквивалентность на основе общего результата — поступка;
- поведение рассматривается как объективная сторона нравственной деятельности;
- поведением становится деятельность, в действиях которой доминируют личностно-общественные ценности и отношения с позиции их общественной значимости;
- поведение определяется как продукт нравственной деятельности.

2. Успешность реализации нравственной деятельности определяется нравственной надёжностью деятеля, выступающей системообразующим фактором такой деятельности, рассматриваемой как система, и мы полагаем возможным (а лучше обязательным) существование термина «нравственная надёжность» и понятия, им дефинируемого. Попробуем, что нравственная деятельность, достаточно сложно операционализируемая, выступает обычно предметом исследований представителей философии и этики, но не психологов как прошлого, так и нынешнего века. Широкая представленность в их исследованиях нравственной сферы личности, изучаемой с позиций деятельностного подхода как методологической основы, ситуации не меняет.

3. Полагаем, самостоятельность понятия «нравственная деятельность» доказывается с позиций личностно-деятельностного подхода. Осуществляя деятельность, личность объективируется и развивается, достигая всё более высоких ступеней сознания и самосознания, в том числе профессионального. При доминировании нравственных характеристик всех компонентов деятельности последняя становится собственно нравственной, являясь и результатом развития, и характеристикой личности, для которой общественно значимое выступает личностно значимым. В контексте вышесказанного вопрос о соотношении нравственной деятельности и поведения снимается. Достижение личностью реализации нравственной деятельности как осознанной необходимости, то есть свободной, изменяет и способ её поведения и, в целом, бытия.

Литература

1. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1982. — 312 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2012. — 288 с.
3. Хвостов, А. А. Структура и детерминанты морального сознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. А. Хвостов. — М., 2005. — 496 л.
4. Блюмкина, В. А. О нравственной деятельности / В. А. Блюмкина. — М. : Знание, 1977. — 63 с.

5. Анисимов, С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. — 2-е изд., доп. — М. : Мысль, 1985. — 158 с.
6. Зыбковец, В. Ф. Происхождение нравственности / В. Ф. Зыбковец. — М. : Политиздат, 1974. — 126 с.
7. Шимановский, Д. С. Моральное самосознание : этико-философский аспект / Д. С. Шимановский. — Киев : Вища школа, 1986. — 141 с.
8. Марксистская этика : учеб. пособие для вузов / А. И. Титаренко [и др.] ; под общ. ред. А. И. Титаренко. — 2-е изд., переработ. и доп. — М. : Политиздат, 1980. — 352 с.
9. Сухарев, В. А. Социальные качества офицера-пограничника: сущность, содержание, система формирования (социально-философский анализ) : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / В.А. Сухарев. — М., 2004. — 398 л.
10. Ефимов, В. Т. Творческий потенциал трудовой морали / В. Т. Ефимов // Новое в жизни, науке, технике. — 1986. — № 12. — 62 с.
11. Василенко, В. А. Мораль и общественная практика / В. А. Василенко. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 176 с.
12. Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий ; отв. ред. Т. А. Кузьмина. — М. : Наука, 1977. — 333 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2015. — 713 с.
14. Лапина, Т. С. Проблема индивидуальной нравственности / Т. С. Лапина // Мораль и этическая теория ; под ред. О. П. Целиковой. — М. : Наука, 1974. — С. 106 — 143.
15. Плеханов, Г. В. К вопросу о роли личности в истории / Г. В. Плеханов // Избранные философские произведения : в 5 т. — М. : Гос. изд-во полит. лит., 1956. — Т. 2. — С. 300—334.

Материал поступил в редакцию 25.03.2019.

Activity, morality and behavior

Lyudmila V. Marishchuk, Professor of the Psychology and Conflictology Department of the Russian State Social University (Minsk filial), Dr. Sci. (Psychology), Prof.; *marichshuk@yandex.by*

Inna V. Yatsenko, post-graduate student of the Institute of the Border Guard Service of the Republic of Belarus; *samatalena@gmail.com*

In the article dedicated to T.M. Savelieva – a person of high moral qualities, the following categories: activity, morality, moral activity, behavior and deed are analyzed. The research positions on the independence of the concept of moral activity and its comparison with the concept of behavior are discussed in detail. A two level structure of moral activity, its subjects and objects at each level (social and personal), intra-and inter-level interaction are examined.

Keywords: activity; morality; moral activity; behavior; deed; ethics.

References

1. Platonov, K. K. Sistema psichologii i teoriya otrazheniya / K. K. Platonov. — М. : Nauka, 1982. — 312 с.
2. Rubinshteyn, S. L. Bytiye i soznaniye / S. L. Rubinshteyn. — SPb. : Piter, 2012. — 288 с.
3. Khvostov, A. A. Struktura i determinanty moralnogo soznaniya lichnosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.01 / A. A. Khvostov. — М., 2005. — 496 с.
4. Blyumkin, V. A. O npravstvennoy deyatel'nosti / V. A. Blyumkin. — М. : Znaniye, 1977. — 63 с.
5. Anisimov, S. F. Moral i povedeniye / S. F. Anisimov. — 2-е изд., доп. — М. : Mysl, 1985. — 158 с.
6. Zybkovets, V. F. Proiskhozhdeniye npravstvennosti / V. F. Zybkovets. — М. : Politizdat, 1974. — 126 с.
7. Shimanovskiy, D. S. Moralnoye samosoznaniye : etiko-filosofskiy aspekt / D. S. Shimanovskiy. — Kiyev : Vishcha shkola, 1986. — 141 с.
8. Marksistskaya etika : ucheb. posobiye dlya vuzov / A. I. Titarenko [i dr.] ; pod obshch. red. A. I. Titarenko. — 2-е изд., pererabot. i dop. — М. : Politizdat, 1980. — 352 с.
9. Sukharev, V. A. Sotsialnyye kachestva ofitsera-pogranichnika: sushchnost, sodержaniye, sistema formirovaniya (sotsialno-filosofskiy analiz) : dis. ... d-ra fil. nauk : 09.00.11 / V. A. Sukharev. — М., 2004. — 398 с.
10. Efimov, V. T. Tvorcheskyy potentsial trudovoy morali // Novoye v zhizni, nauke, tekhnike. — 1986. — № 12. — 62 с.
11. Vasilenko, V. A. Moral i obshchestvennaya praktika / V. A. Vasilenko. — М. : Izd-vo MGU, 1983. — 176 с.
12. Drobnitskiy, O. G. Problemy npravstvennosti / O. G. Drobnitskiy ; otv. red. T. A. Kuzmina. — М. : Nauka, 1977. — 333 с.
13. Rubinshteyn, S. L. Osnovy obshchey psichologii / S. L. Rubinshteyn. — SPb. : Piter, 2015. — 713 с.
14. Lapina, T. S. Problema individualnoy npravstvennosti // Moral i eticheskaya teoriya. — М. : Nauka, 1974. — С. 106 — 143.
15. Plekhanov, G. V. K voprosu o roli lichnosti v istorii // Izbrannyye filosofskiyе proizvedeniya : v 5 t. — М. : Gos. isd-vo polit. lit., 1956. — Т. 2. — С. 300 — 334.

Submitted 25.03.2019.

Пространство души человека и пространство вокруг нас

Лосик Георгий Васильевич, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, доктор психологических наук; georgelosik@yahoo.com

Гродь Жанна Валерьяновна, ассистент младшего научного сотрудника лаборатории компьютерной графики Объединённого института проблем информатики Национальной академии наук Беларуси, магистр психологии; grod_janet@mail.ru

Рассматривается вопрос реальности создания в перспективе четвёртого измерения пространства. Доказывается, что эксперименты в сфере материального бытия, мышления и психики человека по созданию этого измерения с помощью любых технологий и генной инженерии бесперспективны. Вскрывается недостаток кодирования мысли знаком, отсутствующий при кодировании мысли аналоговым кодом, образом и акцептором действия.

Ключевые слова: четвёртое измерение пространства; психика; мышление; кодирование мысли; акцептор действия.

Возможно ли в реальности четвёртое измерение пространства? В обсуждении этой темы скрестились шпаги физиков, математиков, научных фантастов, философов. Но шпаги психолога в дискуссии читатели ещё не видели. Вместе с тем, после того как противники обнажили своё оружие, шпаге психолога легче нанести смертельный удар, огласить окончательный приговор. Четвёртое измерение в реальности не может существовать априори — суть данной статьи. Эксперименты в сфере материального бытия человека по созданию этого измерения с помощью любых технологий и генной инженерии бесперспективны, доказывает психолог. Только он в состоянии вскрыть как преимущество, так и одновременно недостаток кодирования мысли знаком. Недостаток, которого нет при кодировании мысли аналоговым кодом, невербально: образом и действием.

Четвёртое измерение пространства

В статье под четвёртым измерением понимается не время, а протяжённость существования трёхмерных объектов в ещё одном некотором измерении. Сегодня физикам и инженерам при наблюдениях физические перегородки стали мешать увидеть что-либо необходимое, безболезненно переместиться за них и совершить там материальное действие. Хирургам уже мало лапароскопических технологий: они хотят оперировать детально визуализированный для них внутренний орган, минуя кожу, слизистые и мышечные ткани тела. В данной работе ставится цель назвать определённые неукоснительные законы психики ребёнка, с учётом которых она

(его психика) «не допустит», чтобы четвёртое измерение пространства в реальности в ней сформировалось [1; 2]. Это априори невозможно с учётом законов кодирования в психике человека информации о его теле, моторике рук, головы, ног, туловища. Сейчас очень сложно разубедить в популярных изданиях читателя в существовании четвёртого измерения пространства. Сформировалось ложное представление, будто нет такой информации о внешнем мире, которую нельзя было бы оцифровать и доставить через Интернет к пользователю. Опровергнуть это утверждение эмпирическим путём уже нереально, так как обычный человек видит, что возможности глобальной Сети лавинообразно увеличиваются, а количество информа-

ционных услуг постоянно растёт. Но, тем не менее, такое опровержение правомерно на основе теории аналоговой и дискретной форм кодирования [3; 4]. По крайней мере строгое доказательство с точки зрения теории передачи сообщений, с позиций кибернетики может быть убедительным для технических специалистов.

Психика и материя

Зачем нужны психике измерения материальной действительности, для чего их совершать? Психика учёного стремится не только приспособиться к действительности, чтобы организм выжил, но и «оцифровать», формализовать её символами и знаками, формулами законов природы. Но психика человека в таком случае вначале не просто «оцифровывает» и запоминает окружающие объекты, а ищет их отличия друг от друга. Поэтому нам представляется спорной и дискуссионной статья Андрея Быстрова «Четвёртая реальность Герберта Уэллса», опубликованная в журнале «Наука и жизнь» № 1 за 2017 год. Её содержание как бы вселяет в читателя надежду на то, что четвёртое измерение пространства теоретически возможно. Мы не согласны с автором, который выступает со шпагой математика, и намерены поставить действия последнего «с головы на ноги». Шпага психолога в адрес виртуальных действий математика будет направлена через материализованные действия ребёнка. Рассмотрим две иллюстрации, чтобы пояснить сказанное.

Первая иллюстрация касается рождения в понятиях математика из точки — линии, из одномерного измерения — двумерного. Математику безразлично, кем или чем совершено действие и сотворена из точки линия: комета ли прочертила путь по небу, карандаш ли ребёнка оставил след на бумаге... Важно, что из точки в его (математика) представлении родилась линия. Физик же, в отличие от математика, вводит понятие материального носителя линии, точки. Для физика вокруг происходят события сугубо материальной природы в виде движения материи. Но он знает, что в одних случаях *след такого движения материализуется* (карандаш оставляет линию), в иных — нет (оптический след от движения кометы). И здесь психолог подтвердит, что если нет материализации линии, то и в психике обыч-

ного человека след её в виде образа не формируется [5; 6]. Второго измерения, представленного траекторией линии, в мозге не возникает, если мы кончиком пальца совершим такое же движение, как карандашом, но по поверхности воды или в воздухе. *Вода и воздух не материализуют историю движения.* Мы приходим к выводу, что у обычного человека, не только у математика, формируется понятие двумерного пространства, ибо ряд действий наших рук, сил природы не только *меняют состояние материи* в природе во время зрительного восприятия, но и *надолго оставляют материальный след*, воспринимаемый человеческим глазом. И спустя некоторое время его можно опять воспринять и зрением, и тактильно.

Вторая иллюстрация касается рождения поверхности из линии, то есть трёхмерного измерения из двумерного в понятиях математика. Им вводится понятие третьего измерения через действие с двумерной поверхностью. Именно оно позволяет обнаружить у поверхности возможность синтезировать третье направление её существования [7; 8]. Третье измерение легко синтезируется в голове математика. Однако физик не гарантирует того, что и в реальности движение поверхности может родить след движения. След — это уже новое состояние материи и одновременно единственное доказательство факта наличия движения в действительности, а не в голове математика. Ребёнок в песочнице берёт палочку и её кончиком чертит линию на песке. На нём материализуется действие детской руки. Здесь на глазах у ребёнка с помощью палочки из одномерного движения образуется двумерное. Детское сознание при виде линии на песке *не может не сформировать ещё одно измерение степени свободы своей руки.* В возникшей линии отложился факт существования у ребёнка руки. Затем он, положив эту палочку, ровняет её поверхность песка — и получается плоскость. Наконец, ребёнок начинает делать горки из песка: насыпает в ведёрко, переворачивает его, поднимает — и видит трёхмерный усечённый песочный конус. Перед ребёнком может лежать его одежда. Ткань её обычно тонкая, и вещи принимают в таком положении плоскостную форму. Но стоит руке начать поднимать одежду, как она, распрямляясь, образует трёхмерную фигуру.

Условия формирования нового измерения

Итак, нами от лица психолога и физика проанализированы логические операции математика, свидетельствующие в пользу возможности создания четвёртого измерения. Мы показали материализацию следа движения, рождающего новое ортогональное направление второго и третьего измерения. И математик, и физик, и психолог — все они едины во мнении, что новое измерение рождается от акта движения, от некой активности, которую внешние силы применяют к точечному либо линейного объекту.

Перейдём теперь к важному уточнению того, какая же сила «имеет право» совершать это движение [9; 10]. Здесь шпага психолога должна сказать своё судьбоносное слово. Ребёнок хотел бы быть уверенным, что от движения точки была увидена с помощью зрения не иллюзорная рождающаяся линия, а реальная материализованная. Психика ребёнка, в отличие от психики математика, «согласна» формировать новое ортогональное направление пространства только при условии, если некая материя в реальности придёт в движение в этом направлении. Психике недостаточно получить с сетчатки глаза эффект движения. В психологии введено понятие перцептивного действия руки с объектом восприятия. Отличие перцептивного движения от воздействий на тело иных сил состоит в следующем: воздействуя на тело рукой, человек имеет гарантию, что на сетчатке его глаза в ответ возникает не иллюзия перемещения материи в пространстве, а реальность. И второе важное обстоятельство: зрение, будучи перцептивной системой психики, заодно «узнаёт», на какие действия в адрес внешних предметов способны рука, моторная система. Только совершая собственные перцептивные воздействия на материальные тела, человек гарантированно формирует в психике ортогональные направления движения, антропологически целесообразные для психики обычного человека [11; 12]. А математик волен в своей науке вводить и иные измерительные координатные пространства, целесообразные для мышления сугубо знаками, символами, но не предметно-действенного.

«Наивное» мышление человека

Почему же с такой уверенностью в публицистической прессе говорится о возможности существования четвёртого измерения пространства? Это убеждение не случайно, и оно будет свойственно многим, если акцент по ошибке сделать на том, что видит человек, а не на том, что он может и хочет совершить рукой. Жаном Пиаже в многочисленных опытах установлено, что ребёнок приписывает предмету не ту вариативность, которую видит, пассивно его созерцая, а ту, что сам обнаружил в этом предмете, применяя к нему свою силу.

Важной становится не просто умственная активность, а такая, которая проверяется действиями руки. Коль та функционирует в трёхмерном пространстве, то зрение вынуждено «обслуживать» именно волю руки, а не абстрактной мысли и быть линейным, плоскостным, трёхмерным, но не более.

Доказательством зависимости размерности управления действием от таковой же контролирующего его процесса является двумерность психологического пространства рта человека. Для управления пережёвыванием пищи психика обходится без зрительного контроля, и поэтому третье измерение оценки глубины местоположения пищи во рту не работает. Контроль действует в отношении всего лишь двух измерений, хотя материальные действия совершаются в трёх.

Точно так при приёме пищи мы психологически оцениваем её цвет. Но уже во рту, в желудке этого измерения нет, причём не потому, что в них отсутствуют цветные рецепторы. Измерение цвета во рту в филогенезе возникло бы, если бы на стадии пережёвывания, переваривания пищи существовал и работал моторный орган, способный манипулировать ею в зависимости от цвета. Но такой процесс оказался нецелесообразным. Значит, в психике отражается «размерность» активности тела человека в том или ином материальном пространстве, соприкасающемся с телом. В филогенезе размерность психологического отображения физического пространства задана активностью тела, а не манипуляцией знаками, образами, понятиями.

Отличие перцептивного воздействия от акцептора действия П. К. Анохина

Рассмотрим отличие перцептивного воздействия от так называемого акцептора действия П. К. Анохина, представляющего собой случай достижения человеком цели, поставленной для руки. Она совершает работу по реализации цели. Последняя связана с каким-либо материальным энергетическим действием с внешним по отношению к человеку объектом. И тогда глаз является помощником в осуществлении цели, корректируя действия руки, которая может допускать ошибки по ходу достижения цели. Под акцептором Анохин подразумевает инструментальное действие, используемое человеком чаще, чем перцептивное (понятие последнего введено В. А. Запорожцем). Цель второго действия сугубо когнитивная: узнать степени свободы неизвестного объекта; выявить набор степеней свободы объекта как набор векторов, которые информативны для человека не амплитудой, а лишь направлением. Условно можно считать, что в нём цель ставится наоборот — перед зрением, а не перед рукой, выступающей в качестве помощника зрению в реализации когнитивной цели. Здесь мы наблюдаем открытый Е. Н. Соколовым случай «векторного» кодирования действия набором командных нейронов. Он является противоположным, с точки зрения теории регулирования, случаю акцептора действия П. К. Анохина.

Приведём пример действия по акцептору. Предположим, ребёнок пробует, по методике Монтессори, протолкнуть профильную фигурку в профильное отверстие. Если он зрением увидел профиль отверстия и взял соответствующую ему фигурку, то рука будет приближать её к отверстию, совместит их, и фигурка успешно пройдёт сквозь отверстие. В этом случае зрение до итогового результата в зрительной памяти создаёт его (результата) модель, а затем оно отслеживает ход движений руки, подносящей фигурку к отверстию. Зрение помогает корректировать положение руки, с тем чтобы верно совершить заключительное действие. Фигурка является материальным реальным объектом вне человека, и факт проникновения её в отверстие или непопадания в него, несоответствия по форме зрение по обратной связи сообщает руке.

Рассмотрим интересный пример перцептивного действия с объектом сложной формы. Ребёнок берёт в руку новый для него объект — складной зонтик. В закрытом виде у него есть форма, по которой одним только зрением невозможно узнать, как раскладывается купол зонтика, какие степени свободы движения имеются у его спиц. И на помощь зрению приходит рука, производящая перцептивное воздействие на рукоятку зонтика, раскрывая его купол. Эти изменения в форме купола важны для зрения: оно начинает запоминать вектора направлений его трансформации. Значима и амплитуда трансформации спиц купола, но ещё важнее фиксация зрением её направления, вектора. Зрение «просит» руку не просто раскрыть зонтик, а растянуть эту процедуру так, чтобы оно успело вычислить и запомнить кинематику строения зонтика. Заодно, что весьма существенно, зрение запоминает и кинематику своей «помощницы» — руки. Поэтому ребёнок раскрывает зонтик самостоятельно, а не наблюдая чужую видеозапись данного действия. Цель такого обращения с зонтиком — не просто раскрыть его, спрятаться от дождя, а видоизменить форму ради изучения её вариативности.

И всё-таки четырёхмерное пространство существует!

Да, оно существует в голове любого человека, а не только математика. Но не в реальности! Четырёхмерное психологическое пространство функционирует в виде нейронной структуры в мозгу. Оно имеется в зрительной системе человека для отображения цветовой гаммы предметов. Согласитесь, что гамма различий одного светового стимула от другого в физическом их измерении одномерна. Стимулы разнятся лишь частотой волны. Но для человека одномерное отличие было неудобным, и он организовал в своей нервной системе четыре оригинальных измерения. В этом, уже психологическом, пространстве далёкие друг от друга по энергетическому, частотному свойству стимулы отобразились как близкие, а близкие — удалились друг от друга. С таким зрением людям удобнее проявлять активность в манипуляциях с вещами, имеющими различные отражательные и пропускные световые свойства. То есть, вос-

приятие цвета всё же не трёхмерное, как считали ранее, а четырёхмерное.

И ещё. Восприятие осуществляется в мозге человека по его собственной воле, а не по воле объективных свойств материи. Четырёхмерным является отображение в психике формы предметов. Три измерения (по высоте, ширине и вглубь) психика организует для того, чтобы отличать по форме один предмет от другого, различать их зрением на расстоянии. Но ещё одно, четвёртое, измерение формы предмета человек выполняет активным приёмом попытки измерить рукой *вариативность, гибкость, упругость, пластич-*

ность формы, ибо ряд предметов в нашем обиходе не теряют своей функции, даже если они незначительно изменяются по форме. Вот почему, если ребёнок не станет нажатием на предмет изучать пружинку, куклу, свою одежду и т. д., то и они сами, и их форма запечатлятся в памяти, увы, лишь трёхмерными. В итоге психика с помощью перцептивных воздействий руки на форму предмета совершает дополнительное измерение вариантов её изменения, степеней и направлений трансформации. Это и есть четвёртое измерение, используемое человеком в активности к предмету.

Литература

1. Лосик, Г. В. Антропологическая информация о вариативности сообщения / Г. В. Лосик // Информационные технологии. — 2017. — № 23 (2). — С. 150—157.
2. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека : кибернетический аспект : монография / Г. В. Лосик. — Минск : ОИПИ, 2008. — 147 с.
3. Лосик, Г. В. Развитие векторного принципа кодирования образной информации в мозге / Г. В. Лосик // Новости медико-биологических наук. — 2014. — Т. 10. — № 3. — С. 119—127.
4. Гончаров, О. А. Восприятие пространства и перспективные построения / О. А. Гончаров. — СПб. : СПбГУ, 2007. — 213 с.
5. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. — М. : Медицина, 1960. — 230 с.
6. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Медицина, 1975. — 210 с.
7. Соколов, Е. Н. Принцип векторного кодирования в психофизиологии / Е. Н. Соколов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. — 1995. — № 4. — С. 3—13.
8. Соколов, Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е. Н. Соколов. — М. : МГУ, 2003. — 288 с.
9. Соколов, Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания / Е. Н. Соколов. — М. : МГУ, 2010. — 254 с.
10. Лосик, Г. В. Кодирование информации в мозге : монография / Г. В. Лосик. — Saarbrücken : Lap Lambert Academic Publishing, 2015. — 135 с.
11. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. — М. : Прогресс, 1988. — 410 с.
12. Гибсон, Дж. Перцептивное научение — дифференциация или обогащение? // Хрестоматия по ощущению и восприятию / Дж. Гибсон, Э. Гибсон. — М. : МГУ, 1975. — С. 181—197.

Материал поступил в редакцию 17.12.2019.

Human soul space and space around us

Georgy V. Losik, Professor of the Developmental and Educational Psychology Department of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Dr. Sci. (Psychology); georgelosik@yahoo.com

Janet V. Grod, Junior Research Assistant of the Computer Graphics Laboratory of the Joint Institute of Informatics Problems of the National Academy of Sciences of Belarus, M. Sci. (Philosophy); grod_janet@mail.ru

The article considers the issue of the reality of creating a fourth dimension of space in perspective. It is proved that experiments in the field of material existence, thinking and the human psyche to create this dimension using any technology and genetic engineering are futile. The article reveals the drawback of thought coding using a sign, which is missing when using an analog code, image or action acceptor.

Keywords: fourth dimension of space; psyche; thinking; thought coding; action acceptor.

References

1. Losik, G. V. Antropologicheskaya informatsiya o variativnosti soobshcheniya / G. V. Losik // Informatsionnye tekhnologii. — 2017. — № 23 (2). — S. 150—157.
2. Losik, G. V. Perceptivnye dejstviya cheloveka : kiberneticheskij aspekt : monografiya / G. V. Losik. — Minsk : OIPI, 2008. — 147 s.
3. Losik, G. V. Razvitie vektornogo principa kodirovaniya obraznoj informatsii v mozge / G. V. Losik // Novosti mediko-biologicheskikh nauk. — 2014. — T. 10. — № 3. — S. 119—127.
4. Goncharov, O. A. Vospriyatye prostranstva i perspektivnye postroeniya / O. A. Goncharov. — SPb. : SPbGU, 2007. — 213 s.
5. Bernshtejn, N. A. Ocherki po fiziologii dvizhenij i fiziologii aktivnosti / N. A. Bernshtejn. — M. : Medicina, 1960. — 230 s.
6. Anohin, P. K. Ocherki po fiziologii funkcional'nykh sistem / P. K. Anohin. — M. : Medicina, 1975. — 210 s.
7. Sokolov, E. N. Princip vektornogo kodirovaniya v psihofiziologii / E. N. Sokolov // Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologiya. — 1995. — № 4. — S. 3—13.
8. Sokolov, E. N. Vospriyatye i uslovnyj refleks. Novyj vzglyad / E. N. Sokolov. — M. : MGU, 2003. — 288 s.
9. Sokolov, E. N. Ocherki po psihofiziologii soznaniya / E. N. Sokolov. — M. : MGU, 2010. — 254 s.
10. Losik, G. V. Kodirovanie informatsii v mozge : monografiya / G. V. Losik. — Saarbrücken : Lap Lambert Academic Publishing, 2015. — 135 s.
11. Gibson, Dzh. Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatiju / Dzh. Gibson. — M. : Progress, 1988. — 410 s.
12. Gibson, Dzh. Perceptivnoe nauchenie — differentsiatsiya ili obogashchenie? // Hrestomatiya po oshchushcheniyu i vospriyatiju / Dzh. Gibson, E. Gibson. — M. : MGU, 1975. — S. 181—197.

Submitted 17.12.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В рамках культурологически ориентированной теории образования доктор педагогических наук В. С. Безрукова трактует понятие полилога как коммуникативно-культурный феномен и как соответствующий специфичный *метод обучения*: «Участие в полилоге учит учащихся ... понимать логику собеседника, терпению, нахождению общего и особенного, умению выслушивать и корректировать собственную систему взглядов.

Как метод обучения полилог более сложен, чем диалог... Полилог эффективен при многокультурном и поликультурном образовании».

Для построения практической обучающей деятельности учёными отмечалась ценность полилогического обсуждения, способного приобретать статус и ранг отдельного метода в ходе рефлексивного преподавания, основанного на идеях педагогики сотрудничества.

Король А. Д., Таяновская И. В. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект.

Полифинальность и оперативность человека

Кремень Маркс Аронович, профессор кафедры психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь, доктор психологических наук, профессор; *KPU@pac.by*

Универсальности человека как целесообразной системы с необходимостью соответствует полифинальность (многоцелевое назначение).

Оперативные образы — специализированное отражение преобразуемого объекта (процесса, явления и т. д.), складывающееся по ходу выполнения конкретного действия и подчинённое задаче действия.

Ключевые слова: полифинальность; оперативный образ.

Системы «человек — человек» и «человек — техника» являются целесообразными, причём высокая целесообразность характеризует как технические, так и человеческие звенья данных систем. Однако целесообразность человеческого и технического звена различна по существу. Если целесообразность техники определяется более или менее жёсткими характеристиками, делающими её пригодной для выполнения конкретной цели или определённого круга целей, то человек теоретически способен успешно работать над осуществлением любой разумно поставленной человеческой цели.

Полифинальности человека как системы по необходимости соответствует его оперативность — способность существенно изменять особенности своего поведения согласно конкретным целям и условиям деятельности. Оперативность проявляется, с одной стороны, в гибкости энергетических ресурсов психических процессов, в изменении в широких диапазонах пропускной способности анализаторов, интенсивности и скорости реакций и т. д. Это так называемая оперативная настройка. С другой стороны, оперативность выступает как способность вырабатывать тонкие приспособительные механизмы, более или менее стойкие специализированные психические образования, соответствующие конкретным задачам деятельности и обеспечивающие высокий уровень их выполнения. К таким специализированным психическим образованиям относятся оперативные образы управляемых объектов.

Процесс управления может быть эффективным только в том случае, если образ

объекта будет верно отражать важные для человека особенности объекта и будет адекватным тем действиям, которые человек должен на объекте выполнить. Такой образ объекта, который формируется в процессе выполнения определённых задач управления и соответствует этим задачам, называется *оперативным образом*.

Работа человека над образом объекта и те изменения, которые по ходу данной работы образ претерпевает, и составляют динамику оперативного образа. Оперативный образ можно определить как функциональную психологическую систему (модель), перерабатывающую информацию о последовательных состояниях объекта в целесообразные воздействия на объект. В динамике оперативного образа раскрывается суть трудовой деятельности человека. Исследование оперативного образа необходимо для технического моделирования действий человека с целью дальнейшей автоматизации систем «человек — техника». Проникновение в сущность оперативного образа определяется задачами инженерно-психологической рационализации полётов дистанционного управления.

В процессе работы человек раскрывает, выборочно фиксирует и объединяет в оперативный образ информацию о структурных и динамических характеристиках объекта, полезную именно для решения данного круга задач.

Оперативный образ является моделью управляемого объекта. Управляемый же объект как динамическая система характеризуется: а) динамикой, то есть процессом, который в нём протекает и б) взаимосвязанными элементами, структурно обес-

печивающими процесс. Соответственно этому мы говорим также о структуре и динамике оперативного образа.

Структура оперативного образа есть целесообразно отобранная и организованная информация о структуре объекта. В структуре образа отражены лишь те аспекты объекта, которыми человек непосредственно управляет; связи, объективно существующие между элементами объекта, являются в представлении человека в то же время и путями его возможных целесообразных воздействий на объект.

Человек принимает — непосредственно или дискретно — поступающую к нему от объекта информацию о действительном состоянии процесса, то есть о текущем значении контролируемых параметров. В случае несоответствия текущих значений параметров динамическому представлению об объекте, работающем в заданном режиме, равновесие образа нарушается. Внутри образа возникает противоречие, которое переживается как напряжение: параметры системы воспринимаются как векторы, направленные на свои номинальные значения.

Рассогласование между номинальными значениями параметров и поступающей от объекта информацией об их текущих значениях приобретает для человека смысл сигнала, который «запускает» заготовленный алгоритм (цепь управляющих воздействий на объект) или, если таковой отсутствует, побуждает человека к поискам решений.

Изменение режима работы производится сначала «в голове» — в плане умственного действия. В этом случае имеет место несоответствие по времени между динамикой образа и динамикой самого объекта: первая опережает и предвосхищает вторую. Перестроив «в уме» оперативную схему объекта и тем самым изменив «в уме» же течение контролируемого процесса, человек сначала убеждается в том, что предвидимая перестройка действительно приводит к снятию рассогласования между заданными и текущими значениями параметров, а следовательно, и к восстановлению нарушенного равновесия. Лишь после этого человек, как правило, реализует своё решение, то есть переводит его в материальный план. И если информация, поступающая после такой перестройки по линии обратной связи от объекта, подкрепляет предвиденное человеком, напряжение внутри

образа будет снято и очередной цикл деятельности человека завершён.

Представление о функциональной психофизиологической системе не является новым для отечественной психологии и физиологии. Ещё И. П. Павлов, касаясь сложных форм поведения, допускал функциональные объединения разных отделов центральной нервной системы для совершения определённого рефлекторного акта. Другой выдающийся русский физиолог А. А. Ухтомский говорил о подвижных физиологических органах мозга. П. К. Анохин, исследуя функциональную систему как аппарат саморегуляции, считает, что речь идёт об универсальном принципе организации процессов и механизмов, заканчивающихся получением конечного приспособительного эффекта. Учение о психологической системе как системе межфункциональных связей развивал Л. С. Выготский. Л. Н. Леонтьев выдвинул идею о функциональной мозговой системе как морфофизиологической основе функций, имеющих вид элементарных психологических способностей, таких, например, как звуковысотный слух.

Мы говорим об оперативном образе как о стойком функциональном образовании, которое складывается в процессах трудовой деятельности человека для выполнения ограниченного класса конкретных производственных задач, повторяющихся в разных вариантах.

Оперативный образ является афферентно-эффекторным психическим образованием. На его «входе» — информация, поступающая от объекта, и, следовательно, перцептивные процессы; его динамика состоит из умственных действий различного уровня отвлечённости; на его «выходе» работает действие, то есть материальное воздействие на объект. При этом содержание оперативного образа — и его структура, и его динамика — адекватно как задачам, так и предмету деятельности.

Оперативный образ может служить хорошей иллюстрацией к одному из основных принципиальных положений отечественной психологии — положению о единстве психики и деятельности. В динамике оперативного образа отражение действительности, вырастающее из нужд трудовой практики, непосредственно перерастает в преобразование действительности, объект труда превращается в продукт труда.

Материал поступил в редакцию 29.05.2019.

Human polyfinality and efficiency

Marx A. Kremen, Professor of the Management Psychology Department of the Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Dr. Sci. (Psychology), Prof.; *KPU@pac.by*

Polyfinality (multi-target function) necessarily corresponds to human universality as an expedient system.

Operational images are a specialized reflection of the transformed object (process, phenomenon, etc.), evolving in the course of a specific action and subordinate to the action task.

Keywords: polyfinality; operational image.

Submitted 29.05.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

С одной стороны, педагогическое прошлое изучается в тесной взаимосвязи с развитием науки, культуры, существенное влияние на него оказывали социально-политические, общественно-экономические и иные факторы. С другой стороны, всемирный историко-педагогический процесс тем или иным образом, но достаточно глубоко и выразительно отражается в объектах исследования философии, истории, культурологии, социологии, этнографии и др. Поэтому, оставаясь прежде всего в педагогическом поле, история педагогики характеризуется объёмностью, многогранностью, универсальностью, что накладывает существенный отпечаток на направления и характер историко-педагогических исследований. Одной из граней историко-педагогического процесса является его протекание в каждой из отдельно взятых стран. Отсюда следует, что наряду с изучением общего, присущего цивилизации в целом, не менее важным является анализ отличительного, особенного, характерного для отдельного народа, отдельной страны и даже конкретного региона.

Уникальность историко-педагогического знания состоит ещё и в том, что даже наиболее достоверно установленные явления, факты, процессы могут по-разному трактоваться и интерпретироваться. Осмысление и описание фактов в истории педагогики должны иметь обобщающий характер, основываться на комплексном теоретическом анализе и научно-педагогической переработке. Это в значительной степени предостережёт от одномерной трактовки объектов историко-педагогических исследований. Важен концептуальный подход к изучению педагогического прошлого, опирающийся на современные достижения науки и обеспечивающий её современные запросы, не нарушая при этом теоретическую целостность объекта исследования. Вот почему оправдано обращение к одним и тем же историко-педагогическим процессам с разными способами его видения.

Болбас В. С., Болбас Г. В. История педагогики в системе педагогического знания.

У истоков преобразования образования: теоретическое мышление и расширение возможностей человека

Буйко Татьяна Николаевна, заведующий кафедрой философии и истории Белорусского государственного университета физической культуры, доктор философских наук; *tbouiko@tut.by*

Статья посвящена памяти людей, которые разрабатывали основы современных преобразований в образовании: философскую концепцию теоретического познания, психолого-педагогические теории развития теоретического мышления, а также методы и средства такого развивающего обучения для разных учебных дисциплин.

Ключевые слова: образование; преобразование; философские концепции; психолого-педагогические теории; развивающее обучение.

Благословенная судьба подарила мне встречи — и человеческие, и научные, идейно-концептуальные, — с людьми, которые, так уж случилось, один за другим ушли от нас на рубеже 2018—2019 годов. 14 декабря 2018 года не стало моего бесконечно уважаемого Учителя, академика Вячеслава Семёновича Стёпина, а в феврале 2019 года — Татьяны Митрофановны Савельевой, старшего товарища и единомышленника. Размышления над этим текстом, посвящённым их светлой памяти, неизбежно привели меня к ностальгическим воспоминаниям о последних десятилетиях прошлого века, но не только. Они актуализировали в моей памяти философско-методологические и психолого-педагогические идеи, неразрывно связанные с вышеозначенными именами замечательных людей и определившие мою собственную научную судьбу. Что особенно важно, эти идеи не ушли в историю, они остаются востребованными и сегодня, может в ещё большей степени, чем ранее; так и должно быть, поскольку настоящая учёный всегда опережает своё время, выходя за рамки налично практического опыта.

Идейный лидер и основатель Минской методологической школы В. С. Стёпин на рубеже 70—80-х годов прошлого века заведовал кафедрой философии Белорусско-

го государственного университета и вёл огромную работу по исследованию мета-теоретических оснований научного познания. Многочисленная армия его аспирантов, среди которых посчастливилось оказаться и мне, имела в его лице пример не только преданного служения науке, но и возможностей теоретического мышления в постановке и решении философско-методологических проблем. Подчёркивая последнее обстоятельство, я имею в виду его концепцию теоретического познания [1], которая коррелирует с психолого-педагогической концепцией теоретического мышления В. В. Давыдова, из научной школы которого выросла профессор Т. М. Савельева [2]. Такая вот идейно-концептуальная связка получается в моём сознании, хотя о личных встречах этих людей мне ничего не известно. Вместе с тем, полагаю, что была одна очень значительная фигура в советской философии и психолого-педагогической науке, которая и концептуально, и лично связывала и объединяла всех этих людей, — Эвальд Васильевич Ильенков. Рано ушедший из жизни философ, марксист-неформал, он был убеждён в творческой силе теоретической мысли и озадачен проблемой воспитания личности, такой силой обладающей. И поэтому «Школа должна учить мыслить» —

именно так называлась одна из глав его книги «Об идолах и идеалах» [3]. Основой же такого мышления полагалась диалектика, потому что индивидуальное развитие мышления совершается на тех же принципиальных основаниях, что и процесс исторического развития человеческого познания, — через выявление противоречий в составе наличного знания и их последующее разрешение [4]. Развивая эти тезисы, В. В. Давыдов добавлял, что школа должна учить людей мыслить теоретически, и это особенно следует учитывать педагогам при подлинной модернизации школьного образования.

Работая в 80-е годы прошлого века под руководством Вячеслава Семёновича Стёпина над темой кандидатской диссертации «Профессиональное становление субъекта науки», я много внимания уделяла поиску педагогических возможностей развития теоретического мышления этих будущих «субъектов» и в своих научных штудиях, безусловно, не могла пройти мимо знаменитой книги В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» [5]. Потрясение от этого научного произведения, а также удивление от совпадения изложенных и экспериментально обоснованных результатов автора с собственным видением особенностей научно-теоретического мышления были столь велики, что это трансформировало весь ход моего диссертационного исследования. Очевидной оказалась необходимость дополнить исследование социокультурных оснований воспроизводства коллективного субъекта науки психолого-педагогическим исследованием возможностей высшей школы как академической составляющей науки, как места становления индивидуального субъекта.

В этой части своей работы я доказывала, что методы трансляции знаний в учебном процессе должны быть адекватны научному, гипотетико-дедуктивному, методу. Именно такое освоение знаний о предмете позволит индивидуальному субъекту науки выйти на уровень современного ему методологического сознания и обрести обязательные для научного творчества качества: способности системного видения объекта, выход за пределы наличного знания, рефлексивность и др. Так, вопрос о путях трансляции общих форм научно-теоретического знания в педагогике высшей школы должен быть рассмотрен как поиск адекватной уров-

ню теоретизации в науке схемы трансляции. Индуктивистская схема трансляции знаний соответствует эмпирической стадии науки и не является оправданной для трансляции развитых форм научно-теоретического знания. Подлинное освоение теорий требует осмысления способов построения этих форм, то есть выявления закономерностей научного познания, которые в индуктивистской методологии не зафиксированы. Поэтому индуктивистская схема трансляции знаний в учебном процессе должна быть «снята» в более сложной схеме трансляции — на основе закономерностей построения теоретических систем. Общим выражением данных закономерностей является способ восхождения от абстрактного к конкретному, или, в более строгой научной форме, гипотетико-дедуктивный метод. Построение учебного материала этим способом и должно способствовать формированию у учащегося — будущего субъекта научного творчества — теоретического мышления, соответствующего уровню теоретизации современной науки [6].

Придя к такому выводу на основе концепции теоретического знания профессора В. С. Стёпина, я вдруг обнаружила единомышленников, пришедших к подобным же выводам с других — психолого-педагогических — позиций. В психолого-педагогических работах 1970—1980-х годов имеется масса экспериментальных доказательств возможностей построения учебных дисциплин способом восхождения от абстрактного к конкретному и эффективности такой трансляции знаний в плане развития теоретического мышления — и не только у учащихся высшей школы. Речь идёт, прежде всего, о научной школе В. В. Давыдова, фундамент которой составляют: теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения. Заметим, что именно теория обобщения и образования понятий, изложенная В. В. Давыдовым в упомянутом выше и ставшем классическим труде, — это по существу философская концепция великого психолога.

А спустя некоторое время, в 90-е годы, я узнала, что работаю в Национальном институте образования непосредственно рядом с «ученицей» этой школы — Татьяной Митрофановной Савельевой [7; 8]. Под её руководством теоретические по-

ложения В. В. Давыдова о расширении психологических возможностей младших школьников при освоении учебных предметов на основе собственной учебной деятельности нашли подтверждение и были развиты в исследованиях аспирантов и сотрудников НИО, выполняемых на протяжении ряда лет в Республике Беларусь. Так, в частности, формирующие эксперименты Т. М. Савельевой позволили установить существенный рост следующих показателей эффективности технологии обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма: «перенос» способов и отношений с белорусского языка на русский; увеличение активного словарного запаса учащихся на белорусском языке; развитие способности к порождению связных текстов, произвольности и индивидуальности речевой деятельности и др. Кроме этого, было также обнаружено: сокращение диапазона интерференции, проявляемой в устной и письменной речи младших школьников; развитие «чувства языка», проявлявшееся при построении младшими школьниками связных текстов; повышение орфографической грамотности на белорусском языке; интерес к нему и повышенная познавательная активность в изучении не только белорусского, но и других языков. Комплексные исследования, проводимые совместно с врачами-гигиенистами и физиологами НИИ санитарной гигиены Министерства здравоохранения Республики Беларусь, показали, что умения работать со знаниями и научными понятиями, которые формируются в процессе учебной деятельности младших школьников, повышают их способность перерабатывать информацию, получаемую из разных источников, оказывают позитивное влияние на предупреждение утомляемости учащихся и повышение их работоспособности [9].

Научно-исследовательская деятельность Т. М. Савельевой естественным образом привела к созданию её собственной научной школы; многочисленные ученики-аспиранты профессора продолжают в своих формирующих экспериментах идеи развивающего обучения языкам в условиях современной белорусской социокультурной реальности, фундирующей образовательную среду белорусской школы [10; 11].

В наши дни понятия развивающего обучения и сопутствующих ему интерактив-

ных методов и инновационных технологий образования не вызывают в педагогическом сообществе священного трепета. Вместе с тем они, терминологически принятые на уровне «кто же этого не знает», так и не стали концептуальной основой массовой школы: есть упорное сопротивление социальной материи развития теоретического творческого мышления массового «субъекта социального действия». И сегодня педагогическое движение в направлении развивающего обучения, например, повышения вариативности учебных программ с ориентацией на стандарты результата, иногда вызывает противодействие со стороны чиновников образования в виде желания упорядочить, унифицировать, упростить, в конце концов. Так, в российских средствах массовой информации разгорается дискуссия по поводу стандартов школьного образования: министерство просвещения Российской Федерации заявило о намерении максимально конкретизировать требования государственных стандартов. Последователь идей развивающего обучения, психолог и идеолог образования Александр Асмолов, признавая стратегическую роль самих стандартов, видит ряд существенных рисков их избыточной конкретизации. Он отмечает, что установка на такую «вступает в ценностный диссонанс с ныне действующими стандартами школьного образования, которые разрабатывались в контексте идеологии школы Выготского—Леонтьева—Эльконина—Давыдова» [12].

В заключение подчеркнём: образование сегодня — это особая среда поддержки разнообразия и создания возможностей развития личности, а не только трансляции образцов прошлого опыта. В постоянно меняющемся обществе, при быстрой смене профессий человек не должен быть прикован к прошлому опыту, и задача образования — помочь становящейся личности выстраивать целостную, но непрестанно пульсирующую картину мира и принимать решения в сложных ситуациях. Без реальных трансформаций образования в этом направлении сегодня уже не обойтись. И сейчас самое время отдать должное тем философско-методологическим и научным психолого-педагогическим школам, которые стоят у истоков прорыва педагогики в будущее.

Литература

1. Стёпин, В. С. Становление научной теории / В. С. Стёпин. — Минск : Университетское, 1976. — 319 с.
2. Воспоминания Т. М. Савельевой // Развитие теории и практики учебной деятельности : научная школа В. В. Давыдова : монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6—8 апр. 2016 г. / сост. и общ. ред. : Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкого, Л. К. Максимова. — Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. — С. 255—256.
3. Ильенков, Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1968. — 319 с.
4. Ильенков, Э. В. Диалектика и дидактика / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. — 1974. — № 2. — С. 75—79.
5. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 420 с.
6. Буйко, Т. Н. Профессиональное становление субъекта науки (философско-методологический аспект) : дис. ... канд. филос. наук / Т. Н. Буйко. — Минск, 1988. — С. 93—97.
7. Савельева, Т. М. Возможность овладения младшими школьниками методом лингвистического анализа : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. М. Савельева. — Минск, 1971.
8. Савельева, Т. М. Психологические основы начального обучения языку в ситуации близкородственного билингвизма : дис. ... д-ра психол. наук / Т. М. Савельева. — М., 1993.
9. Савельева, Т. М. Теория и практика развивающего обучения младших школьников в условиях информационного общества : белорусский опыт / Т. М. Савельева // Развитие теории и практики учебной деятельности : научная школа В. В. Давыдова : монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6—8 апр. 2016 г. / сост. и общ. ред. : Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкого, Л. К. Максимова. — Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. — С. 154—159.
10. Савельева, Т. М. Роль моделирования в процессе обучения языку в ситуации многоязычия / Т. М. Савельева, Е. Н. Сида // Стратегические приоритеты развития современного образования : материалы Междунар. науч. конф. Минск, 14 окт. 2004 г. : в 4 т. — Минск, 2006. — Т. 2. — С. 145—147.
11. Савельева, Т. М. Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды / Т. М. Савельева, С. С. Щекудова. — Гомель : ГГУ, 2015. — 222 с.
12. «Закрытая тоталитарная система всегда стремится уменьшить пространство выбора и пространство свободы» : семь мыслей Александра Асмолова о стандартах [Электронный ресурс] // Вести образования : Электронная газета. — 20 марта 2019. — Режим доступа : <https://vogazeta.ru/articles/>. — Дата доступа: 20.03.2019.

Материал поступил в редакцию 10.05.2019.

At the origins of the education reorganization: theoretical thinking and expanding human possibilities

Tatyana N. Buiyko, Head of the Philosophy and History Department of the Belarusian State University of Physical Culture, Dr. Sci. (Philosophy); tbouiko@tut.by

The article is devoted to the memory of people who worked out the foundations of current reorganizations in education: the philosophical concept of theoretical cognition, psychological and pedagogical theories of developing theoretical thinking, as well as methods and means of such developing training for different academic disciplines.

Keywords: education; reorganization; transformation; philosophical concepts; psychological and pedagogical theories; developing training.

References

1. Styopin, V. S. Stanovlenie nauchnoj teorii / V. S. Styopin. — Minsk : Universitetskoe, 1976. — 319 s.

2. Vospominaniya T. M. Savel'evoy // Razvitie teorii i praktiki uchebnoj deyatel'nosti : nauchnaya shkola V. V. Davydova : monografiya po materialam Mezhdunar. setevoy nauch. konf. (Belarus', Italiya, Rossiya). Volgograd, 6—8 apr. 2016 g. / sost. i obshch. red. : T. YU. Andrushchenko, A. G. Krickogo, L. K. Maksimova. — Volgograd : Izd-vo VGSPU «Peremena», 2016. — S. 255—256.
3. Il'enkov, E. V. Ob idolah i idealah / E. V. Il'enkov. — M. : Politizdat, 1968. — 319 s.
4. Il'enkov, E. V. Dialektika i didaktika / E. V. Il'enkov // Voprosy filosofii. — 1974. — № 2. — S. 75—79.
5. Davydov, V. V. Vidy obobshcheniya v obuchenii / V. V. Davydov. — M. : Pedagogika, 1972. — 420 s.
6. Bujko, T. N. Professional'noe stanovlenie sub»ekta nauki (filosofsko-metodologicheskij aspekt) : dis. ... kand. filol. nauk / T. N. Bujko. — Minsk, 1988. — S. 93—97.
7. Savel'eva, T. M. Vozmozhnost' ovladeniya mladshimi shkol'nikami metodom lingvisticheskogo analiza : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / T. M. Savel'eva. — Minsk, 1971.
8. Savel'eva, T. M. Psihologicheskie osnovy nachal'nogo obucheniya yazyku v situacii blizkorodstvennogo bilingvizma : dis. ... d-ra psihol. nauk / T. M. Savel'eva. — M., 1993.
9. Savel'eva, T. M. Teoriya i praktika razvivayushchego obucheniya mladshih shkol'nikov v usloviyah informacionnogo obshchestva : belorusskij opyt / T. M. Savel'eva // Razvitie teorii i praktiki uchebnoj deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova : monografiya po materialam Mezhdunar. setevoy nauch. konf. (Belarus', Italiya, Rossiya). Volgograd, 6—8 apr. 2016 g. / sost. i obshch. red. : T. YU. Andrushchenko, A. G. Krickogo, L. K. Maksimova. — Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2016. — S. 154—159.
10. Savel'eva, T. M. Rol' modelirovaniya v processe obucheniya yazyku v situacii mnogoyazychiya / T. M. Savel'eva, E. N. Sida // Strategicheskie priority razvitiya sovremenno obrazovaniya : materialy Mezhdunar. nauch. konf. Minsk, 14 okt. 2004 g. : v 4 t. — Minsk, 2006. — T. 2. — S. 145—147.
11. Savel'eva, T. M. Issledovanie myshleniya i pamyati obuchayushchihsya v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj sredy / T. M. Savel'eva, S. S. Sncnekudova. — Gomel' : GGU, 2015. — 222 s.
12. «Zakrytaya totalitarnaya sistema vseгда stremitsya umen'shit' prostranstvo vybora i prostranstvo svobody» : sem' myslej Aleksandra Asmolova o standartah [Elektronnyj resurs] // Vesti obrazovaniya : Elektronnaya gazeta. — 20 marta 2019. — Rezhim dostupa : <https://vogazeta.ru/articles/>. — Data dostupa: 20.03.2019.

Submitted 10.05. 2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В соответствии с формирующейся в настоящее время теорией дуального управления образовательными системами любые образовательные системы должны иметь два взаимодействующих канала управления: канал управления функционированием и канал управления развитием. Это означает, что у каждой системы существуют два параметра оценивания качества: параметр эффективности функционирования и параметр эффективности развития.

Подход к описанию критериев качества образования, при котором оценка производится по обоим параметрам, называется *дуальным* подходом. Дуальный подход соответствует требованиям организации оценки качества в логике международной системы оценки качества ISO и предполагает наличие критериев оценки, по которым можно прогнозировать дальнейшие перспективы и риски развития образования как системы. Основное преимущество дуального подхода к описанию критериев качества над сингулярным заключается в том, что дуальный подход позволяет более целостно и объективно оценить состояние образовательной системы, её адаптивные свойства, текущий уровень самоорганизации и перспективы развития, а также степень адекватности стоящих перед этой системой целей по отношению к требованиям окружающей внешней среды.

Торхова А. В., Титовец Т. Е. Научное обоснование критериев качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь.

УДК 371.132 (043.3)

Одарённость и талантливость личности: психологический портрет

Бараева Евгения Ивановна, доцент кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, кандидат психологических наук, доцент; *evgeniya-baro@yandex.ru*

Гурко Анна Павловна, заведующий кафедрой психологии и управления Минского областного института развития образования, кандидат психологических наук, доцент; *a_gurko@mail.ru*

В статье анализируются категории: способности, одарённость, талантливость. Рассматриваются модели одарённости, подходы к трактовке одарённости отечественных и зарубежных исследователей. Описываются особенности психологического портрета одарённой личности, их проявления в творческой деятельности.

Ключевые слова: способности; одарённость; талантливость; модель одарённости; психологический портрет одарённой личности.

В отечественной психологии проблема одарённости относилась прежде всего к проблеме изучения и формирования способностей личности (Б. Г. Ананьев, Э. А. Голубева, В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, Н. С. Лейтес, Л. В. Марищук, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.).

Значительный вклад в исследование проблемы способностей внёс Б. М. Теплов. Он рассматривал способности в плане индивидуальных различий и ввёл в их определение три основных признака. Так, исследователь понимал под способностями психологические особенности, которые отличают одного человека от другого, имеют отношение к успешности выполнения одного или многих видов деятельности, не сводятся к наличным знаниям, умениям или навыкам, но могут объяснить лёгкость и быстроту их приобретения [1, с. 16]; одарённость представляет собой «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [2, с. 31].

Способности человека не являются врождёнными. «Врождёнными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, то есть задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом

развития» [2, с. 25]. Способности существуют только в развитии, а поскольку оно происходит в процессе определённой деятельности, то отсюда следует, что способности не могут возникнуть вне соответствующей деятельности. Вместе с тем «развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на определённых этапах возможны противоречия между способностями и склонностями» [2, с. 28].

Детерминирующими факторами развития способностей являются воспитание и обучение. «Практические пределы развития способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, условиями этой жизни, методами воспитания и обучения, но вовсе не заложены в самих способностях. Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы пределы развития способностей немедленно повысились» [2, с. 42]. Таким образом, Б. М. Теплов считает: «Не может быть такой определяемой одарённостью количественной грани, за которую нельзя было бы при соответствующем педагогическом мастерстве и старании перешагнуть» [2, с. 43]. Из чего следует, что развитию способностей нет предела, но вместе с тем это развитие не протекает прямолинейно.

Вопрос о детерминизации способностей рассматривал С. Л. Рубинштейн, и по его мнению: «Способности не могут быть просто насаждены извне» [3, с. 4]. С одной стороны, в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия, а с другой — способности не даны в готовом виде и вне развития не существуют. При формировании способностей внешние причины действуют опосредованно через внутренние условия.

Развитие способностей, считает Рубинштейн, совершается по спирали: «реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития способностей более высокого уровня». Одарённость человека, таким образом, «определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей» [3, с. 8].

С. Л. Рубинштейн выделил два основных компонента в структуре способностей: 1) «операциональный» — это те способности действия, посредством которых осуществляется деятельность, и 2) «ядро» — психические процессы, посредством которых эти действия регулируются [3, с. 9].

Б. Г. Ананьев способности и одарённость рассматривал как существенную часть общей структуры личности, связанной с характером, темпераментом, жизненной направленностью и индивидуально-психическим развитием личности [4, с. 15], и указывал на существование тесной взаимосвязи между одарённостью и специальными способностями. Между определёнными специальными способностями, отмечает он, выявляются взаимосвязи и некоторые общие источники их возникновения — тот или иной уровень общего развития. Продуктом общего развития является одарённость, или «общая способность» (по С. Л. Рубинштейну). «В генетическом плане взаимоотношения между общим и специальным развитием, а соответственно между одарённостью и специальными способностями с возрастом видоизменяются и преобразуются» [4, с. 18]. Таким образом, наличие специальной одарённости не исключает наличия «общей», как сочетания способностей. Эта мысль является важной особенностью отечественного подхода в исследовании способностей и одарённости [5].

Попытку отобразить «родовые» свойства способностей предпринял В. Д. Шадри-

ков. Проблему способностей автор анализирует, опираясь на понятие «функциональная система», что нашло отражение в его определении способностей и одарённости. Способности Шадриков детерминирует как «свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [6, с. 5]. Соответственно, одарённость в рассматриваемом подходе будет выступать как «системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности» [6, с. 5].

В работах Н. С. Лейтеса прослеживается гуманистическая позиция автора по отношению к проблеме развития одарённости. Одарённость, считает он, не есть достояние немногих исключительных личностей, развитые способности являются нормальным полноценным выражением человеческих возможностей [5]. По мнению учёного, одарённость представляет собой совокупность способностей личности, а специфические свойства одарённости раскрываются «в особенностях усвоения навыков, в умении адекватно реагировать на ситуацию, в творческой природе достижений» [7, с. 259]. Развитию одарённости благоприятствуют сензитивные периоды.

К основным факторам общей одарённости Н. С. Лейтес относит умственную активность и саморегуляцию. Первая проявляется в потребности в умственных впечатлениях и умственных усилиях. При этом она неразрывно связана с саморегуляцией, которая выступает прежде всего в том, что индивид не упускает из виду предполагаемый результат, стремится управлять своими действиями, может длительно поддерживать умственное напряжение и неоднократно возобновлять усилия для преодоления трудностей [7]. Особенности саморегуляции связаны со свойствами нервной системы человека. На процесс становления одарённости влияет степень соответствия между обоими факторами [5].

В развитии одарённости Н. С. Лейтес выделяет два пути: путь раннего умственного развития, или «вундеркиндный», и про-

тивоположный первому, «невундеркиндный». «Вундеркиндный» путь развития одарённости характеризуется ранним и быстрым раскрытием способностей ребёнка. Второй путь предполагает расцвет способностей в более позднем возрасте, например в ранней юности. В раскрытии способностей личности учащегося важную роль играют социальное окружение, правильное педагогическое воздействие [5].

Подход к изучению способностей, намеченный Б. Г. Ананьевым, Н. С. Лейтесом, Б. М. Тепловым, развивается Э. А. Голубевой. Основная идея её исследований состоит в комплексном изучении способностей, базирующемся на понимании единства природного и социального в человеке [8]. В рамках комплексного подхода способности рассматриваются не только как «состоявшаяся действительность», но и как возможности, которые могут на многие годы, а иногда и навсегда остаться скрытыми и для их обладателей, и для других людей. К этим потенциальным возможностям относятся природные предпосылки способностей, которые, как было доказано Э. А. Голубевой экспериментально, связаны со свойствами высшей нервной деятельности человека.

В зарубежной психологии долгое время одарённость отождествлялась с интеллектом и измерялась с помощью коэффициента интеллекта (IQ). Вместе с тем в ходе экспериментальных исследований (в первую очередь лонгитюдных) было доказано, что для выдающихся достижений личности в самых разных областях деятельности требуется не только интеллект в его сложившемся понимании (то есть то, что измеряется с помощью IQ), а какое-то более сложное качественное своеобразие психики.

Так, Дж. Гилфорд описал два вида мышления: конвергентное и дивергентное. Если конвергентное мышление — это последовательный процесс, приводящий к единственно правильному, обусловленному данными фактами решению, то дивергентное, творческое мышление — это процесс, идущий одновременно в нескольких направлениях, отступающий от логической последовательности и приводящий к неожиданным выводам и результатам, к нескольким альтернативным решениям. Дивергентное мышление, по Дж. Гилфорду, характеризуется 27 факторами, в числе которых: интеллектуальная творческая

инициатива, богатство и разнообразие ассоциаций, самостоятельность, необычность и т. д. Творческое мышление (по П. Торренсу) — это процесс чувствования трудностей, проблем, способность к их преодолению, пересмотру [5].

В свете современных представлений (Дж. Рензулли, А. Танненбаум, Р. Стернберг, С. Каплан и др.) одарённость признаётся сложным, многомерным явлением, включающим как когнитивные, так и некогнитивные аспекты.

Дж. Рензулли определил одарённость как результат взаимодействия трёх переменных: способности выше среднего уровня, или талант; увлечённость задачей, что предполагает настойчивость, усердие, волевые усилия; креативность как новый подход в решении проблем и создании оригинальных продуктов [5].

Дальнейшее развитие данной модели предпринял Ф. Монкс, который дополнил её ещё одним фактором — социальной средой (семья, школа, сверстники). А. Танненбаум в определении одарённости включает: 1) общие способности; 2) специальные способности; 3) мотивационно-личностные факторы; 4) факторы среды. Дж. Фельдхьюсен предложил модель одарённости, включающую интеллектуальные и личностные факторы: выдающиеся общие способности, специальные таланты в какой-либо области, Я-концепцию, мотивацию. Важнейшими компонентами одарённости, считает исследователь, являются Я-концепция и самоуважение личности. Дж. Фельдхьюсен также подчёркивает, что многие компоненты одарённости поддаются развитию (цит. по [9]).

В многофакторной модели одарённости, разработанной К. Хеллером, одарённость понимается как индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) областях: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные способности. В результате высокие достижения рассматриваются как продукт одарённости, личностных характеристик и социального окружения [5].

В отечественной психологии перечисленные выше составляющие одарённости традиционно рассматривались в едином комплексе. В исследовании Б. М. Теплова «Ум полководца» показано, что одарённость

не может быть понята только как проявление интеллекта, она есть единство интеллектуальных, волевых и эмоциональных моментов. То есть достижение высоких результатов во многом зависит от личностных характеристик человека [5].

Современные концепции одарённости описаны и проанализированы в работах Д. Б. Богоявленской, А. И. Савенкова, В. С. Юркевич.

А. М. Матюшкин подошёл к одарённости как к интегральному явлению, выдвинув концепцию одарённости в качестве общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности. В соответствии с этой концепцией компонентами одарённости являются: доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; возможность прогнозирования и достижения оригинальных решений; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие интеллектуальные, нравственные и эстетические оценки. Творческий потенциал (по А. М. Матюшкину) составляет основу одарённости и проявляется на всех уровнях индивидуального развития [5].

Д. Б. Богоявленская предложила понятие «интеллектуальная активность». Данное интегральное свойство включает в себя, согласно автору, два компонента: интеллектуальный (общие умственные способности) и неинтеллектуальный (мотивационный). Высокий уровень интеллектуальной активности является показателем творческой личности [10].

В «Рабочей концепции одарённости», разработанной под руководством Д. Б. Богоявленской, одарённость трактуется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможности достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Этот подход позволяет отойти от представления об одарённости как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одарённости как системного качества, включающего мотивацию, направленность, уровень саморегуляции и другие характеристики личности.

И если одарённость — это потенциал, то талантливость — это реализация спо-

собностей в какой-либо области. Признаки одарённости охватывают два аспекта поведения одарённой личности: инструментальный и мотивационный [11].

Инструментальный аспект характеризует способы деятельности одарённой личности:

- наличие специфических стратегий деятельности (быстрое освоение деятельности и высокая успешность её выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счёт более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление, на первый взгляд, неожиданных идей и решений);
- качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности;
- высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свёрнутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одарённого, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т. д.) и, с другой стороны, легко переходить от единичной детали к обобщению и развёрнутому контексту её интерпретации;
- особый тип обучаемости (может проявляться как в высокой скорости и лёгкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений).

Мотивационный аспект поведения одарённой личности характеризуют такие признаки:

- повышенная, избирательная чувствительность к определённым сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам и т. д.) либо к определённым формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия;

- ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлечённость каким-либо предметом, погружённость в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определённому виду деятельности определяет упорство и трудолюбие;
- повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности;
- предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределённой информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов;
- высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству [5].

Увидеть одарённость личности, создать условия для развития её потенциалов не просто. Для этого нужна педагогическая

интуиция и специальная профессиональная подготовка педагога.

По словам выдающегося чешского педагога XVII века Я. А. Коменского, школа должна быть «преддверием жизни», иначе говоря, чтобы иметь в будущем талантливых учёных, политиков, менеджеров — об этом нужно позаботиться сегодня.

Немецкий педагог XIX века А. Дистервег говорил: «Учитель — образ мыслей его — вот что самое главное в обучении и воспитании». Практика образования показывает, что далеко не каждый, даже хороший педагог может осуществлять обучение одарённых.

Развитие одарённости личности в системе современного непрерывного образования во многом определяется потребностями педагога, его стремлением к самоактуализации, творчеству в педагогической деятельности. Именно такой педагог способен создать ситуацию положительного эмоционального климата, обеспечить полноценные условия формирования внутренних мотивов учения одарённых учащихся (студентов), развития их личности в целом.

Литература

1. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Избр. тр. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — С. 15—41.
2. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий : Избр. работы / Б. М. Теплов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 536 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. — 1960. — № 3. — С. 3—15.
4. Ананьев, Б. Г. О соотношении способностей и одарённости / Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей : материалы конф., Ленинград, 22—24 июля 1960 г. / АПН РСФСР ; под ред. В. Н. Мясищева. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 15—32.
5. Бараева, Е. И. Психология одарённой личности : учеб. пособие / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. — Минск : РИВШ, 2017. — 314 с.
6. Шадриков, В. Д. О содержании понятий «способности» и «одарённость» / В. Д. Шадриков // Психол. журн. — 1983. — Т. 4, № 5. — С. 3—10.
7. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. — М. : Педагогика, 1971. — 279 с.
8. Способности и склонности. Комплексные исследования / под ред. Э. А. Голубевой. — М. : Педагогика, 1989. — 197 с.
9. Савенков, А. И. Основные подходы к разработке концепции одарённости / А. И. Савенков // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 24—30.
10. Богоявленская, Д. Б. Одарённость : природа и диагностика / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. — М. : АНО «НЦПРО», 2013. — 208 с.
11. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.

Материал поступил в редакцию 13.11.2019.

Personality giftedness and talent: psychological portrait

Evgenia I. Baraeva, Associate Professor of the Psychology and Pedagogical Skills Department of the National Institute for Higher Education, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; evgeniya-baro@yandex.ru

Anna P. Gurko, Head of the Psychology and Management Department of Minsk Regional Institute of Education Development, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; a_gurko@mail.ru

The following categories are analyzed in the article: abilities, giftedness, talent. Giftedness models, approaches to the interpretation of giftedness by domestic and foreign researchers are examined. Features of the psychological portrait of a gifted personality, their manifestations in creative activities are described.

Keywords: abilities; giftedness; talent; giftedness model; psychological portrait of a gifted personality.

References

1. Teplov, B. M. Sposobnosti i odaryonnost' / B. M. Teplov // Izbr. tr. : v 2 t. — M. : Pedagogika, 1985. — T. 1. — S. 15—41.
2. Teplov, B. M. Problemy individual'nyh razlichij : Izbr. raboty / B. M. Teplov. — M. : Izd-vo APN RSFSR, 1961. — 536 s.
3. Rubinshtejn, S. L. Problemy sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii / S. L. Rubinshtejn // Vopr. psihologii. — 1960. — № 3. — S. 3—15.
4. Anan'ev, B. G. O sootnoshenii sposobnostej i odaryonnosti / B. G. Anan'ev // Problemy sposobnostej : materialy konf., Leningrad, 22—24 iyulya 1960 g. / APN RSFSR ; pod red. V. N. Myasishcheva. — M. : Izd-vo APN RSFSR, 1962. — S. 15—32.
5. Baraeva, E. I. Psihologiya odaryonnoj lichnosti : ucheb. posobie / E. I. Baraeva, T. YU. SHlykova. — Minsk : RIVSH, 2017. — 314 s.
6. SHadrikov, V. D. O sodержanii ponyatij «sposobnosti» i «odaryonnost'» / V. D. SHadrikov // Psihol. zhurn. — 1983. — T. 4, № 5. — S. 3—10.
7. Lejtes, N. S. Umstvennye sposobnosti i vozrast / N. S. Lejtes. — M. : Pedagogika, 1971. — 279 s.
8. Sposobnosti i sklonnosti. Kompleksnye issledovaniya / pod red. E. A. Golubevoj. — M. : Pedagogika, 1989. — 197 s.
9. Savenkov, A. I. Osnovnye podhody k razrabotke koncepcii odaryonnosti / A. I. Savenkov // Pedagogika. — 1998. — № 3. — S. 24—30.
10. Bogoyavlenskaya, D. B. Odaryonnost' : priroda i diagnostika / D. B. Bogoyavlenskaya, M. E. Bogoyavlenskaya. — M. : ANO «NCPRO», 2013. — 208 s.
11. Bogoyavlenskaya, D. B. Psihologiya tvorcheskih sposobnostej : ucheb. posobie / D. B. Bogoyavlenskaya. — M. : Akademiya, 2002. — 320 s.

Submitted 13.11.2019.

Психологические аспекты содержания понятия «патриотизм»

Коломейцев Юрий Афанасьевич, профессор кафедры кадровой политики и психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь, доктор психологических наук, профессор; *KPU@pac.by*

Терехов Алексей Анатольевич, профессор кафедры идеологической работы Института пограничной службы Республики Беларусь, кандидат психологических наук, доцент; *at.ips.ppd@mail.ru*

В статье идёт речь о патриотизме и целесообразности его изучения в современных условиях с психологической точки зрения. В качестве результата первого этапа моделирования структурными уравнениями (формирование модели) предложена модель структуры патриотизма: представлены явные и латентные переменные, предполагаемые между ними связи.

Ключевые слова: патриотизм; психологические исследования патриотизма; модель структуры патриотизма; явные переменные; латентные переменные.

Воспитание патриотизма является одним из основных направлений государственной политики в сфере образования [1]. В науке данный феномен изучается наиболее интенсивно философией, социологией и педагогикой. Однако запрос педагогической практики в современных условиях требует использования, в том числе, индивидуально-психологического подхода для формирования патриотизма у курсантов и студентов учреждений высшего образования. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение психологических оснований патриотизма, базирующихся на философской основе во взаимосвязи с социологией и педагогикой.

Во все времена учёные подчёркивали значимость патриотизма для жизнедеятельности общества. Например, в 1914 году Х. Спурел, проанализировав литературные источники, говорил о том, что безопасность и прогресс государства зависят прежде всего от патриотизма его граждан, а сам патриотизм признавался как факт первостепенной важности. Ранний период изучения данного феномена отличает малая дифференциация направлений. Так, Х. Спурел рассматривал патриотизм с точки зрения инстинкта [2].

В настоящее время философский аспект проблематики позволил выявить разработки патриотизма в парадигмах следующих направлений:

- духовного самовыражения личности;
- идеолого-атеистического;
- как возвышенного чувства любви к Родине;
- реализационно-деятельностного;
- личностного патриотизма;
- как стороны социально-гуманитарной сферы общества;
- государственного патриотизма.

Среди менее значимых направлений патриотизма В. И. Лутовиновым представлены: классовый, народный, гражданский, нравственный, рационально-критический, этнический патриотизм [3; 4].

По мнению Лутовинова, которого мы придерживаемся, ни одно из направлений не содержит систематизированных научных основ. Это подчёркивает актуальность проводимого нами исследования. В своей работе мы остановили выбор на личностном патриотизме. К недостаткам данного направления (по В. И. Лутовинову) относятся:

- недостаточная проработка концептуальных положений:

- отсутствие чётких критериев патриотизма личности;
- слабая проработка взаимодействия личности с социальными институтами;
- отведение первостепенной роли субъекту (личности).

В определение патриотизма В. И. Лутовинов включает следующее содержание: любовь к Родине, своему народу, стремление служить интересам Родины и своего народа, при необходимости защищать от врагов. Патриотизм рассматривается как интегрирующее явление, ценность общества, одно из высших чувств человека, действенная побудительная сила, реализующаяся в деятельности на благо своего Отечества. Элементы патриотизма, по мнению учёного, проявляются в эмоционально положительном отношении к малой родине. Важно, что В. И. Лутовинов рассматривает патриотизм с психологической точки зрения как одно из значимых свойств, качеств личности и важный мотив социально значимой деятельности [3; 4].

Другой учёный С. А. Ан, ведя речь о патриотизме в философии, выделяет психический уровень, на котором формируется чувство патриотизма [5, с. 3—4].

Итак, анализ философской литературы показывает, что исследователями выделены направления изучения патриотизма, одним из которых является личностный патриотизм, определена психологическая составляющая данного феномена.

Необходимость проводимого исследования обусловлена также отсутствием чёткой психологической структуры личностного патриотизма. Дело в том, что, зная элементы патриотизма и связи между ними, можно воздействовать на отдельные его составляющие. В настоящее время, как правило, патриотизм формируется целостно. Это не всегда позволяет учесть индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Анализ современных психологических исследований патриотизма позволил выявить не только ряд подходов к его рассмотрению, но и составляющие элементы. Например, Н. А. Левина рассматривает патриотизм через развитие нравственных чувств [6]. Разграничив понятия «аффект», «эмоция», «переживание», «чувство», «эмоциональная сфера», «эмоциональное состояние» и «эмоциональное отношение», она детерминирует патриотизм как эмо-

циональное отношение и высшее чувство. В ходе историко-психологического анализа «развития патриотической мотивации», а также исследования «путей и методов формирования патриотических чувств» учёная реализовала типологический подход к развитию чувства патриотизма у учащихся [6, с. 2]. По мнению Левиной, патриотизм включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Центральным является эмоциональный компонент, или чувство патриотизма. Чувство патриотизма — «переживание человеком своего положительного отношения к Родине» [6, с. 144]. Таким образом, Н. А. Левина понимает патриотизм как чувство, эмоциональное отношение, выделяет в его структуре когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

С. В. Мещерякова рассматривает патриотизм как наиболее значимую, непреходящую ценность [7]. Исследователь выдвигает и доказывает гипотезу о ценностно-смысловой природе патриотизма, проявляющейся в виде психологического отношения; теоретически представляет его как составную часть структуры личности; конкретизирует место патриотизма в структуре личности российского предпринимателя. Мещерякова содержательно включила в патриотизм патриотические ценности и смыслы, патриотическую направленность и мотивацию (патриотическая мотивация предпринимателя, патриотическая направленность личности предпринимателя), патриотические чувства, поведение и сознание, а также патриотическое отношение. Исследователь структурно рассматривает патриотизм как ценностно-смысловое отношение, состоящее из когнитивного, аффективного, деятельностного компонентов. С. В. Мещерякова представила отличительные психологические черты предпринимателей: целеустремлённость, вера в осуществимость своей мечты, преданность своей идее, разнообразие мотивов деятельности, умение руководить, добросовестность. Так, исследователь подчёркивает деятельностный характер патриотизма и ведёт речь о необходимом наборе качеств личности. Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что для формирования патриотизма требуется конкретизация свойств и качеств индивидуума. Вместе с этим изучение данного феномена как ценности, без-

условно, значимо, однако с практической точки зрения формирование (изменение) ценностей студентов и курсантов происходит медленно. Другими словами, они представляют собой устойчивые образования, изменить которые сложно. Возможно эффективнее развивать соответствующие качества личности.

О необходимости изучения представлений групп для формирования патриотизма говорил М. Б. Кусмарцев. Учёный отмечает связь патриотизма с самооценкой личности, соотносит адекватную самооценку с уровнем патриотизма, которой свойственны «определённые инварианты, находящиеся между адекватно-низкой и адекватно-высокой самооценками» [8, с. 186—187]. По его мнению, патриотизм человека с адекватно-низкой самооценкой характеризуется жертвенностью, а патриотизм индивида с адекватно-высокой — уверенностью и настойчивостью. Кусмарцев считает, что на патриотизме негативно сказываются крайние уровни самооценок — завышенный (амбиции, высокомерие) и заниженный (не осознаёт достоинств, подавлен). Высокая адекватная самооценка приводит к возникновению чувства достоинства, включающего гордость за историческое прошлое, трепетное отношение к традициям, любовь к малой родине. В исследовании М. Б. Кусмарцева формирование патриотизма рассматривается посредством свойств личности (самооценки) и представлений группы, что подтверждает целесообразность используемого нами подхода.

Дополнительно к вышеизложенному представляет интерес ещё ряд исследований. Например, исследование Т. И. Черняевой, поскольку учёный предложила интеллект-карту патриотизма, включающую категории времени, пространства, субъекта, любви, Родины, идентификации [9]. М. А. Еремина представила результат анализа дефиниций патриотизма. Исследователь указывает на многообразие подходов к определению его сущности и рассмотрению как принципа, чувства, обязанности, готовности (психологической); утверждает, что чувство патриотизма отражает верность и преданность своей общности. Еремина понимает патриотизм как сложное психологическое и социально-психологическое образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты [10].

А. А. Утюганов, осуществив анализ психолого-педагогических исследований патриотизма, делает вывод о различной трактовке наполнения данного понятия в разные эпохи, однако, говоря о первооснове патриотизма, связывает его с осознанием себя как члена группы и принятием ответственности [11].

Таким образом, исследователи используют различные направления изучения патриотизма (как чувство, ценность, качество личности и пр.) в психологии, выделяют, как правило, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Более подробно структура патриотизма представлена в исследованиях А. В. Потёмкина. Рассматривая патриотизм как системное и функциональное свойство личности, учёный использует тест «Патриотграмма», включающий следующие шкалы: ценностные, динамические, эмоциональные, регуляторные, мотивационные, когнитивные, продуктивные характеристики, а также характеристики типов затруднений. Таким образом, структура патриотизма прослеживается в дихотомии восьми шкал теста [12].

Нами предложена следующая модель структуры патриотизма (*рисунок*).

Среди явных переменных представлены: любовь к Родине, психологическая готовность к её защите, волевые характеристики, представления о Родине, патриотизме, качества личности (преданность, верность, надёжность), направленность, мотивация и самоактуализация личности. Деятельностное содержание подчёркивает самореализация личности и такая переменная, как «поведение (поступок)». Названы латентные (скрытые) переменные — «Личность», «Деятельность» и «Патриотизм». Показаны предполагаемые связи между переменными.

Это результат первого этапа моделирования структурными уравнениями — формирование модели. Она «изображает графически априорные представления исследователя о структуре направленных и ненаправленных связей измеряемых переменных и латентных конструктов» [13, с. 344].

Далее планируется обоснование структуры личностного патриотизма с использованием метода моделирования структурными уравнениями.

Таким образом, для достижения цели — формирования патриотизма обучающихся учреждений высшего образования —



Рисунок. — Модель структуры патриотизма:

- — латентные (скрытые) переменные;
- — явные (измеряемые) переменные;
- — связь сильная;
- — связь слабая

предложено раскрыть психологические основания изучения этого феномена. В данном исследовании внимание акцентировано на личностном патриотизме, предложены его определение и модель структуры. На основе обобщения определений и составляющих патриотизма мы

рассматриваем его как качество личности, включающее совокупность свойств (преданность, верность, надёжность), эмоций и чувств, побуждающих индивидуума в содеятельности с соотечественниками к активной деятельности и самореализации на благо Отечества.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://sch3miory.vitebsk.by/vospitatelnaja_rabota/normativnaja_baza/konzeptzija.htm. — Дата доступа : 20.01.2018.
2. Спурел, Х. Д. Ф. Патриотизм с биологической точки зрения / Х. Д. Ф. Спурел ; пер. с англ. И. А. Маевского. — М. : И. А. Маевский, 1914. — 152 с.
3. Лутовинов, В. И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях : социально-философский анализ : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / В. И. Лутовинов. — М., 1998. — 488 л.
4. Лутовинов, В. И. Современный российский патриотизм : сущность, особенности, основные направления [Электронный ресурс] / В. И. Лутовинов // Intern. Scientific Research J. — 2013. — № 2. — Режим доступа : <http://st-hum.ru/en/node/97>. — Дата доступа : 20.01.2018.
5. Ан, С. А. Философия патриотизма / С. А. Ан // Формирование традиций патриотизма : материалы науч.-практ. конф., Барнаул, 17—18 апр. 2015 г. / редкол. : С. А. Ан [и др.]. — Барнаул : АлтГПУ, 2015. — С. 3—8.
6. Левина, Н. А. Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Левина. — Тамбов, 2004. — 171 л.
7. Мещерякова, С. В. Патриотизм как ценностно-смысловое образование в структуре личности российского предпринимателя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / С. В. Мещерякова. — Тамбов, 2008. — 190 л.

8. Кусмарцев, М. Б. Становление новых поколений победителей — миссия патриотического воспитания : 70-летию Великой Победы посвящается / М. Б. Кусмарцев ; Рос. гос. воен. ист.-культ. центр при Правительстве Рос. Федерации. — Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2013. — 188 с.
9. Черняева, Т. И. Городская молодёжь : между потреблением и патриотизмом / Т. И. Черняева // Гражданственность и патриотизм в современном обществе : сб. науч. тр. : [по материалам межвуз. науч.-практ. конф., Саратов, 23 апр. 2015 г.] / Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте Рос. Федерации, Поволжский ин-т упр. им. П. А. Столыпина, М-во образования Саратовской обл. ; редкол. : В. Л. Чепляев [и др.]. — Саратов : Поволжский ин-т упр. им. П. А. Столыпина, 2015. — С. 83—88.
10. Еремина, М. А. Патриотизм как психологический феномен / М. А. Еремина // Формирование традиций патриотизма : материалы науч.-практ. конф., Барнаул, 17—18 апр. 2015 г. / редкол. : С. А. Ан [и др.]. — Барнаул : АлтГПУ, 2015. — С. 30—34.
11. Утюганов, А. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза : монография / А. А. Утюганов ; Новосибирский военный ин-т внутренних войск им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России. — Новосибирск : НВИ им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, 2015. — 103 с.
12. Потёмкин, А. В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Потёмкин. — Тольятти, 2009. — 256 л.
13. Наследов, А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS. Профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. — СПб. : Питер, 2013. — 416 с.

Материал поступил в редакцию 25.03.2019.

Psychological aspects of patriotism

Yuri A. Kolomeizev, Professor of the Personnel Policy and Management Psychology Department of the Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Dr. Sci. (Psychology), Prof.; KPU@pac.by

Alexey A. Terekhov, Professor of the Ideological Work Department of the Institute of the Border Guard Service of the Republic of Belarus, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; at.ips.ppd@mail.ru

The article deals with patriotism and expediency of studying it from a psychological point of view in modern conditions. As a result of the first stage of simulation with structural equations (model formation), a structure model of patriotism is suggested. Explicit and latent variables as well as alleged relationship between them are presented.

Keywords: patriotism; psychological research of patriotism; structure model of patriotism; explicit variables; latent variables.

References

1. Konceptsiya neprerывnogo vospitaniya detej i uchashchejsya molodyozhi v Respublike Belarus' na 2016—2020 gody [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : http://sch3miory.vitebsk.by/vospitatelnaja_rabota/normativnaja_baza/konzeptziya.htm. — Data dostupa : 20.01.2018.
2. Spurel, H. D. F. Patriotizm s biologicheskoy tochki zreniya / H. D. F. Spurel ; per. s angl. I. A. Maevskogo. — M. : I. A. Maevskij, 1914. — 152 s.
3. Lutovinov, V. I. Patriotizm i problemy ego formirovaniya u rossijskoj molodezhi v sovremennyh usloviyah : social'no-filosofskij analiz : dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.11 / V. I. Lutovinov. — M., 1998. — 488 l.
4. Lutovinov, V. I. Sovremennij rossijskij patriotizm : sushchnost', osobennosti, osnovnye napravleniya [Elektronnyj resurs] / V. I. Lutovinov // Intern. Scientific Research J. — 2013. — № 2. — Rezhim dostupa : <http://st-hum.ru/en/node/97>. — Data dostupa : 20.01.2018.

5. An, S. A. *Filosofiya patriotizma / S. A. An // Formirovanie traditsij patriotizma : materialy nauch.-prakt. konf., Barnaul, 17—18 apr. 2015 g. / redkol. : S. A. An [i dr.]. — Barnaul : AltGPU, 2015. — S. 3—8.*
6. Levina, N. A. *Tipologicheskie osobennosti razvitiya chuvstva patriotizma u mladshih shkol'nikov : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / N. A. Levina. — Tambov, 2004. — 171 l.*
7. Meshcheryakova, S. V. *Patriotizm kak cennostno-smyslovoe obrazovanie v strukture lichnosti rossijskogo predprinimatel'ya : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13 / S. V. Meshcheryakova. — Tambov, 2008. — 190 l.*
8. Kusmarcev, M. B. *Stanovlenie novyh pokolenij pobeditelej — missiya patrioticheskogo vospitaniya : 70-letiyu Velikoj Pobedy posvyashchaetsya / M. B. Kusmarcev ; Ros. gos. voen. ist.-kul't. centr pri Pravitel'stve Ros. Federacii. — Volgograd : Izd-vo VolGTMU, 2013. — 188 s.*
9. Chernyaeva, T. I. *Gorodskaya molodezh' : mezhdru potrebleniem i patriotizmom / T. I. Chernyaeva // Grazhdanstvennost' i patriotizm v sovremennom obshchestve : sb. nauch. tr. : [po materialam mezhdru. nauch.-prakt. konf., Saratov, 23 apr. 2015 g.] / Ros. akad. nar. hoz-va i gos. sluzhby pri Prezidente Ros. Federacii, Povolzhskij in-t upr. im. P. A. Stolypina, M-vo obrazovaniya Saratovskoj obl. ; redkol. : V. L. Sheplyaev [i dr.]. — Saratov : Povolzhskij in-t upr. im. P. A. Stolypina, 2015. — S. 83—88.*
10. Eremina, M. A. *Patriotizm kak psihologicheskij fenomen / M. A. Eremina // Formirovanie traditsij patriotizma : materialy nauch.-prakt. konf., Barnaul, 17—18 apr. 2015 g. / redkol. : S. A. An [i dr.]. — Barnaul : AltGPU, 2015. — S. 30—34.*
11. Utyuganov, A. A. *Formirovanie grazhdansko-patrioticheskikh cennostej i ih smyslovykh determinant u kursantov voennogo vuza : monografiya / A. A. Utyuganov ; Novosibirskij voennyj in-t vnutrennih vojsk im. generala armii I. K. Yakovleva MVD Rossii. — Novosibirsk : NVI im. generala armii I. K. Yakovleva MVD Rossii, 2015. — 103 s.*
12. Potyomkin, A. V. *Nacional'no-psihologicheskie osobennosti proyavleniya patriotizma lichnosti : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / A. V. Potyomkin. — Tol'yatti, 2009. — 256 l.*
13. Nasledov, A. D. *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS. Professional'nyj statisticheskij analiz dannyh / A. D. Nasledov. — SPb. : Piter, 2013. — 416 s.*

Submitted 25.03.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Взаимосвязь понятий «педагогическая направленность» и «педагогическая позиция» позволяет говорить об их соотносимости с педагогическими действиями и реализуемыми умениями. Именно в силу реализации совокупности профессионально-педагогических действий в них всегда проявляются позиции и направленность педагога по отношению к различным составляющим целостного педагогического процесса. В связи с этим представляется целесообразным подчеркнуть положение о взаимосвязи качественного состояния функциональности педагога STEM-образования с развитием его профессионализма и высоким уровнем сформированности компетенций, наличием условий эффективного обеспечения реализации потенциала всей информационно-образовательной среды (ИОС) учреждения образования (под данной средой мы понимаем STEM-центр как многокомпонентную систему информационного и педагогического взаимодействия участвующих субъектов).

Лоцицкий В. Л. *Функции педагога центра STEM-образования в аспекте субъект-субъектного взаимодействия участников целостного педагогического процесса.*

Психологические проблемы эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма

Сидя Екатерина Николаевна, доцент кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, кандидат психологических наук; *ekaterinasida22@mail.ru*

В статье рассматриваются психологические условия, оказывающие позитивное влияние на повышение эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма: развитие учебной деятельности, языковых и речевых способностей, использование метода лингвистического анализа и знаково-символических средств.

Ключевые слова: близкородственный билингвизм; учебная деятельность; знаково-символические средства; метод лингвистического анализа; языковая и речевая способности.

Проблема влияния билингвизма на овладение белорусским языком в настоящее время приобретает особую актуальность. Для такой страны, как Республика Беларусь, всегда были характерны миграция и активное культурное проникновение одних этнических групп в другие. В последние годы в обществе увеличивается количество смешанных браков. Создаются семьи, в которых дети с первых дней своей жизни оказываются в социолингвистической двуязычной ситуации, где они изначально общаются с матерью на её родном языке, с отцом — на его языке. Такие дети ещё до школьного обучения оказываются «двуязычными».

В ходе нашего исследования была поставлена цель — определить психологические условия и средства повышения эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма.

Близкородственный билингвизм в контексте данного исследования рассматривается как способность младшего школьника пользоваться белорусским и русским языками в равной или приблизительно равной степени.

На констатирующем этапе исследования, проведённого на базе средних школ № 1, № 2, № 3 г. Жабинка Брестской области, в котором приняли участие 418 учащихся начальных классов, были выявлены некоторые особенности владения младшими школьниками белорусским языком в ситуации близкородственного билингвизма. При решении языковых задач на белорусском языке и выражении своих мыслей учащиеся опирались на средства двух близких языков. Кроме того, в их устной и письменной речи проявлялись различного рода «смешения» двух языковых систем — русской и белорусской.

Выявленные эмпирические данные показали следующее: в социолингвистической ситуации Жабинковского региона у младших школьников в устной и письменной речи проявляется интерференция (смешение), свидетельствующая о том, что системы двух близких языков — русского и белорусского — недостаточно осознаются, а следовательно, не разводятся в сознании учащихся. Это осложняет процесс выражения детских мыслей на этих языках.

Психологическими условиями и средствами, оказывавшими положительное влияние на эффективность обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, в нашем исследовании выступили: учебная деятельность самих учащихся, знаково-символические средства (знак, код, символ, модель), воображение, пространственные представления, образное и теоретическое мышление, «чувство языка», языковая и речевая способности.

При реализации экспериментальной программы обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма мы широко опирались на понятия **образ** и **знак**, которые относятся к сфере отражения и формируются в процессе человеческого познания, а также на учебную деятельность самих учащихся. Мы разделяем позицию российского психолога Б. Ф. Ломова, по мнению которого, «для психологии проблема знака — это, прежде всего, проблема его происхождения и функции в психической деятельности, проблема того, где, как и для чего применяется знак» [1, с. 279].

Л. С. Выготский включал в психологическое определение знака его стимульную, побудительную функцию. «Искусственные стимулы-средства, вводимые в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаком... Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, есть знак» [2, с. 109].

По утверждению Б. Ф. Ломова, «знак — это такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для её организации и регулирования. Знак — есть результат процесса познания, установления некоторой связи между предметом и его объективным заместителем» [1, с. 280]. Кроме того, «знак — это материальное выражение предмета познания, опосредованное образом этого предмета» [1, с. 280].

Из сказанного следует, что знак любого предмета (явления, действительности) по своей сущности является вторичным образованием, «это овеществлённый носитель образа предмета, ограниченный его функциональным предназначением» [1, с. 280].

«Подлинными функциями знаковой формы в мышлении могут быть поняты только при её соотнесении с определённым типом объективного содержания, замещаемого этой формой. Моделирующие “движения” в плоскости знаковой формы “впитывают” в себя опыт исходных предметных действий и в сокращённом, свёрнутом виде воспроизводят их применительно к объекту — заместителю» [3, с. 346].

Подчёркивая важность знаково-символических средств для процесса познания, философ Э. В. Ильенков отмечает: «Функциональное... существование символа заключается... в том, что он... является средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т. е. их всеобщего» [4, с. 244].

«Орудийная функция и представляет прежде всего психологический аспект знаковой проблемы». Данная «функция выступает в отношении не только процессов познания, но также деятельности человека и его общения с другими людьми...» [1, с. 281].

Указывая на генетическую связь образа и знака, Б. Ф. Ломов не без основания подчёркивает, что образ — ощущение и восприятие (и даже представление) — относится к сфере непосредственного индивидуального опыта человека, а овладение знаком опосредовано отношениями этого человека с другими людьми. Следовательно, «в образе фиксируются индивидуально накопленные знания об окружающей действительности, а благодаря знакам человек усваивает знания, накопленные человечеством» [1, с. 281].

Мы исходили из того, что по мере овладения знаком и знаковой (языковой) системой учащийся будет действительно подниматься на новую ступень познания. С учётом отмеченного мы разделяем позицию вышеназванных исследователей, заключающуюся в том, что знак выступает орудием не только познания, но и общения, поскольку взаимный обмен образами, идеями, знаниями, осуществляемый между людьми, не является непосредственным духовным контактом. Носители информации, которая передаётся и принимается в процессе общения, — это знаки и знаковые системы. Общение между учителем и учащимися в формирующем эксперименте выступило необходимым условием овладения не только знаками, но и их системами, ибо белорусский язык,

как и всякий другой, представляет собой систему знаков.

Орудийная функция знаков относится ко всем сторонам человеческой психики: когнитивной, коммуникативной и регулятивной.

Понятия «язык», «код», «модель» и «символ» являются производными от понятия «знак». Так, например, понятие «язык» употребляется в двух смыслах: 1) язык как система знаков вообще, выполняющих функцию познания и общения; 2) язык как система знаков основного, так называемого естественного, национального по форме знака.

Психолог А. А. Смирнов подчёркивает, что под понятие «код» подходят все виды условных знаков, составляющие определённую систему. Кодом является и каждый язык, которым мы пользуемся, и любая система условных сигналов [5]. Таким образом, код — это принятая в данном случае система знаков для вполне определённых целей. Перекодирование — переход из одной системы знаков в другую. В нашем случае — это перевод текста с белорусского языка на русский и наоборот.

«Модель — орудие, средство познания. Она вводится и реализуется как средство на основе образа, формируемого в деятельности. Всякая модель, будучи отражённой в сознании и становясь образом, приобретает его (образа) специфические черты», — пишет Б. Ф. Ломов [1, с. 288]. Модели приближаются к познавательным образам по таким признакам: а) объективная аналогия с оригиналом; б) воспроизведение оригинала; в) роль моделей как опосредующих источников информации для субъекта. От самых простейших до самых сложных, они всегда выступают своеобразным видом наглядности. «Наглядно выражая комплексы отношений, модели становятся в психической деятельности человека, в процессе решения задач своеобразными элементами (формами) мысли» [1, с. 289]. По нашему мнению, таковые являются одним из главных видов материальных орудий умственного труда современного человека на всех этапах его возрастного развития.

Понятие «символ» рассматривается в психологии как разновидность знаков, обладающая рядом существенных особенностей. В процессе общения и познания человека он играет вспомогательную роль, уступая в этом отношении другим знакам.

Таким образом, понятия «язык», «код», «модель», «символ» основываются на исходном понятии знака; они выступают в качестве средств познания, и мы не случайно опирались на них при организации собственно учебной деятельности младшего школьника, направленной на овладение им системой белорусского языка.

В комплексе проблем знаков и знаковых систем условно можно выделить три аспекта: 1) семантический — отношение знаков к обозначаемым ими предметам, 2) синтаксический — отношение знаков друг к другу внутри данной системы знаков, 3) прагматический — отношение знаков к конкретной деятельности и обществу [2, с. 291].

Семантический аспект включает в себя систему отношений, которую обычно схематично выражают в виде «семантического» треугольника с вершинами *знак*, *значение*, *предмет*. Отношения его элементов сложны. О них спорили ещё философы древности. Эти дискуссии продолжаются и в наше время.

С точки зрения ассоциативных теорий знак находится в простой ассоциативной связи с предметом. Он замещает предмет и одновременно фиксирует и несёт в себе значение. То есть между знаком и значением существует отношение выражения, а не обозначения.

Сложным и не до конца изученным является вопрос о соотношении значения и понятия. Однако известно, что «значение» может выступать в различном качестве.

Для выявления и фиксации названного различия Ф. де Соссюр употребляет два разных термина: значимость и значение. Первый он связывает со знаком как таковым, взятым в отдельности, второй — со знаком, взятым в системе знака, причём в действии. Общеизвестно, что как только знак включается в процесс общения или решения какой-то задачи, он сразу же приобретает определённый смысл. То есть в каждом конкретном случае значение несёт в себе элементы семантического, синтаксического и прагматического характера [5].

Рассуждая о знаках, их значении и смысле, исследователь вправе поставить вопрос: чем человек субъективно оперирует в процессе коммуникативной и познавательной деятельности, решая задачи, имея дело в одном случае с непосредственно предметной, в другом — со знако-

вой информацией? Психологически ответ может быть таким: во внутреннем, психическом, плане человек всегда оперирует образами. Однако в одном случае это могут быть образы реальной (отражаемой) действительности, в другом — образы знаков, её замещающих. И те и другие являются образами (или копиями) реального мира. Отображая предметный мир, они находятся в определённом отношении к отражаемым ими системам. Но в качестве образов они всегда субъективны.

Основной характеристикой всякой деятельности является её предметность, которая первично выступает в своём независимом выражении, вторично — как психический образ. Предметность человеческой деятельности Б. Ф. Ломов представляет в виде предметности двух качественно различных уровней: предметности познаваемой природы и предметности знаков во всём их разнообразии (начиная от признаков до предельно абстрактных знаков и знаковых моделей). План действий тоже может быть разным: материальным (внешним) и идеальным (внутренним) [1, с. 298].

Из вышеотмеченного следует, что психологическая характеристика каждого момента развития человеческой деятельности определяется по своему уровню двумя показателями: 1) характером предметности (собственно предметная и знаковая) и 2) планом действия (материальный и идеальный).

В процессах развития человеческой деятельности и овладения её действиями Б. Ф. Ломов выделяет четыре основных и в то же время органически взаимосвязанных этапов:

I — становление и развитие предметно-материальных действий или операций;

II — переход к предметно-идеальным и знаково-материальным действиям;

III — становление и развитие знаково-идеальных действий;

IV — реализация знаково-идеальных действий, обеспечивающая контроль и условия перехода на новый уровень деятельности [1, с. 301].

После прохождения названного цикла этапов всегда следует новый цикл. Однако дальнейшее становление и развитие предметно-материального действия начинается не с нуля, а с уже достигнутого овладения данной или другими, связанными с ней, деятельностью. В развитой

деятельности эти этапы, по мнению Б. Ф. Ломова, выступают как разные способы выполнения действий.

В нашем формирующем эксперименте обучение младших школьников белорусскому языку осуществлялось на основе их ведущего вида деятельности — учебной, которая строилась в соответствии со способом изложения научных знаний, то есть восхождения от абстрактного к конкретному.

С помощью учителя младшие школьники анализировали содержание языкового материала, выделяли в нём исходное общее отношение, открывая для себя то, что оно проявляется во многих других частных отношениях, которые имеются в данном материале. Фиксируя в определённом роде знаковой форме — модели — выделенное исходное общее отношение, младшие школьники строили содержательную абстракцию изучаемого языка.

Общеизвестно, что действие соотносится с целью задачи, а операции — с её условиями. Вопрос о действиях наиболее остро встаёт в учебной ситуации, когда учащимся предстоит открыть язык как особую сферу действительности.

Исследования многих психологов убедительно доказали, что традиционная методика никогда не ставила своей задачей формировать деятельность учащегося по «открытию» ими особенностей и свойств учебного материала. И только в психологической школе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова проведён ряд исследований на материале разных учебных предметов на основе собственно учебной деятельности самого учащегося. Таковая рассматривается в педагогической психологии как особая форма усвоения знаний.

Для того чтобы младшие школьники могли начать анализ белорусского языка, они должны были прежде всего «воссоздать» в учебной ситуации систему языковых форм. Вот почему действию формального и семантического сравнения, выступающего главной мыслительной операцией в деятельности учёного-лингвиста, осуществляющего метод лингвистического анализа, должно предшествовать другое действие — «изменить», на основе которого предоставляется возможность «воссоздать» предмет исследования, то есть белорусский язык с учётом изучаемого понятия.

При изучении, например, темы «Морфологический состав слова» для анализа слова белорусского языка было взято действие «изменить». С его помощью третьеклассники и четвероклассники из «заданного» им слова могли создавать «целое поле» лингвистических значимостей, внутри которого и начинали выявлять отдельные свойства как элементов всего «поля», так и образующих его связей и отношений.

В совместной учебной деятельности учащиеся при взаимодействии с учителем класса, решая учебную задачу, вначале «открывали» для своего сознания последовательность действий в методе лингвистического анализа. Они фиксировали их на отдельных карточках, где подчёркивали фломастерами разного цвета (зелёного, красного и синего) слова, учитывая специфику этих действий, а затем решали множество своих практических задач.

Представим фрагмент протокола экспериментального урока, на котором третьеклассники впервые открывали для своего сознания действия лингвистического анализа, выступившего основным средством, своеобразным «ключом» для открытия детьми «тайн» и «секретов» слова белорусского языка, в данном случае, для выделения основы и окончания в анализируемом слове.

Учитель с помощью указки обращает внимание детей на предмет «шкаф», фиксирует на нём их восприятие и просит назвать этот предмет словом белорусского языка.

Вучні: Гэта шафа.

Настаўнік: Правільна. Гэты прадмет называюць «шафа».

Запішыце слова ў свае сшыткі.

(Вучні запісваюць слова «шафа».)

Настаўнік: Калі мы прачытаем слова «шафа», то ўяўляем для сябе: колькі іх, гэтых прадметаў?

Вучні: Адна «шафа».

Настаўнік: Правільна. Якое дзеянне трэба выканаць з нашым словам «шафа», каб мы прадставілі не адну «шафу», а некалькі?

Вучні: Трэба змяніць гэта слова: «шафы».

Настаўнік: Запішыце гэта слова пад першым словам «шафа».

(Настаўнік запісвае слова на дошцы, а вучні ў сваіх сшытках. У выніку атрымаўся такі запіс: шафа шафы.)

Настаўнік: Якое дзеянне вы зрабілі са словам «шафа», каб атрымалася слова «шафы»?

Вучні:

— Змянілі слова.

— Змянілі па ліку

Настаўнік: Правільна. Запішыце зараз назву гэтага дзеяння на ваших карточках на той лініі зялёнага колеру, дзе стаіць лічба 1.

(Вучні запісваюць назвы дзеянняў.)

Настаўнік: Уважліва прачытайце гэтыя два словы. Якое далей трэба выканаць дзеянне, каб даведацца, што змянілася ў словах, а што засталася нязменным?

Вучні:

— Трэба уважліва паглядзець на словы.

— Трэба параўнаць словы.

— Трэба два словы параўнаць адзін з другім палітарна.

Настаўнік: Вельмі добра. Давайце палітарна параўнаем гэтыя словы і ўбачым, якія літары не змяніліся ў словах, а якія — змяніліся.

Вучні:

— шафа

— шафы

Настаўнік: А цяпер параўналі палітарна і вызначылі «кропкамі», што першыя тры літары не змяніліся, а апошнія — змяніліся. Было «а» на канцы першага слова, а стала «ы» ў другім слове.

(Вучні выконваюць заданне.)

Настаўнік: Запішыце другое дзеянне «параўнаць» таксама на свае карточкі на лініі чырвонага колеру.

(Вучні запісваюць.)

Настаўнік: А зараз чырвоным колерам выдзелім тую частку ў нашых словах, што не змянілася.

(Вучні выдзяляюць частку ў словах чырвоным колерам.)

шаф	а	→1
шаф	ы	→многа

Настаўнік: А апошнія літары, якія змяніліся, якім колерам вы хочаце выдзеліць?

Вучні:

— Зялёным: -а, -ы.

— Было -а. Адна шафа, а стала -ы, шмат, многа.

Настаўнік: На лінеечцы сіняга колеру якое наступнае дзеянне запішам?

Вучні:

— Вызначыць.

— Выдзеліць, што змянілася і што не змянілася.

Настаўнік: Цікава. У формах нашага слова ўжо вызначаны яго часткі двума колерамі — чырвоным і зялёным. Значыць, на колькі частак «раскалоліся» словы?

Вучні:

— На дзве часткі.

— На «чырвоную» і «зялёную».

Настаўнік: Добра разважаеце. А цяпер яшчэ раз параўнайце нашы словы і адкажыце: якая частка гэтых слоў самая асноўная? «Чырвоная» ці «зялёная»?

Вучні:

— Чырвоная.

— Я прачытаў «чырвоную» частку і зразу меў, што гэта «шаф».

— «Чырвоная» частка тут самая асноўная.

Настаўнік: А апошнія літары, тыя, што змяніліся, якім колерам вы будзеце выдзяляць?

Вучні: Зялёным.

шаф	а	→1
шаф	ы	→многа

Настаўнік: На лінеечцы сіняга колеру вашай картачкі якое дзеянне запісалі?

Вучні:

— Вызначыць.

— Выдзеліць, каб паказаць, што змянілася і што не змянілася ў словах.

Настаўнік: А як вучоныя моваведы назвалі тую частку, што аказалася на канцы слова?

Вучні:

— Я здагадаўся...

— Я ўжо ведаю як...

— Можна яе назваць «канчатак», бо ён на канцы слова.

Настаўнік: Правільна. «Зялёную» частку ў нашых словах вучоныя моваведы так і назвалі — «канчатак».

А зараз на асобнай картачцы запішам дзеянні, якія дапамаглі нам вызначыць у словах «аснову» і «канчатак».

На вучнёўскіх картачках атрымаўся запіс:

Каб знайсці ў слове «аснову» і «канчатак», трэба выканаць такія дзеянні:

1. Змяніць слова (лінія зялёнага колеру).
2. Параўнаць словы па форме (Δ) і па значэнню (\diamond) (лінія чырвонага колеру).
3. Вызначыць з дапамогай схемы і колеру аснову і канчатак (лінія сіняга колеру).

После того как в совместной учебной деятельности третьеклассники решили учебную задачу и в процессе этого «открыли» для своего сознания метод лингвистического анализа, который выступает «ключом», средством решения не только учебной задачи, но и целого класса практических языковых задач, учащимся было предложено самостоятельно подобрать своё слово и, глядя на собственные индивидуальные карточки, выполнить ряд действий с целью обнаружения в каждом слове основы и окончания.

Важно подчеркнуть, что после совместного выполнения учебной задачи все третьеклассники вполне самостоятельно сумели выделить в своих словах основу и окончание. Кроме того, они усвоили, какие действия и в какой последовательности следует для этого выполнять. Учащиеся решали учебные и практические задачи, открывая, например, для своего сознания «нулевое» окончание, корень, суффикс, орфограммы, исторические чередования гласных и согласных в корне слова и многие другие языковые явления.

Расширение возможностей метода лингвистического анализа и, особенно, действия изменения находило отражение в карточках учащихся, которые постепенно заполнялись ими по мере обращения к его новым видам. После того как были решены учебные задачи по изменению исходного слова по числу, по связи (или по падежу), а также по смыслу, это также было зафиксировано в карточках учащихся. Третьеклассники постепенно вносили в них следующие дополнения:

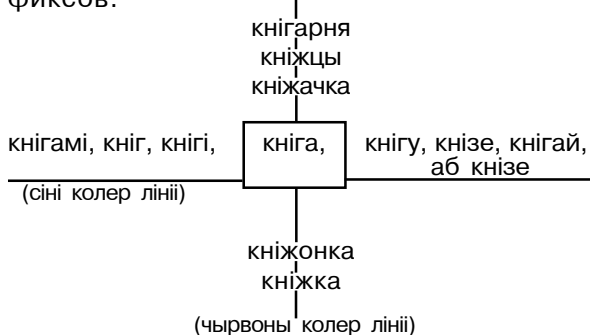
1. Змяніць слова (зялёны колер):
 - па ліку,
 - па сувязі (па склоне),
 - па сэнсу.
2. Параўнаць словы па форме (Δ) і па значэнню (\diamond) (чырвоны колер).
3. Вызначыць у аснове слова корань і канчатак (сіні колер).

С помощью способа лингвистического анализа и на основе учебной деятельности в разных её формах (совместных, коллективно-распределённой, индивидуальной) учащиеся осваивали также орфографию слов белорусского языка, исторические чередования гласных и согласных в корне слова, открывали для своего сознания линию словоизменения и словообразования, что находило отражение в моделях отдельного слова и в моделях, с

помощью которых устанавливалась системная связь слов белорусского языка.

В процессе решения подобного рода языковых задач системно строилось освоение языкового материала, также содействовавшего формированию у младших школьников языковой и речевой способностей.

Понятия словоизменения и словообразования осознанно осваивались с помощью таких психологических средств, как модель, цвет, знак и пространственные представления учащихся о расположении линий в пространстве поля страницы их рабочей тетради. Так, например, линия синего цвета располагалась горизонтально, и на ней учащиеся записывали разные формы одного и того же слова (или его парадигмы), изменённого по падежам и числам, а линия красного цвета — вертикально, и на ней учащиеся записывали новые (или родственные) слова, которые создавались с помощью разных суффиксов.



Для обогащения лексического запаса слов на белорусском языке в экспериментальную программу были специально включены материалы разработанного нами пособия «Цікавы фразеалагічны

слоўнік». При решении коммуникативных задач младшие школьники III и IV классов опирались на образы представлений о тех или иных фразеологических оборотах, демонстрировали свои речевые и языковые способности, индивидуальную речь на белорусском языке.

Таким образом, эмпирические данные реализации экспериментальной программы по белорусскому языку, включающей два аспекта — предметный и деятельностный, со всей определённой показывают, что психологическими условиями, положительно влияющими на эффективность обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, выступают: собственно учебная деятельность учащихся (в разных формах), в структуру которой входят: учебная языковая задача действия преобразования (изменить, сравнить, выделить), действие моделирование, действия контроля и оценки; знаково-символические средства (знак, код, символ, модель), богатое воображение, образное и теоретическое мышление (анализ, планирование, рефлексия), вербальное и невербальное общение, лингвистическое отношение к слову, «чувство языка». Всё это обеспечивает развитие языковой и речевой способностей.

Научившись самостоятельно открывать в белорусском языке его свойства, «секреты», младшие школьники приобретали фундаментальную способность — быть субъектами учебной деятельности и общения не только на родном, белорусском языке, но и на других языках, которыми они будут овладевать в процессе непрерывного языкового образования.

Литература

1. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. тр. / Б. Ф. Ломов. — М. : Моск. психол.-социол. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 423 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 542 с.
4. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика : очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1984. — 320 с.
5. Савельева, Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком / Т. М. Савельева. — Минск : Белорус. гос. ун-т, 1983. — 112 с.

Материал поступил в редакцию 04.02.2019.

Psychological problems of the effectiveness of teaching the Belarusian language to junior schoolchildren in the situation of closely related bilingualism

Ekaterina N. Sida, Associate Professor of the Social Work Department of Brest State University Named after A.S. Pushkin, Cand. Sci. (Psychology); *ekaterinasida22@mail.ru*

The article describes psychological conditions that have a positive impact on the effectiveness of teaching the Belarusian language to junior schoolchildren in the situation of closely related bilingualism: development of learning activities, language and speech abilities, use of the method of linguistic analysis and symbolic means.

Keywords: closely related bilingualism; learning activities; symbolic means; method of linguistic analysis; language and speech abilities.

References

1. Lomov, B. F. Sistemnost' v psihologii : izbr. psihol. tr. / B. F. Lomov. — M. : Mosk. psihol.-sociol. in-t ; Voronezh : MODEK, 2003. — 423 s.
2. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskij. — M. : Labirint, 1999. — 352 s.
3. Davydov, V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — M. : INTOR, 1996. — 542 s.
4. Il'enkov, E. V. Dialekticheskaya logika : ocherki istorii i teorii / E. V. Il'enkov. — M. : Politizdat, 1984. — 320 s.
5. Savel'eva, T. M. Psihologicheskie voprosy ovladeniya russkim yazykom / T. M. Savel'eva. — Minsk : Belorus. gos. un-t, 1983. — 112 s.

Submitted 04.02.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Для высокого уровня школьной адаптации характерно положительное отношение к школе, отсутствие повышенной школьной тревожности. Дети демонстрировали адекватную самооценку, способность самостоятельно проверить свою работу, работу товарища, найти и исправить ошибки. Они охотно выполняли предъявляемые учебные требования: поручения педагога, нормы дисциплины. Сформировано дружеское взаимодействие. Дети контактны, в случае необходимости могли обратиться за помощью к взрослым, в спорных ситуациях с товарищами вступить в адекватное взаимодействие для выхода из конфликта. Они способны инициировать и поддерживать учебное сотрудничество: оказать помощь при решении школьных задач, заменить дежурного и т. д.

Для среднего уровня школьной адаптации характерно неустойчивое отношение к школе, учебной деятельности. На занятиях дети не всегда выполняли поручения педагога. Самооценка адекватная, но учащиеся не проявляли настойчивости в преодолении трудностей. Проверить свою работу, найти и исправить ошибки самостоятельно затруднялись, была необходима помощь со стороны учителя. Межличностные взаимоотношения с детьми характеризовались избирательностью, учащиеся жаловались на товарищей по классу, не всегда используя адекватные способы выхода из конфликтной ситуации.

Валькович О. Ф. Межличностные аспекты школьной адаптации детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Модель научно-методического обеспечения занятий как условие развития профессионального самосознания учащихся профильных классов педагогической направленности

Бакунович Милана Фёдоровна, заведующий кафедрой психологического обеспечения профессиональной деятельности Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент; *bakunovich-m@mail.ru*

Евдокимова Ольга Михайловна, старший преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка; *evdokimova.o.m@mail.ru*

Корзун Светлана Антоновна, старший преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка; *svk1977.77@mail.ru*

Раскрыты теоретические основания модели научно-методического обеспечения занятий по факультативному курсу «Введение в педагогическую профессию. Модуль 4. Познай самого себя», представлен вариант её структуры и содержания, обеспечивающих развитие профессионального самосознания учащихся профильных классов педагогической направленности. Рассмотрены результаты исследования представлений студентов педагогического университета о характеристиках и степени сформированности метапредметных и личностных компетенций как компонентов профессионального самосознания.

Ключевые слова: модель научно-методического обеспечения занятий; профессиональное самосознание; метапредметные компетенции; личностные компетенции; учащиеся профильных классов педагогической направленности.

Динамичность общественной жизни оказывает существенное воздействие на личность современного человека, требует от него осознания стабильных и изменчивых параметров контекста жизнедеятельности, определения собственных стратегий и тактик существования. Современный, «поствоспроизводимый», мир является многовекторным и неоднозначным: с одной стороны, несмотря на все угрозы и неопределённые прогнозы развития, он представляет собой пространство возможностей и выбора, создаёт условия для мобильности и гибкости в ситуации принятия решения, с другой стороны, в этом мире можно зафик-

сировать существенное снижение связи «прошлого», «настоящего» и «будущего», что, несомненно, оказывает влияние на характеристики смыслового, ценностного поля личности [1; 2]. Человек находится в условиях существования в пространстве «сейчас», поэтому, по утверждению М. К. Мармашвили, изменение его личностной сущности возможно «лишь в той мере, в какой человеку удаётся собственными усилиями поместить себя в свою мысль, в свои стремления, в некоторое сильное магнитное поле, сопряжённое предельными символами», «создать поле личностной ответственности и труда души» [3, с. 64].

В отечественной психологии личность традиционно исследуется в пространстве и контексте деятельности и общения с опорой на субъектно-деятельностный (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский) и системный (Б. Ф. Ломов) подходы. Параметры изменений личности в условиях образовательного процесса целесообразно рассматривать, на наш взгляд, с учётом идей культурно-исторической теории развития высших психических функций (Л. С. Выготский), теории формирования личности в онтогенезе (Л. И. Божович), концепции контекстного обучения (А. А. Вербицкий), положений компетентностного подхода, с опорой на основные принципы психологии (детерминизма, единства сознания и деятельности, целостности личности) и принципы обучения (системности, наглядности, научности, доступности, связи теории и практики).

Сущность личности проявляется в особенностях мировоззрения, самосознания и самоотношения, в характеристиках мотивов и целей. Субъект деятельности способен к активным действиям по изменению собственных возможностей в процессе деятельности, он может оценить характеристики Образа Я для осуществления перспективного личностного и профессионального развития. Пластичность, приспособляемость личности, способность изменяться в ответ на новые условия и риски жизнедеятельности выступают ресурсом развития, особенно в юношеском возрасте. Индивидуальные особенности саморегуляции поведения и деятельности проявляются в том, что люди вариативны в выборе целей деятельности, объективных и субъективных возможностей их достижения, формировании алгоритмов действий, определении критериев успешности и параметров оценки результатов. Умение осуществлять саморегуляцию позволяет личности решать актуальные задачи и определять перспективы собственного развития в соответствии с характеристиками потребностно-мотивационной и смысловой сфер, спецификой личностных качеств, свойств и возможностей, создавать траекторию учения в условиях средней и высшей школы.

В. И. Слободчиков, оценивая значение образования в современном информатизированном обществе, указал, что оно (образование) обязательно должно создавать условия для сохранения и совершенство-

вания человеческого в человеке, раскрыть его «родовую специфику» [4]. Это позволяет оказывать влияние на развитие идентичности личности, на изменение профессионально-психологического потенциала будущего субъекта труда.

Психология как наука имеет все ресурсы для воздействия на процесс формирования самосознания и мировоззрения в целом и профессионального самосознания личности в частности. Вопросы внедрения психологической дисциплины в среднюю школу находятся в поле зрения ведущих отечественных психологов (И. В. Дубровиной, Л. Н. Захаровой, Е. А. Климова, Ю. Н. Кулюткина, А. Б. Орлова, Б. А. Сосновского и др.). Сравнение результатов исследований показывает, что в настоящее время существует необходимость обобщения и систематизации имеющихся разработок, во-первых, с учётом специфики современного информатизированного общества и характеристик нового информационного поколения [5], во-вторых, с анализом «проблемных» зон в профориентации и профпросвещении, в-третьих, с ориентацией на те личностные и метапредметные компетенции, которые необходимо сформировать в условиях профилизации общего среднего образования.

Сравнительный анализ исторических предикторов и актуальных тенденций развития системы профилизации в рамках учреждений среднего образования [6; 7; 8] выявил наличие вариативности в организации профильного обучения. Педагогическая профилизация (по сферам социально-трудовой деятельности) рассматривается как системная, целенаправленная работа, направленная на формирование у обучающихся осознанной мотивации выбора педагогических специальностей в качестве стратегии профессиональной самореализации [9], на активизацию развития мировоззрения и самосознания (в том числе и основ профессионального самосознания).

Нами было проведено исследование представлений студентов II курса педагогического университета о характеристиках и степени сформированности метапредметных и личностных компетенций ($n = 94$) с помощью метода опроса (авторская анкета «Метапредметные и личностные компетенции»). В качестве метапредметных компетенций, которыми дол-

жен владеть педагог-профессионал, студенты обозначили следующие: «Умение устанавливать субъект-субъектные отношения» (100 % респондентов); «Умение принимать решение в различных педагогических ситуациях» (100 %); «Умение ставить педагогические цели и задачи соответственно профилю обучения» (99 %); «Умение вести самостоятельный поиск информации» (99 %); «Знание предмета преподавания» (98 % респондентов). Оценивая **личностные компетенции**, участники анкетирования отметили следующие: «Эмпатийность (педагог умеет понимать эмоциональное состояние ученика, умеет сопереживать ему)» (96 % респондентов); «Самоорганизованность (педагог хорошо умеет планировать, распределять текущие дела во времени; внутренне дисциплинирован, у него порядок в бумагах, на рабочем месте, в классе)» (95 % респондентов). Рассмотрение полученных результатов позволяет утверждать, что знания студентов II курса о профессиональных компетенциях педагога являются актуальными, их существенные характеристики (умение устанавливать оптимальный уровень взаимопонимания между педагогом и обучающимися, профессиональная любознательность, умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями, саморегуляция профессиональной деятельности, включающая целеполагание и основы тайм-менеджмента)

свидетельствуют о понимании респондентами значения метапредметных и личностных компетенций для осуществления продуктивной профессиональной деятельности.

В то же время не более 40 % участников исследования оказались способны осуществить самостоятельную оценку владения указанными компетенциями (рисунки 1).

В качестве **метакогнитивных компетенций**, которые в настоящий момент не сформированы, студенты указали следующие: «Умение формировать у учащихся мотивацию учебной деятельности (педагог умеет выявлять ведущие мотивы конкретного учащегося и организовать учебный (воспитательный) процесс с их учётом)» (40 % респондентов); «Умение превращать учебную задачу в лично значимую (педагог знает интересы обучающихся; умеет показать роль и значение изучаемого материала в реализации личных планов учеников)» (40 %); «Владение методами преподавания (педагог умеет использовать в учебном процессе современные методы и технологии обучения)» (39 %); «Умение перевести тему урока в педагогическую задачу (педагог знает образовательные стандарты и реализующие их программы; владеет конкретным набором способов перевода темы в задачу)» (38 %); «Педагогическое оценивание (педагог знает многообразие педагогических оценок; владеет различными



Примечание: «1М» — «Умение формировать у учащихся мотивацию учебной деятельности»; «2М» — «Умение превращать учебную задачу в лично значимую»; «3М» — «Владение методами преподавания»; «4М» — «Умение перевести тему урока в педагогическую задачу»; «5М» — «Педагогическое оценивание»; «6Л» — «Социорефлексия»; «7Л» — «Самоорганизованность».

Рисунок 1. — Несформированные метапредметные и личностные компетенции

методами оценивания)» (35 % респондентов). Около 30 % опрошенных смогли обозначить отсутствующие у них **личностные компетенции**: «Социорефлексия (педагог умеет анализировать и осмысливать свои действия, поступки, личностные качества, учитывает представления учащихся о том, как его воспринимают, умеет видеть себя глазами учеников (воспитанников, других участников образовательного процесса)» (30% респондентов); «Самоорганизованность (педагог хорошо умеет планировать, распределять текущие дела во времени; внутренне дисциплинирован, у него порядок в бумагах, на рабочем месте, в классе)» (28 % респондентов). Полученные данные позволяют сделать вывод о недостаточном уровне развития рефлексии у студентов II курса, о несформированной системе профессионального самосознания, подтверждают целесообразность внедрения профильного педагогического обучения в практику образовательного процесса в учреждениях среднего образования.

В рамках курса факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию», реализуемого в X—XI классах в условиях профильного обучения педагогической направленности, синергетически объединены содержательные аспекты педагогики и психологии. Можно утверждать, что в качестве основных результатов учения будет выступать комплекс представлений о педагогической профессии, знаний по педагогике и психологии, умений по организации субъект-субъектного взаимодействия, формированию базовых личностных и метапредметных компетенций [10; 11].

Самосознание, которое интенсивно развивается в юношеском возрасте посредством функционирования процессов самонаблюдения, самовосприятия и, на более высоком уровне, самоанализа и самоосмысления (И. В. Вачков, Л. М. Митина, И. И. Чеснокова), представляет собой «осознание человеком себя как индивидуальности» и включает 1) знание о себе (познание себя) и 2) осознание себя [12]. Программа «Модуль 4. Познай самого себя» сформирована таким образом, что процесс освоения психологических знаний и умений должен осуществляться в «рефлексивно-деятельностной парадигме обучения», формировать у юношей и девушек — учащихся педагогических классов —

«стремление и умение действовать не только во внутриличностном пространстве», но и в предполагаемых условиях педагогической деятельности. Это достигается через содержание заданий и упражнений, выполнение которых невозможно без осуществления самоисследования, самопознания, самонаблюдения, рефлексии. Освоение содержания факультативных занятий позволяет реализовывать основные цели: систематизировать знания обучающихся о психологических характеристиках педагогической деятельности, сформировать основы профессионального самосознания посредством диагностики и анализа качеств и свойств личности, педагогических способностей, специфики межличностного взаимодействия, построить личностно значимые образовательные маршруты профессиональной реализации и профессионального роста.

Традиционно цели обучения конкретизируются в учебных задачах и требуют согласования с методами, приёмами, средствами обучения и воспитания. Разработка заданий, упражнений, примеров для факультативных занятий осуществлялась на основе таксономии учебных задач В. Я. Ляудис. В их числе «задачи, требующие: воспроизведения знаний; описания и систематизации фактов; аргументации, объяснения; предполагающие порождение определённых речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, эссе); задачи на продуктивное мышление (решение проблем); рефлексивные задачи» [13, с. 54—55]. Все их типы отражены в учебных заданиях и упражнениях программы «Модуль 4. Познай самого себя» [10; 11; 14].

В процессе проведения занятий принципиальное значение имеют механизмы, которые будут определять направления развития личности. Традиционно механизмы в психологической науке понимаются как «промежуточные состояния и процессы, на основе которых формируется (развивается) то или иное качество личности» [15, с. 85]. К ним, в первую очередь, следует отнести «потребность, интерес, мотив, самооценку, Образ Я, компенсаторное действие, когнитивный диссонанс» [15, с. 43]. Также в качестве психологических механизмов, оказывающих влияние на смену одной формы поведения обучающегося и/или одной ведущей деятельностью другой, выступают такие психические

явления, как «сдвиг мотива на цель», идентификация, рефлексия, уровень притязаний.

Особое внимание педагогу, проводящему факультативные занятия, следует обратить на качество используемых средств обучения, которые должны включать результаты современных исследований и экспериментов, не противоречить объективным научным фактам, теориям, закономерностям, иметь доказательную базу, на характеристики методов и приёмов, активизирующих деятельность обучающихся. Это имеет основополагающее значение в современных реалиях, в условиях нивелирования значения сущностных характеристик слова (носителя значения), увеличения количества наукообразной и откровенно «околопсихологической», эзотерической литературы. Применение методов контроля и оценки позволит оценить эффективность воздействий, особенности развития личности, определить целесообразность изменений и необходимость внедрения способов коррекции развития.

Научно-методическое обеспечение занятий по факультативному курсу «Введение в педагогическую профессию. Модуль 4. Познай самого себя» является обязательным условием, обеспечивающим эффективность взаимодействия. Его компоненты: средства нормативного обеспечения (образовательный стандарт, учебный план по предмету и

программа, перспективно-тематический план по предмету, план учебного занятия и др.); средства учебно-методического обеспечения (учебно-методические пособия, методические рекомендации и разработки по темам учебной программы и др.); средства обучения: на печатной основе (учебник; учебное пособие; учебное наглядное пособие; рабочая тетрадь; хрестоматия; практикум; инструкционная, технологическая и инструкционно-технологическая карты; словарь, справочник, энциклопедия и др.), на электронной основе (электронный учебник, виртуальный практикум и пр.), технические средства с соответствующими носителями учебной информации; тренажёры и тренировочные устройства; демонстрационное оборудование и др.; средства контроля (вопросы, задания, тесты, предназначенные для осуществления текущей и итоговой аттестации обучающихся) [16].

Обобщая всё вышеизложенное, можно продемонстрировать научно-методическое обеспечение занятий в рамках факультативного курса в формате представленной авторской модели. Последняя воспроизводит систему структурных компонентов, необходимых для реализации требований образовательных стандартов и достижения необходимого качества подготовки в профильных классах педагогической направленности (рисунк 2).



Рисунок 2. — Модель научно-методического обеспечения занятий в рамках факультативного курса «Введение в педагогическую профессию. Модуль 4. Познай самого себя»

Основу *научного компонента* составляют подходы, теории и концепции развития личности в онтогенезе, основные принципы психологической науки. *Нормативный компонент* включает информацию, которую содержат Закон об образовании, Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи, образовательный стандарт.

Процессуально-деятельностный компонент объясняет специфику организации учебной деятельности как «особой формы активности личности, направленной на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира» в ходе факультативных занятий [12, с. 410]. Значимым элементом данного блока являются цели деятельности, направленные на формирование основ профессионального самосознания, профессионально-психологического потенциала будущего субъекта труда, развитие необходимых метапредметных и личностных компетенций. К разряду метапредметных компетенций мы относим универсальные учебные действия (регулятивные, коммуникативные, познавательные), к категории личностных — эмпатийность, социорефлексию, самоорганизованность, общую культуру. Реализация процессуально-деятельностного компонента происходит с опорой на соответствующую учебно-программную документацию — учебный план, учебную программу факультативного курса «Введение в педагогическую профессию. Модуль 4. Познай самого себя» в условиях существующего вида профилизации. К основным результатам освоения содержания программы данных факультативных занятий следует отнести: формирование у учащихся комплекса представлений о педагогической профессии как профессии социономического типа, усвоение базовых знаний по педагогике и психологии, а также исходных положений личностных и метапредметных компетенций, развитие умения по организации субъект-субъектного взаимодействия. Процессуально-деятельностный компонент отражает, как осуществляется деятельность субъектов образовательного процесса от этапа формулирования целей до их реализации.

Формально-описательный компонент модели представлен описанием содержания, средств и способов организации обучения, применяемых для достижения пла-

нируемых целей. Он включает предметное содержание обучения, его дидактическую структуру, методические средства (программно-методическое обеспечение, применяемые методы обучения и техники его реализации, методические разработки (учебное пособие, хрестоматию, рабочую тетрадь). Также отметим важность использования на занятиях индивидуальных и групповых форм организации работы, традиционных, активных и интерактивных методов обучения, необходимость создания целесообразно насыщенной информационной среды.

Рефлексивно-коррекционный компонент содержит комплекс вопросов, заданий и тестов, с помощью которых решается проблема результативности действия модели. Его использование позволяет педагогу не только оценить уровень знаний и умений учащихся, но и сформировать обратную связь с ними, провести диагностику эффективности работы, осуществить её анализ и коррекцию. Этот комплекс также способствует активизации механизмов развития личности учащихся посредством анализа оценочных суждений педагога, полученного опыта, результатов самодиагностики.

В целом это даёт обучающимся возможность уточнить и обогатить представление о собственной личности, сформировать основы знания о себе как о представителе конкретной профессии. В то же время рефлексивно-коррекционный компонент включает критерии, позволяющие учащимся диагностировать эффективность своей учебной деятельности и продуктивность взаимодействия в процессе изучения вышеуказанного факультативного курса.

Разработанная модель научно-методического обеспечения факультативных занятий ориентирована на создание условий для развития профессионального самосознания учащихся профильных классов педагогической направленности. Выделенные ориентиры профильного педагогического образования открывают возможность для построения маршрутов обучения, стимулирующих развитие личности. Учёт общих педагогических задач и решение специфических, возникающих в связи с индивидуальными особенностями обучающихся, создание и апробирование критериев оценки и контроля,

системы мониторинга эффективности работы позволит не только эмпирически подтвердить теоретически обоснованные причинно-следственные связи, но и оптимизировать процесс профессионально-

го самоопределения в юношеском возрасте, совершенствовать его содержательный и технологический аспекты, гибко применять механизмы развития и саморазвития личности.

Литература

1. Vazire, S. Who knows what about a person? The Self Other Knowledge Asymmetry (SOKA) model / S. Vazire // Journal of personality and social psychology. — 2010. — V. 28. — P. 281—300.
2. Lucas, R. Personality psychology in the postreplicability world / R. Lucas, S. Vazire // Abstract Book of 18th European Conference on Personality. — 2016. — V. 7. — P. 114.
3. Мамардашвили, М. К. Проблема человека в психологии [Электронный ресурс] / М. К. Мамардашвили. — Режим доступа : <https://www.psychology.ru/library/00021.shtml>. — Дата доступа : 18.11.2018.
4. Слободчиков, В. И. Психология образования человека : становление субъектности в образовательных процессах / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 256 с.
5. Сапа, А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — № 2. — С. 24—30.
6. Жук, А. И. Педагогические классы : прошлое, настоящее, будущее / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 8. — С. 7—13.
7. Пальчик, Г. В. Опыт реализации профильного обучения в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь / Г. В. Пальчик // Педагогическая наука и образование. — 2014. — № 3(8). — С. 55—59.
8. Позняк, А. В. Генезис профилизации общего среднего образования / А. В. Позняк // Педагогическая наука и образование. — 2018. — № 4(25). — С. 47—53.
9. Глинский, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса допрофильной подготовки и профильного обучения учащихся в Республике Беларусь / А. А. Глинский, Т. М. Савельева // Веснік адукацыі. — 2015. — № 10. — С. 36—45.
10. Бакунович, М. Ф. Методическое сопровождение факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию. Модуль 4. Познай самого себя» (для 11 класса учреждений общего среднего образования) // М. Ф. Бакунович, О. М. Евдокимова, С. А. Корзун, Т. С. Юрочкина / под общ. ред. : А. И. Жука, А. В. Торховой [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://pedklassy.bspu.by/files/docs/tabs/pedagogy/facultativi/Modul4.pdf>. — Дата доступа : 15.03.2019.
11. Учебная программа факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию для 10—11 классов учреждений общего среднего образования / под общ. ред. : А. И. Жука, А. В. Торховой [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/pedclass/programma.pdf>. — Дата доступа : 15.03.2019.
12. Психологический словарь / под ред. : В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.
13. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с.
14. Бакунович, М. Ф. Развитие психологических компетенций у учащихся педагогических классов посредством использования рабочей тетради «Введение в педагогическую профессию. Познай самого себя» / М. Ф. Бакунович, О. М. Евдокимова, С. А. Корзун // Педагогические классы : опыт и перспективы : материалы II Республиканской науч.-практ. конф., г. Минск, 3 ноября 2017 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; под ред. : А. И. Жука, А. В. Позняк. — Минск : БГПУ, 2017. — С. 19—21.
15. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. — Минск : Выш. шк., 2006. — 189 с.
16. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол. : Н. П. Баранова [и др.] ; науч. ред. : С. П. Самуэль, З. И. Малейко, А. П. Чернякова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 1 : А—М. — 735 с.

Материал поступил в редакцию 25.03.2019.

A model of scientific and methodological support for lessons as a condition for the development of professional self-awareness of students of specialized pedagogical classes

Milana F. Bakunovich, Head of the Department of Psychological Support for Professional Activities of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Cand. Sci. (Psychology), Assistant Prof.; *bakunovich-m@mail.ru*

Olga M. Evdokimova, Senior Lecturer of the Department of Psychological Support for Professional Activities of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank; *evdokimova.o.m@mail.ru*

Svetlana A. Korzun, Senior Lecturer of the Department of Psychological Support for Professional Activities of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank; *svk1977.77@mail.ru*

Theoretical bases for the development of a model of scientific and methodological support for lessons of the optional course «Introduction to the teaching profession. Module 4. Get to know yourself» are revealed in the article. A version of its structure and content ensuring the development of professional self-awareness of students of specialized pedagogical classes is presented. The results of the empirical study of pedagogical university students' ideas about the characteristics and formation degree of meta-subject and personal competencies are considered as components of professional self-awareness.

Keywords: model of scientific and methodological support for lessons; professional self-awareness; meta-subject competencies; personal competencies; students of specialized pedagogical classes.

References

1. Vazire, S. Who knows what about a person? The Self Other Knowledge Asymmetry (SOKA) model / S. Vazire // *Journal of personality and social psychology*. — 2010. — V. 28. — P. 281—300.
2. Lucas, R. Personality psychology in the postreplicability world / R. Lucas, S. Vazire // *Abstract Book of 18th European Conference on Personality*. — 2016. — V. 7. — P. 114.
3. Mamardashvili, M. K. Problema cheloveka v psihologii [Elektronnyj resurs] / M. K. Mamardashvili. — Rezhim dostupa : <https://www.psychology.ru/library/00021.shtml>. — Data dostupa : 18.11.2018.
4. Slobodchikov, V. I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka : stanovlenie sub»ektnosti v obrazovatel'nyh processah / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — M. : Izd-vo PSTGU, 2013. — 256 s.
5. Sapa, A. V. Pokolenie Z — pokolenie epohi FGOS / A. V. Sapa // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. — 2014. — № 2. — S. 24—30.
6. ZHuk, A. I. Pedagogicheskie klassy : proshloe, nastoyashchee, budushchee / A. I. ZHuk // *Adukacyya i vyhavanne*. — 2016. — № 8. — S. 7—13.
7. Pal'chik, G. V. Opyt realizacii profil'nogo obucheniya v uchrezhdeniyah obshchego srednego obrazovaniya Respubliki Belarus' / G. V. Pal'chik // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2014. — № 3(8). — S. 55—59.
8. Poznyak, A. V. Genezis profilizacii obshchego srednego obrazovaniya / A. V. Poznyak // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2018. — № 4(25). — S. 47—53.
9. Glinskij, A. A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa doprofil'noj podgotovki i profil'nogo obucheniya uchashchihsya v Respublike Belarus' / A. A. Glinskij, T. M. Savel'eva // *Vesnik adukacyi*. — 2015. — № 10. — S. 36—45.
10. Bakunovich, M. F. Metodicheskoe soprovozhdenie fakul'tativnyh zanyatij «Vvedenie v

- pedagogicheskuyu professiyu. Modul' 4. Poznaj samogo sebya» (dlya 11 klassa uchrezhdenij obshchego srednego obrazovaniya) // M. F. Bakunovich, O. M. Evdokimova, S. A. Korzun, T. S. YUrochkina / pod obshch. red. : A. I. ZHuka, A. V. Torhovej [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://pedklassy.bspu.by/files/docs/tabs/pedagogy/facultativi/Modul4.pdf>. — Data dostupa : 15.03.2019.
11. Uchebnaya programma fakul'tativnyh zanyatij «Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu dlya 10—11 klassov uchrezhdenij obshchego srednego obrazovaniya» / pod obshch. red. : A. I. ZHuka, A. V. Torhovej [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa : <https://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/pedklass/programma.pdf>. — Data dostupa : 15.03.2019.
 12. Psihologicheskij slovar' / pod red. : V. P. Zinchenko, B. G Meshcheryakova. — M. : Pedagogika-Press, 1999. — 440 s.
 13. Lyaudis, V. Ya. Metodika prepodavaniya psihologii / V. Ya. Lyaudis. — SPb. : Piter, 2008. — 192 s.
 14. Bakunovich, M. F. Razvitie psihologicheskikh kompetencij u uchashchihsya pedagogicheskikh klassov posredstvom ispol'zovaniya rabochej tetradi «Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu. Poznaj samogo sebya» / M. F. Bakunovich, O. M. Evdokimova, S. A. Korzun // Pedagogicheskie klassy : opyt i perspektivy : materialy II Respublikanskoj nauch.-prakt. konf., g. Minsk, 3 noyabrya 2017 g. / Bel. gos. ped. un-t im. M. Tanka ; pod red. : A. I. ZHuka, A. V. Poznyak. — Minsk : BGPU, 2017. — S. 19—21.
 15. Ivashchenko, F. I. Psihologiya vospitaniya shkol'nikov / F. I. Ivashchenko. — Minsk : Vysh. shk., 2006. — 189 s.
 16. Belorusskaya pedagogicheskaya enciklopediya : v 2 t. / redkol. : N. P. Baranova [i dr.] ; nauch. red. : S. P. Samuel', Z. I. Malejko, A. P. Snernyakova. — Minsk : Adukacyya i vyhavanne, 2015. — T. 1 : A—M. — 735 s.

Submitted 25.03.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Чтение способно удовлетворять различные потребности: познавательные, нравственные, эстетические. Происходит это в процессе переработки информации — вербальной или символической, хранимой Книгой, периодическими изданиями. Полагаем, что в обществе сегодня чаще присутствуют духовная и социальная (коммуникативная) потребность в чтении. Вторая служит для саморазвития человека, для получения необходимых сведений и жизни в социуме. Она — первичная, но не всегда осознанная потребность, побуждающая к чтению. Эстетическая (духовная) потребность — сложнее, она «закодирована», иными способами перерабатывается в сознании воспринимающего и порождает у него представления, эмоции, направляет течение его мыслей к определённому результату, даёт читающему наслаждение. Обобщив вышесказанное, можно определить потребность в чтении на современном этапе как индивидуальную потребность духовного саморазвития. Однако в младшем школьном возрасте наиболее проявленными и актуальными являются потребности более низкого порядка в иерархической классификации А. Маслоу: потребность в безопасности, принадлежности, признании и уважении. Эти потребности также удовлетворяются посредством чтения. Для демонстрации этого обратимся к традиции совместного чтения. Очевидно, оно удовлетворяет в первую очередь потребность в общении. Однако, являясь традицией само по себе, оно также удовлетворяет потребность в принадлежности, как и любая совместная традиция. Ощущая свою принадлежность к той или иной социальной группе, человек чувствует себя в безопасности. Для ребёнка такая потребность особенно актуальна и может быть реализована в разных видах деятельности.

Маришук Л. В., Зайцева А. Л. Гуманно-личностный подход в формировании потребности в чтении у младших школьников.

Проблема развития теоретического мышления преподавателей в непрерывном образовании

Щекудова Светлана Сергеевна, доцент кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, кандидат психологических наук, доцент; *shekudova@gmail.com*

Цель эмпирического исследования, представленного в статье, — изучение теоретического мышления у преподавателей с учёной степенью и без степени. В результате исследования установлено, что преподаватели с учёной степенью в большей мере способны определять природу и закономерности изучаемых явлений, а также умеют строить последовательность собственных действий. Следовательно, у них более развиты мыслительные операции «анализ» и «внутренний план действий». Статистически значимые различия по показателям рефлексии не установлены.

Ключевые слова: теоретическое мышление; преподаватели; анализ; внутренний план действий; рефлексия.

Проблема развития теоретического мышления в непрерывном образовании человека входила в число научных интересов отечественного учёного Т. М. Савельевой. С её точки зрения под «теоретическим мышлением следует понимать отражение человеком сущности познаваемого предмета, закона, которому последний подчиняется в своём существовании.

Теоретическое мышление раскрывает реальные связи вещи и явлений через такие соотношения понятий, как общее и частное, род и вид, абстрактное и конкретное, совместимость и несовместимость, тождество и противоположность, посылка и заключение, основание и следствие, аргумент и доказательство» [1, с. 98, 99].

Исследователь М. Кардачинська полагает, что «развитие мышления связано с переходом от возможностей эмпирического решения задач на основе ориентации во внешних связях познавательных объектов к возможности их теоретического решения на основе ориентации во внутренних существенных связях познаваемого мира» [2, с. 12].

Теоретическое мышление «опирается на такую форму репрезентации, которая относится к общим свойствам совокупности вещей, явлений или ситуаций, а также черт

и отношений, которые недоступны непосредственному наблюдению» [2, с. 12].

По мнению В. В. Глебкина, «под теоретическим мышлением понимается способность человека участвовать в особых, «теоретических» формах социальной деятельности, требующих от человека выхода за пределы окружающего его ситуационного поля, взгляда на ситуацию и себя в этой ситуации извне, “с точки зрения вечности”, резкого увеличения своей произвольности по отношению к ситуации, рефлексии над ней, умения как бы “раздваиваться” на “Я” действующее и “Я”, наблюдающее за этими действиями со стороны и оценивающее их» [3, с. 13].

Теоретический анализ содержания задачи состоит в выделении всеобщего способа её решения, который затем переносится на целый класс подобных задач. Благодаря этому осуществляется переход от явления к сущности [4].

Исследователь Я. А. Пономарёв выделяет следующие уровни развития *внутреннего плана действий*:

1. Фон: исходный уровень интеллекта. Респонденты этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых экспериментатором.

2. Репродуцирование: задачи решаются только во внешнем плане. Во внутреннем — репродуцируются готовые решения. Возможна репродукция предоставленного готового решения во внешний план вербально. Попытки действовать в уме приводят к утере задачи.
3. Манипулирование: задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов.
4. Транспонирование: задачи решаются манипуляцией представлениями предметов, но затем, при повторном обращении к задаче, уже найденный путь составляет основу плана повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи.
5. Региментирование: с самого начала строятся план, программа системы действий; каждое действие строго соотносится с требованиями задачи; респондент сознательно управляет своими действиями [5].

По мнению профессора Т. М. Савельевой, в ходе планирования человек должен уметь мысленно строить такую последовательность собственных действий, которая позволит ему правильно ориентироваться в деятельности и определять путь решения поставленной задачи [1].

Настоящее эмпирическое исследование посвящено изучению теоретического мышления у преподавателей с учёной степенью и без степени. В нём приняли участие 73 преподавателя учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» со стажем работы более 5 лет. Из них:

32 человека — преподаватели, работающие на должности доцента и имеющие учёную степень «кандидат наук»;

41 человек — преподаватели, работающие на должностях преподавателя и стар-

шего преподавателя, а также не имеющие учёной степени.

В процессе исследования применялась методика «Теоретическое мышление», которая позволила изучить данный вид мышления с учётом следующих мыслительных операций: «анализ», «рефлексия», «внутренний план действий».

Данные, полученные в результате изучения уровня развития мыслительной операции «анализ» у преподавателей, имеющих учёную степень, и без таковой, представлены в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, для 9 % преподавателей с учёной степенью и 32 % преподавателей, её не имеющих, характерен низкий уровень развития мыслительной операции «анализ»: у них были отмечены сложности в выделении всеобщего способа решения поставленных задач, который затем переносится на целый класс им подобных.

У 91 % преподавателей с учёной степенью и 68 % преподавателей без неё установлен высокий уровень развития мыслительной операции «анализ», что говорит о развитой способности выявлять генетическую основу целого.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера выявлены статистически значимые различия между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой с низким ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,432$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)) и высоким ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,432$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)) уровнями развития мыслительной операции «анализ».

Следовательно, преподаватели — кандидаты наук в большей мере способны определять природу и закономерности явлений, рассматривать основания своих мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Данные, полученные в результате изучения уровня развития мыслительной операции «рефлексия» у преподавателей,

Таблица 1. — Количественные показатели уровней развития мыслительной операции «анализ» у преподавателей с учёной степенью и без неё (данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Преподаватели	Уровни развития мыслительной операции «анализ»			
	низкий		высокий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Кандидаты наук	3	9	29	91
Без учёной степени	13	32	28	68

имеющих учёную степень, и без неё, представлены в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, у 37 % преподавателей с учёной степенью и у 61 % — без таковой определён средний уровень развития мыслительной операции «рефлексия». У испытуемых выявлены: осознание сути мыслительной операции, умение вспомнить и сформулировать её с помощью извне; умение описать собственные действия по применению мыслительной операции только с помощью извне; самостоятельное узнавание наиболее типичных ситуаций применения мыслительной операции и приёмов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне умения.

Высокий уровень развития мыслительной операции «рефлексия» продемонстрировали 63 % преподавателей с учёной степенью и 39 % — без неё. У этих испытуемых были отмечены: осознание сути мыслительной операции, сохранение её в памяти, умение самостоятельно её сформулировать; умение самостоятельно описывать собственные действия по применению мыслительной операции; самостоятельное узнавание ситуаций применения мыслительной операции и приёмов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне обобщённого приёма умственной деятельности; самостоятельное осуществление переноса

са осознания мыслительной операции, приёмов мышления и навыков пользования ими в различных ситуациях.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера не установлены статистически значимые различия.

Статистические различия между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой со средним ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,009$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)) и высоким ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,009$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \geq 0,01$)) уровнями развития мыслительной операции «рефлексия» находятся в зоне неопределённости. Следовательно, у преподавателей в равной степени развита способность рассматривать основания собственных мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Результаты изучения мыслительной операции «внутренний план действий» (по Я. Н. Пономарёву) у преподавателей, имеющих учёную степень, и без неё представлены в таблице 3.

Как следует из таблицы 3, осуществляли решение задачи путём манипуляции представлениями о предметах действия 3 % преподавателей, имеющих учёную степень, и 27 % — без таковой.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера установлены суще-

Таблица 2. — Количественные показатели уровней развития мыслительной операции «рефлексия» у преподавателей с учёной степенью и без неё (данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Преподаватели	Уровни развития мыслительной операции «рефлексия»					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Кандидаты наук	0	0	12	37	20	63
Без учёной степени	0	0	25	61	16	39

Таблица 3. — Количественные показатели уровней развития мыслительной операции «внутренний план действий» у преподавателей с учёной степенью и без неё (данные представлены в %)

Преподаватели	Уровни развития мыслительной операции «внутренний план действий»				
	1	2	3	4	5
Кандидаты наук	0	0	3	19	78
Без учёной степени	0	0	27	49	24

ственные различия на третьем уровне развития мыслительной операции «внутренний план действий» между преподавателями, имеющими учёную степень и без неё ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,110$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)). Следовательно, вторые решали задачи преимущественно путём манипуляции представлениями о предметах действия. Они в достаточной мере репродуцировали свои внешние действия во внутренний план, но при этом отмечались трудности в удержании в нём задачи, осмысленность действия была недостаточной.

19 % преподавателей, имеющих учёную степень, и 49 % — без неё первоначально также решали задачи, манипулируя представлениями предметов, но затем найденный путь был способен выступить основой повторных действий. Существенно стабилизировался скрытый период действия и формировалась способность к самопрограммированию субъектом системы своих действий.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера установлены значимые различия на четвёртом уровне развития мыслительной операции «внутренний план действий» между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,759$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)).

Действия систематичны, самопрограммированы развёрнутой программой, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею у 78 % преподавателей с учёной степенью и у 24 % — без неё.

При расчёте критерия φ^* -угловое преобразование Фишера установлены существенные различия на пятом уровне развития мыслительной операции «внутренний план действий» между преподавателями, имеющими учёную степень, и без таковой ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,812$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)). Следовательно, у первых действия более систематичны, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею.

Таким образом, преподаватели с учёной степенью в большей мере способны определять природу и закономерности изучаемых явлений, чем преподаватели без степени. Кроме того, у них сильнее развито умение строить последовательность собственных действий, позволяющее правильно ориентироваться в деятельности и определять эффективные пути решения поставленных задач. В то же время преподавателям и с учёной степенью, и без таковой в равной степени присуща способность рассматривать основания своих мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Литература

1. Савельева, Т. М. Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / Т. М. Савельева, В. Я. Баклагина ; под общ. ред. Т. М. Савельевой ; Нац. ин-т образования. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — 175 с.
2. Кардачинська, М. Теоретическое мышление в процессе решения нравственных проблем : методол. аспекты : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / М. Кардачинська ; Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. — Киев, 1991. — 15 с.
3. Глебкин, В. В. Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08 / В. В. Глебкин ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2002. — 20 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. — М. : Интор, 1996. — 542 с.
5. Пономарёв, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарёв ; АПН СССР. — М. : Просвещение, 1967. — 264 с.

Материал поступил в редакцию 06.03.2019.

The problem of the development of theoretical thinking of lecturers in continuing education

Svetlana S. Shchekudova, Associate Professor of the Social and Educational Psychology Department of the Psychology and Pedagogics Faculty of Gomel State University Named after Francisk Skorina, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; *shchekudova@gmail.com*

The purpose of the empirical research presented in the article is to study theoretical thinking of lecturers with or without a scientific degree. As a result of the study, it has been found that lecturers with a scientific degree are better able to identify the nature and patterns of the studied phenomena, as well as to build a sequence of their own actions. Consequently, lecturers with a scientific degree have better developed mental operations of analysis and formation of an internal action plan. Statistically significant differences in reflection indicators have not been established.

Keywords: theoretical thinking; lecturers; analysis; internal action plan; reflection.

References

1. Savel'eva, T. M. Teoreticheskoe myshlenie v nepreryvnom obrazovanii cheloveka / T. M. Savel'eva, V. Ya. Baklagina; pod. obshch. red. T. M. Savel'evoy; Nats. In-t obrazovaniya. — Minsk: Adukaciya i vihavanne, 2007. — 175 s.
2. Kardachinska, M. Teoreticheskoe mishlenie v processe resheniya npravstvennih problem metodol. aspekti: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.05 / M. Kardachinska; Kiev. gos. Un-t im. T. G. Shevchenko. — Kiev, 1991. — 15 s.
3. Glebkin, V. V. Teoreticheskoe mishlenie kak kulturno-istoricheskii fenomen: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.08 / V. V. Glebkin; Mosk. gos. Un-t im. M. V. Lomonosova. — M., 2002. — 20 s.
4. Davidov, V. V. Teoriya razvivayuschego obucheniya / V. V. Davidov; Ros. akad. obrazovaniya Psihol. In-t. — M.: Intor, 1996. — 542 s.
5. Ponomarev, Ya. A. Znaniya, mishlenie i umstvennoe razvitie / Ya. A. Ponomarev; APN SSSR. — M.: Prosveschenie, 1967. — 264 s.

Submitted 06.03.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Следует обратить внимание на различие в содержании компонентов формируемой психологической культуры на II и III ступенях образования. Выпускника учреждений общего среднего образования, безусловно, в большей степени интересуют профессиональная ориентация, построение жизненных и профессиональных планов. В какой степени указанные компоненты психологической культуры могут быть сформированы на уроках истории? Представляется, что учебные предметы «Всемирная история» и «История Беларуси» имеют некоторые преимущества по сравнению с другими дисциплинами, прежде всего, физико-математического цикла. В основе предлагаемого для изучения исторического материала лежат взаимоотношения людей, организованных в этнические, социальные или политические общности (включая государства). Именно история даёт примеры поведения в определённой ситуации, которые важны для формирования компонентов психологической культуры как на II, так и на III ступенях. Очень важно, что история показывает способы выработки человеческими сообществами ответов на внешние и внутренние вызовы, не последнее место в которых занимает психологический аспект. Таким образом всемирная и отечественная история, кроме того, что даёт образцы поведения в той или иной ситуации, предоставляет возможность проработать сценарии возможных последствий в результате тех или иных действий.

Темушев С. Н. Психология и история: возможные направления формирования у обучающихся метапредметных и личностных компетенций (психологический аспект).

Уровни и условия развития субъектности молодых педагогов

Карнелович Марина Михайловна, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, кандидат психологических наук, доцент; *karnyalovich_mm@mail.ru*

В статье рассматривается понятие субъектности педагога в рамках гуманитарно-антропологической парадигмы психологического знания. Представлены эмпирические данные исследования субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности. Раскрываются характеристики личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов молодых специалистов-педагогов с учётом выявленных уровней развития их субъектности. Определены психологические условия развития субъектности педагога.

Ключевые слова: гуманитарно-антропологическая парадигма психологического знания; субъектность педагога; личностный, коммуникативный и деятельностный потенциалы; уровни развития субъектности.

Гуманитарно-антропологическая парадигма в отечественной психологии рассматривает человека во всём многообразии форм и способов его становления: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа. Данная парадигма выдвигает особый класс задач — выявление и описание механизмов преобразования человеком природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в средства своего развития и саморазвития [1]. Одним из центральных в системе категорий гуманитарно-антропологической парадигмы психологического знания является понятие «субъектности».

Как отмечает В. И. Слободчиков, субъектность обнаруживает себя в главной способности человека — превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) своей жизни. «Возникновение и становление субъектности определено фундаментальным поворотом в живой природе, на котором свойство самоорганизации живых систем уступает место механизмам самоконтроля, самодетерминации, позволяющим встать в практическое отношение к собственной жизни, другому человеку, миру, обществу, истории,

самому себе, <...> и сознательно регулировать эти отношения» [2, с. 281].

В рамках гуманитарно-антропологической парадигмы субъектность соотносится с мотивационно-потребностными (Е. Н. Волкова, Л. М. Митина), ценностно-смысловыми (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Б. С. Братусь, В. А. Петровский) образованиями личности, процессами смыслопорождения, смыслостроительства, смысловыражения. Отношение к себе как субъекту собственной жизни предполагает решение задачи на личностный смысл, то есть осознание действительного отношения личности к тем объектам и субъектам, ради которых развёртывается её деятельность. Субъектность в педагогической практике, по данным В. И. Слободчикова, характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению в образовательном процессе, сознательному свободному и ответственному принятию ценностей и целей образовательной общности [1].

Опираясь на теоретические положения концепций субъектности В. И. Слободчикова и В. А. Петровского, а также на эмпирические исследования таковой, выполненные под руководством Е. Н. Волковой, мы выделяем следующие *формы и характеристики субъектности педагога*:

- субъектность в самосознании (*личностный потенциал*, или потенциал самосознания): самопринятие, самоуважение, рефлексия, мотивация саморазвития, смысложизненные ориентации и мотивы жизнедеятельности в целом;
- субъектность в общении (*коммуникативный потенциал*): автономия, принятие и понимание другого, мотивация к активному и открытому общению (диалогичность), отношение к другому как ценности, направленность на личностное, духовное и интеллектуальное развитие другого;
- субъектность в деятельности (*деятельностный потенциал*): внутренняя мотивация деятельности (творчества, полезной активности, общения, познания, саморазвития), управление деятельностью (целеполагание, свобода выбора и ответственность, внутренний контроль).

В контексте нашего исследования субъектность рассматривается как *интегративное свойство человека, проявляющееся в целостности личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов, обеспечивающих самодетерминацию профессионально-личностного развития педагога в образовательном процессе*. Это позволяет исследовать не только явные, но и скрытые, латентные, возможности, способности, свойства молодого педагога, которые могут проявиться при известных условиях уже на начальном этапе его профессиональной деятельности.

Понятие «потенциал» происходит от латинского «*potentia*», что в буквальном переводе означает «сила». В широком смысле слова оно определяется как источники, средства, возможности, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; как возможности отдельного лица, общества, государства в определённой области [3, с. 428]. В узком смысле категория «потенциал» используется психологами—представителями гуманитарно-антропологической парадигмы (Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, К. А. Абульханова-Славская, В. А. Татенко и др.) для описания ряда онтологических феноменов человека. Так, В. И. Слободчиков выделяет два компонента в понятии «субъект»:

«*sub*» — под, до, вне и «*ject*» — акт, акция, действие, первый из которых исследователь рассматривает как «совокупность ресурсов потенциально возможных действий» и «мощность, или потенциал возможного действия» [2; 1]. Субъект в таком понимании выступает как «субъект = ресурс — потенциал — действие», где ресурс есть совокупность источников деятельности (например, потребности, мотивы, задатки), *потенциал* — воплощённый принцип соорганизации ресурсов (например, установки, смысловые образования, ценностные ориентации, одарённость), *действие* — акт, поступок, свершение (совокупность чувственно-практических, идеальных, символических, предметных и других акций). Следовательно, субъектность есть совокупность потенциалов, воплощающих в себе ряд ресурсов человека применительно к некоторому виду его деятельности, в том числе и педагогической.

В работах Л. И. Божович, В. И. Слободчикова, Е. А. Сергиенко и других психологов указывается на постепенное развитие человека как субъекта и выделяются разные уровни его организации. Развитие субъектности, в соответствии с концепцией В. И. Слободчикова, происходит в направлении постепенного становления способности быть автором собственной жизни и представлено в виде пяти стадий этого процесса: оживление, одушевление, персонализация, индивидуация, универсализация [2]. В нашем исследовании мы исходим из того, что при создании соответствующих внутренних и внешних условий начинающий педагог способен «трансцендировать» на более высокие уровни развития субъектности в профессиональной деятельности. Выявление таких условий позволяет ответить на главный вопрос: возможно ли на начальном этапе педагогической деятельности достижение учителем более высокого, по сравнению с наличным, уровня развития субъектности?

В констатирующем эксперименте нами выявлялись уровни развития субъектности педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности. Для сбора эмпирических данных использовались: опросник субъектности (М. А. Исаков, Г. Г. Кравцов), методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога (М. Н. Миронова, Б. С. Братусь), методика «Мотивационная структура лично-

сти» (В. Э. Мильман), методика «Проблемная педагогическая ситуация» (М. А. Матюшкин, Г. А. Цукерман), тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьев), самоактуализационный тест (А. Шостром в адаптации Л. Я. Гозмана, Ю. Е. Алёшиной), анкета о профессиональных планах и целях. Обработка эмпирических данных производилась на основе методов описательной статистики, кластерного анализа и критерия U Манна–Уитни. В исследовании приняли участие 290 педагогов учреждений образования г. Гродно и Гродненской области, имеющих стаж работы 1–3 года.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о наличии статистически значимых различий личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов у педагогов с разным уровнем развития субъектности.

На основании статистической обработки результатов комплексной диагностики указанных потенциалов молодых специалистов-педагогов с помощью кластерного анализа выборка респондентов была подразделена на четыре группы, включавшие учителей, различающихся уровнем развития субъектных характеристик. Соответствующие данным группам уровни развития субъектности педагогов классифицируются нами как: *псевдосубъектный уровень* (первая группа); *субъектно-неустойчивый* (вторая группа); *субъектно-адаптивный* (третья группа); *субъектно-творческий* (четвёртая группа) (таблица).

Как следует из данных таблицы, наиболее широко представлены по числу входящих в них респондентов *вторая и третья группы* педагогов, имеющих сходные характеристики личностного потенциала (показатели самопринятия, самоуважения, общей рефлексии, ценности самоактуализации и саморазвития) и отличающихся некоторыми показателями деятельностного и коммуникативного потенциалов. Так, у педагогов *третьей группы (САУ)* показатели общего индекса развития субъектности, ответственности, рефлексии выбора и внутреннего контроля выше в 1,3 раза, степень выраженности свободы — в 1,2 раза (во всех случаях $p < 0,05$) в сравнении с данными *второй группы (СНУ)*. Показатели развития внешней мотивации профессиональной деятельности (необходимость работы по распределению, отсутствие альтернативной работы) педа-

гогов *второй группы (СНУ)* превысили таковые у учителей *третьей группы (САУ)* в 2 и более раза ($p < 0,05$), а намерения сменить сферу деятельности — в 2,8 раза ($p < 0,01$).

В отношении субъектов взаимодействия показатели гуманистической ценностно-смысловой установки оказались в 1,2 раза выше ($p < 0,05$) у педагогов *третьей группы (САУ)* в сравнении с показателями респондентов *второй группы (СНУ)*, при этом данная установка не являлась доминирующей ни в одной из названных групп; ведущие положения распределялись между духовной, группоцентрической и эгоцентрической смысловыми установками, значения по которым не имели статистически значимых различий в описываемых группах педагогов.

Приведём графики распределения некоторых характеристик деятельностного и коммуникативного потенциалов педагогов в зависимости от уровней развития их субъектности (рисунки 1 и 2 соответственно).

Особый интерес представляет *четвёртая группа* педагогов, отнесённая нами к *субъектно-творческому уровню (СТУ)*, имеющая достаточно высокие, хотя и не достигшие максимумов, значения по большинству показателей диагностических методик, что позволяет говорить о наличии «зазора» между зонами актуального и ближайшего развития субъектности у данной группы педагогов в их профессиональной деятельности. Все респонденты этой группы имеют устойчивый профессиональный план самореализации в сфере образования. С помощью критерия U Манна–Уитни нами были выявлены статистически значимые различия большинства показателей личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов между педагогами *четвёртой группы (СТУ)* и остальных групп, имеющими более низкие уровни развития субъектности.

У педагогов *четвёртой группы (СТУ)* показатели ответственности превысили таковые учителей *первой группы (ПСУ)* в 2,5 раза ($p < 0,0001$), *второй группы (СНУ)* — в 1,6 раза ($p < 0,01$), *третьей группы (САУ)* — в 1,3 раза ($p < 0,05$); показатели внутреннего контроля в сравнении с аналогичными показателями *первой группы (ПСУ)* оказались выше в 3,8 раза ($p < 0,0001$), *второй группы (СНУ)* — в 1,5 раза ($p < 0,01$), *третьей группы (САУ)* — в 1,2 раза ($p < 0,05$) соответственно.

Таблица. — Характеристики личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов педагогов в соответствии с уровнями развития их субъектности

Уровни развития субъектности педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности	
Псевдосубъектный уровень (ПСУ) — 11,4 % педагогов	
Характеристики личностного потенциала	Низкие и средние показатели развития самопринятия, самоуважения, общей рефлексии; низкие показатели ценности самоактуализации и саморазвития; низкие показатели осмысленности жизнедеятельности; высокие и средние показатели развития внешней мотивации жизнедеятельности при низких показателях развития внутренней мотивации
Характеристики коммуникативного потенциала	Симбиотическая и (или) эгоцентрическая установки в отношении обучающихся; низкие и средние показатели развития мотивации педагогического общения; низкие показатели развития перцептивно-рефлексивных процессов в педагогическом общении
Характеристики деятельностного потенциала	Альтернативный профессиональный план; отсутствие педагогических целей; низкие показатели развития свободы, рефлексии выбора, ответственности и внутреннего контроля; средние и высокие показатели развития внешней мотивации при низких показателях развития внутренней мотивации профессиональной деятельности
Субъектно-неустойчивый уровень (СНУ) — 41,0 % педагогов	
Характеристики личностного потенциала	Средние показатели развития самопринятия, самоуважения и общей рефлексии; средние показатели ценности самоактуализации и саморазвития; средние показатели осмысленности жизнедеятельности; средние и высокие показатели развития внешней мотивации жизнедеятельности при низких и средних показателях развития внутренней мотивации
Характеристики коммуникативного потенциала	Доминирующие группоцентрическая и эгоцентрическая установки в отношении обучающихся; средние и высокие показатели развития мотивации педагогического общения; средние показатели развития перцептивно-рефлексивных процессов в педагогическом общении
Характеристики деятельностного потенциала	Альтернативный профессиональный план или отсутствие плана при наличии (отсутствии) педагогических целей; низкие и средние показатели развития свободы и рефлексии выбора; средние показатели развития ответственности и внутреннего контроля; средние показатели развития внешней мотивации при низких и средних показателях развития внутренней мотивации профессиональной деятельности
Субъектно-адаптивный уровень (САУ) — 34,4 % педагогов	
Характеристики личностного потенциала	Средние и высокие показатели развития самопринятия, самоуважения, общей рефлексии; средние и высокие показатели развития ценности самоактуализации и саморазвития, осмысленности жизнедеятельности; средние показатели развития внешней и внутренней мотивации жизнедеятельности
Характеристики коммуникативного потенциала	Сочетание группоцентрической, эгоцентрической и духовной установок в отношении обучающихся; средние и высокие показатели развития мотивации педагогического общения; средние показатели развития перцептивно-рефлексивных процессов в педагогическом общении
Характеристики деятельностного потенциала	Устойчивый профессиональный план при наличии педагогических целей; средние показатели развития свободы и рефлексии выбора; средние и высокие показатели развития ответственности и внутреннего контроля; средние и высокие показатели развития внешней мотивации при среднем показателе развития внутренней мотивации профессиональной деятельности
Субъектно-творческий уровень (СТУ) — 13,3 % педагогов	
Характеристики личностного потенциала	Средние и высокие показатели развития самопринятия, самоуважения; высокие показатели развития общей рефлексии; высокие показатели ценности самоактуализации и саморазвития, высокие показатели осмысленности жизнедеятельности; средние показатели развития внешней и высокие показатели развития внутренней мотивации жизнедеятельности
Характеристики коммуникативного потенциала	Доминирующие гуманистическая и духовная установки в отношении обучающихся; высокие показатели развития мотивации педагогического общения; высокие показатели развития перцептивно-рефлексивных процессов в педагогическом общении
Характеристики деятельностного потенциала	Устойчивый профессиональный план при наличии педагогических целей; высокие показатели развития свободы, рефлексии выбора, ответственности и внутреннего контроля; низкие и средние показатели развития внешней мотивации при высоких показателях развития внутренней мотивации профессиональной деятельности

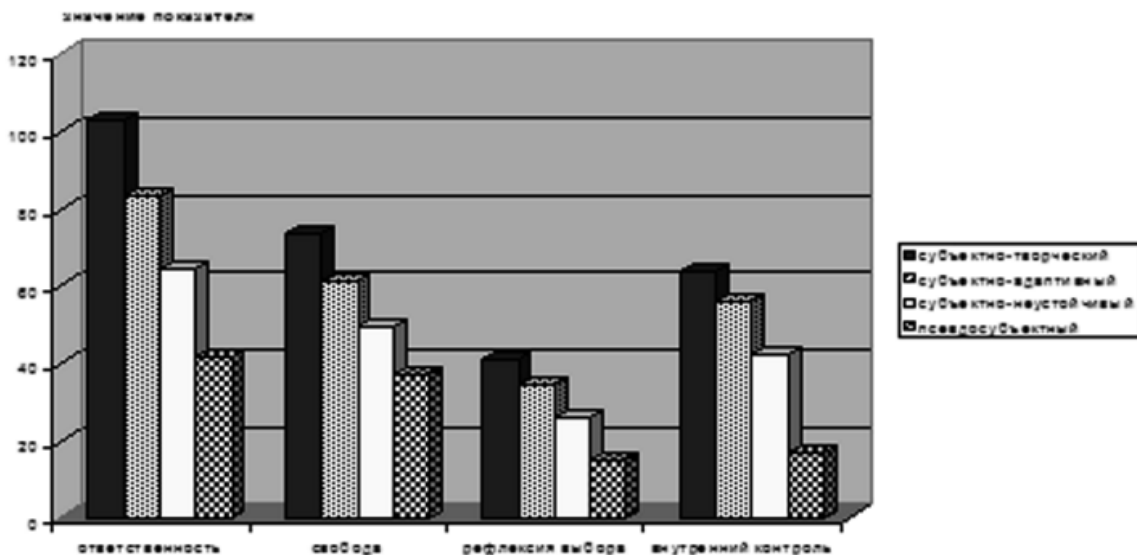


Рисунок 1. — Количественные показатели выраженности характеристик деятельностного потенциала педагогов с разным уровнем развития субъектности

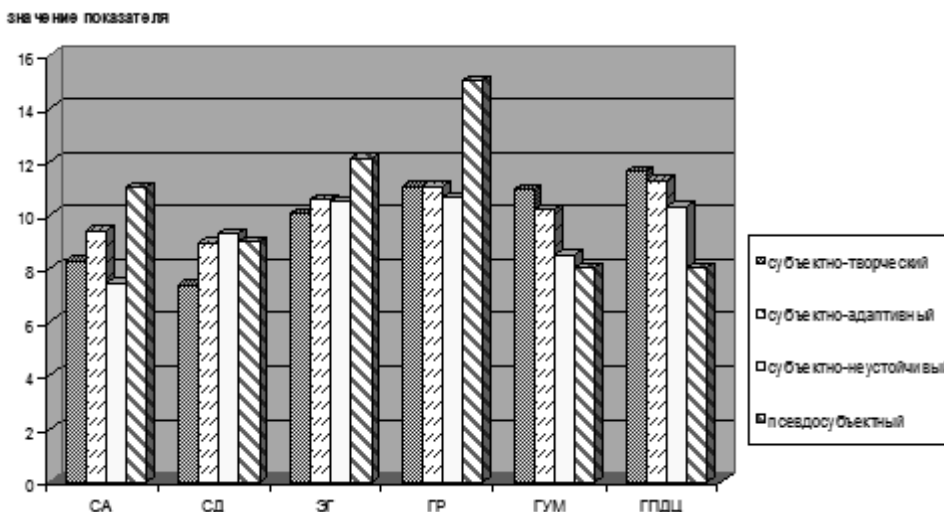


Рисунок 2. — Количественные показатели выраженности характеристик коммуникативного потенциала педагогов с разным уровнем развития субъектности,

где: СА — симбиотический акцептор; СД — симбиотический донор; ЭГ — эгоцентрические установки; ГР — группоцентрические установки; ГУМ — гуманистические установки; ГПДЦ — готовность принятия духовных ценностей.

Показатели развития внутренней мотивации профессиональной деятельности — любовь к детям, стремление развивать учащихся, потребность самореализации, самообразования и творчества — у педагогов *четвёртой группы (СТУ)* превысили показатели респондентов *первой группы (ПСУ)* по названным мотивам в 3 и более

раза ($p < 0,01$), *второй группы (СНУ)* — в 1,8 раза ($p < 0,01$), *третьей группы (САУ)* — в 1,4 раза ($p < 0,05$).

Ценностно-смысловая сфера учителей, достигших *субъектно-творческого уровня (СТУ)*, характеризуется преобладанием гуманистической установки в отношении к участникам образовательного процес-

са, а также наличием у них стремления к духовно-нравственному развитию самих себя и своих учащихся. У данной группы педагогов отмечена более высокая готовность принятия духовных ценностей, а показатели риска развития симбиоза и эгоцентризма в отношениях с другими в педагогическом общении были ниже в сравнении с показателями других групп педагогов по уровню развития субъектности (рисунки 2). Так, у педагогов *четвёртой группы (СТУ)* показатели, отражающие гуманистическую установку в педагогическом общении, превысили таковые респондентов *первой группы (ПСУ)* в 1,4 раза, а *второй группы (СНУ)* — в 1,3 раза (в обоих случаях $p < 0,05$); показатели готовности принятия духовных ценностей у педагогов *четвёртой группы (СТУ)* оказались выше в сравнении с показателями *первой (ПСУ)* и *второй (СНУ)* групп в 1,5 и в 1,2 раза соответственно (в обоих случаях $p < 0,05$). В то же время эгоцентрическую и симбиотическую позиции в общении с другими учителя *четвёртой группы (СТУ)* были способны проявлять в 1,2 и в 1,3 раза реже (в обоих случаях $p < 0,05$), чем респонденты *первой группы (ПСУ)*.

Проведённое исследование субъектности педагогов позволило определить четыре уровня развития у них данного феномена на начальном этапе профессиональной деятельности. Выявлены различия деятельностного и коммуникативного потенциалов педагогов с разным уровнем развития субъектности. Те из них, у которых доминируют установки в отношении самого себя и других субъектов как самобытной личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, духовному росту, в большей мере осознают свою свободу и ответственность за смыслы, «транслируемые» другим; у этих педагогов в более высокой степени развиты внутренний контроль, саморегуляция процесса собственного профессионально-личностного развития. Полученные нами эмпирические данные соотносятся с данными исследований феномена субъектности, представленными в отечественной литературе, и подтверждают концептуальные идеи Д. А. Леонтьева о том, что свобода как определённая форма активности и ответственность в качестве своеобразной формы регуляции, «слившись воедино», порождают феномен самодетерминации — свободной саморегу-

лируемой активности зрелой личности [4].

Нами установлено, что с повышением уровня развития субъектности педагога его эгоцентрические и симбиотические установки в отношении других участников образовательного процесса ослабевают, а гуманистические и духовные — усиливаются; в мотивации педагогической деятельности всё большую роль начинают играть внутренние факторы самой деятельности и личности молодого специалиста. Следуя традиции гуманитарно-антропологической парадигмы в психологии, мы полагаем, что важнейшим условием, необходимым для интеграции личностного, коммуникативного и деятельностного потенциалов в единый фактор, обеспечивающий самодетерминацию профессионально-личностного развития педагога в образовательном процессе, является их опосредствование гуманистически окрашенным содержанием.

На основе представленных выше результатов констатирующего эксперимента была апробирована концептуальная модель развития субъектности педагога [5]. При её разработке мы опирались на теоретические позиции отечественных учёных-психологов и философов, суть которых заключается в том, что субъекты, взаимодействующие в одном культурно-символическом целом, способны индуцировать друг в друге позиционно «запрограммированные» психические состояния и процессы. Как подчёркивается Т. М. Савельевой в концепции развивающего образования [6], именно группа людей является исходным субъектом психического развития, под её решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определённой стадии становления переходит «в ранг» *развивающихся* субъектов.

Центральный компонент концептуальной модели — со-бытийная общность педагогов, в которой каждый педагог может проявлять свою субъектность (в выделенных потенциалах: деятельностном, общения и самосознания). Все педагоги в данной общности являются активными субъектами общения; взаимодействие при этом осуществляется в форме диалога суверенных субъектов. Со-бытийная общность всегда начинается с возникновения общего пространства взаимодействия, где педагог выявляет «себя в Другом» и «Другого в себе» в условиях диалога на уровне смыслов. Характеристиками такой общности

выступают: отсутствие эгоцентризма, достижение личности Другого на основе установления взаимопонимания и принятия; доверие, сопереживание; проявление ответственности и преданности в едином пространстве самовыражения [1].

Индивидуальный субъект, входя в событийную общность молодых педагогов, обнаруживает (в процессе рефлексии и осмысления), усиливает (в процессе смыслообразования и обмена смыслами) и преобразует (в процессе выбора смыслов и постановки целей) потенциалы своей субъектности, тем самым способствуя

повышению уровня развития таковой как интегративного свойства личности.

Концептуальная модель развития субъектности педагога [5] была конкретизирована в программе формирующего эксперимента, где выступила ориентировочной основой действий педагога-психолога. Это позволило уточнить необходимые психологические условия, раскрыть их содержательные и процессуальные аспекты, определить средства, с помощью которых проектируется процесс развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности [7].

Литература

1. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
3. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. / редкол. : А. М. Прохоров (гл. ред.) [и др.]. — М. : Советская Энциклопедия, 1975. — Т. 20 : Плата — Проб / А. М. Прохоров [и др.]. — 1975. — 608 с.
4. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Учёные записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. : Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — С. 56—65.
5. Карнелович, М. М. Моделирование психологических условий и механизмов развития субъектности педагога / М. М. Карнелович // Психология обучения. — 2015. — № 11. — С. 61—69.
6. Савельева, Т. М. Психологические проблемы развивающего обучения / Т. М. Савельева // Теоретические проблемы развивающего образования : сб. науч. ст. / Нац. ин-т образования ; под ред. Т. М. Савельевой. — Минск : ПК ООО «Полибиг», 2002. — С. 133—146.
7. Савельева, Т. М. Моделирование — средство развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности / Т. М. Савельева, М. М. Карнелович // Педагогическая наука и образование. — 2015. — № 4 (13). — С. 3—9.

Материал поступил в редакцию 01.11.2019.

Levels and conditions for the development of subjectivity of young teachers

Marina M. Karnelovich, Associate Professor of the Experimental and Applied Psychology Department of Grodno State University Named after Yanka Kupala, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; karnyalovich_mm@mail.ru

The article discusses the concept of subjectivity of the teacher in the framework of the humanitarian and anthropological paradigm of psychological knowledge. Empirical data of the research of subjectivity of the teacher at the initial stage of his/ her professional activity are presented in the article. Characteristics of personal, communicative and activity potentials of young teacher specialists are revealed taking into account the identified levels of the development of their subjectivity. Psychological conditions for the development of subjectivity of the teacher are determined.

Keywords: humanitarian and anthropological paradigm of psychological knowledge; subjectivity of the teacher; personal, communicative and activity potentials; levels of the development of subjectivity.

References

1. Slobodchikov, V. I. Ocherki psihologii obrazovaniya / V. I. Slobodchikov. — Birobidzhan : Izd-vo BGPI, 2005. — 272 s.
2. Slobodchikov, V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze : ucheb. posobie dlya vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — M. : SHkol'naya Pressa, 2000. — 416 s.
3. Bol'shaya Sovetskaya Enciklopediya : v 30 t. / redkol. : A. M. Prohorov (gl. red.) [i dr.]. — M. : Sovetskaya Enciklopediya, 1975. — T. 20 : Plata — Prob / A. M. Prohorov [i dr.]. — 1975. — 608 s.
4. Leont'ev, D. A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii / D. A. Leont'ev // Uchyonye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M. V. Lomonosova. Vyp. 1 / pod red. : B. S. Bratusya, D. A. Leont'eva. — M. : Smysl, 2002. — S. 56—65.
5. Karnelovich, M. M. Modelirovanie psihologicheskikh uslovij i mekhanizmov razvitiya sub»ektnosti pedagoga / M. M. Karnelovich // Psihologiya obucheniya. — 2015. — № 11. — S. 61—69.
6. Savel'eva, T. M. Psihologicheskie problemy razvivayushchego obucheniya / T. M. Savel'eva // Teoreticheskie problemy razvivayushchego obrazovaniya : sb. nauch. st. / Nac. in-t obrazovaniya ; pod red. T. M. Savel'evoj. — Minsk : PK OOO «Polibig», 2002. — S. 133—146.
7. Savel'eva, T. M. Modelirovanie — sredstvo razvitiya sub»ektnosti pedagoga na nachal'nom etape ego professional'noj deyatel'nosti / T. M. Savel'eva, M. M. Karnelovich // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. — 2015. — № 4 (13). — S. 3—9.

Submitted 01.11.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Использование понятия «толерантность» в качестве внешне-формального средства конструирования социальных взаимоотношений может привести к трансформации его подлинного значения. Воспринимаемая как конформизм, или беспринципность, параллельно сосуществующих субъектов взаимодействия, толерантность трансформируется в безразличие. Такая толерантность не может инициировать диалог, а порождает монологические формы совместного сосуществования, которые, по меткому выражению российского философа В. А. Лекторского, называются «коллективным солипсизмом», можно сказать ритуалом, лишённым глубины содержания. Наличие этой взаимосвязи означает то, что конструктивный и понимающий диалог предполагает осознание необходимости поиска аутентичной ситуации определения толерантности, поскольку, как показывает исторический опыт, альтернативой «толерантному диалогу» часто является конфликт. Поэтому можно предположить, что негативное отношение к толерантности возникает не только по причине многозначности и неправильной интерпретации этого термина, но и вследствие неумения субъекта построить диалогическую коммуникацию или патологической неспособности к ней.

Доронина С.Г. Толерантность в системе высшего образования: от определения понятия к практике.

Типы профессиональной речевой деятельности и их обусловленность уровнем развития общих способностей

Войтко Ольга Константиновна, старший преподаватель кафедры общей и организационной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат психологических наук; Voitko25@mail.ru

В статье рассматриваются типы профессиональной речевой деятельности студентов-психологов II—V курсов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Представлены характеристика выделенных типов профессиональной речевой деятельности и анализ их различий в зависимости от курса обучения студентов. Результаты интеркорреляционного анализа демонстрируют связь профессиональной речевой деятельности с уровнем развития общих способностей студентов.

Ключевые слова: профессиональная речевая деятельность; типы профессиональной речевой деятельности; общие способности; студенты.

Профессиональная речевая деятельность (ПРД) студентов-психологов представляет собой целесообразное формулирование речевого высказывания с использованием терминологии, адекватное запросу и ситуации говорения [1]. Особенностью ПРД психолога является умение подстраиваться под собеседника: применять различные стили речи, логично их сочетать; использовать терминологию в общении с коллегами и специалистами-смежниками либо, напротив, не использовать её в процессе работы с клиентами. Первостепенная задача психолога — установление контакта с клиентом с целью оказания воздействия на его мысли, чувства, поведение посредством слова. Для этого необходимо говорить на языке клиента, используя правила и нормы русского языка и речи. Кроме того, эффективность взаимодействия зависит от проявленной эмпатии, интереса к собеседнику, профессионального опыта, уверенности в своих знаниях, общей осведомлённости, а это показатели развития общих способностей.

Структура профессиональной речевой деятельности студентов-психологов двух-

компонентна. 1. — Культура речи, характеризующаяся качествами: информативность, точность, аргументированность, словесная иллюстрация, логичность, грамотность, внятность, фонация, интонационная выразительность, темп речи, оптимальная громкость, готовность к речи, чистота, уверенность, корректность, вежливость, беглость, лексическое богатство и 2. — Знание профессиональной терминологии [2].

В исследовании (2016—2019 гг.), результаты которого представлены в статье, приняли участие студенты II—V курсов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в количестве 515 человек. Задачи исследования: дефинирование понятия «профессиональная речевая деятельность студентов-психологов»; теоретическое обоснование её структуры; оценка уровня сформированности культуры речи и знания психологической терминологии; разработка типологии профессиональной речевой деятельности; выявление взаимосвязи ПРД и общих способностей студентов.

Методы исследования: *теоретические* (теоретико-библиографический анализ);

эмпирические (включённое наблюдение, естественный констатирующий эксперимент, контент-анализ, психодиагностический метод, анализ документов и продуктов деятельности, метод сопоставления независимых характеристик (К. К. Платонов)); *опросные* (интервью); *статистические* (корреляционный, дисперсионный, факторный анализы, χ^2 для распределения 2×2). Для изучения общих способностей и профессиональной речевой деятельности использовались: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI), теста темперамента Я. Стреляу, методики оценки волевых качеств Е. П. Ильина, Е. К. Фещенко, кольца Ландольда, авторская методика оценки качеств речи.

В ходе исследования была разработана типология профессиональной речевой деятельности студентов-психологов, основанная на выраженности качеств речи, факторизованных в категории: содержательность (аргументированность, информативность, понятийная точность, грамотность, логичность, словесная иллюстрация речи), выразительность (лексическое разнообразие, оптимальная громкость, беглость, интонационная выразительность, готовность к речи), ясность (внятность, фонация), ответственность (чистота, уверенность) и знание профессиональной терминологии. Оценка качеств речи реализовывалась по разработанной авторской методике, включающей критерии оценивания экспертами речевых высказываний на заданную тему по трёхбалльной шкале.

Выделены четыре типа ПРД студентов-психологов на основании выраженности категорий качеств речи. *Продуктивный тип (Non multa, sed multum)*, преобладающий на V курсе, характеризуется высоким уровнем знания профессиональной терминологии, активной включённостью в диалог, способностью импровизировать, высокими показателями развития общих способностей — *интеллектуальных* (общей осведомлённости, комбинаторных умений, способностей к обобщению, оперированию вербальными понятиями, логического мышления, аналитико-синтетической деятельности и пространственного воображения); *общей работоспособности* (точности, выносливости, продуктивности); высоким уровнем *терпеливости и академической успешности*; *нормативной уравновешенностью по силе нервных процессов*.

Достаточный уровень развития общих способностей влияет на достижение продуктивного типа ПРД. Часть пятикурсников, не желающих учиться, возвращается к неразвитому типу ПРД.

Воспроизводящий тип, преобладающий у студентов III курса, характеризуется знанием предмета речи и профессиональной терминологии, умением уверенно говорить о хорошо известных им явлениях, небольшим словарным запасом, использованием длительных логических пауз, повторов лексических единиц, не несущих смысловой нагрузки, ограниченной способностью свободно излагать мысли в незнакомой ситуации; развитым индуктивным мышлением, недостаточной способностью к абстрагированию; высоким уровнем выносливости и решительности.

Элементарный тип (Multum, non multa), преобладающий на II и IV курсах, характеризуется проявлением многословия, умением поддержать диалог на профессиональную тему, нецелесообразным использованием терминов, подменой понятий; общей осведомлённостью в области психологической науки, основанной на опыте других; развитыми способностями к обобщению, аналитико-синтетической деятельности, логическому мышлению, комбинаторными, пространственным воображением; высокими показателями уровня процессов возбуждения и торможения, низкими — выносливости.

Неразвитый тип ПРД, встречающийся на всех курсах, характеризуется отсутствием знаний основных категорий психологии, неспособностью студентов говорить на профессиональную тему; низким уровнем развития вербального интеллекта, выносливости и академической успешности.

Выделенные типы речи и их выраженность на каждом курсе представлены в таблице.

В результате статистического анализа было установлено, что существуют значимые различия между студентами II и III курсов по неразвитому ($p = 0,01$), элементарному ($p = 0,00001$) и воспроизводящему ($p = 0,0002$) типам ПРД с преобладанием на III курсе неразвитого и воспроизводящего типов ПРД, а на II — элементарного. Развитие речевой деятельности (РД) зависит от развития общих способностей студентов, мотивированности к обучению, ориентации на сформирован-

Таблица. — Результаты количественно-качественного анализа преобладания определённых типов ПРД в зависимости от курса (n = 515)

Курс	Типы профессиональной речевой деятельности									
	неразвитый		элементарный		воспроизводящий		продуктивный		Всего	
	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%
II	19	12,3	64	41,3	21	13,5	51	32,9	155	100
III	32	23,7	23	17,0	43	31,8	37	27,4	135	100
IV	30	20,8	39	27,0	33	22,9	42	29,2	144	100
V	19	25,0	7	19,4	3	8,3	107	47,2	136	100

Примечание: АВ — абсолютная величина (количество человек).

ность ПРД и высокий уровень профессионализма в целом. По указанным выше типам ПРД обнаружены достоверные различия между II и IV курсами с преобладанием на IV курсе неразвитого ($p = 0,05$) и воспроизводящего ($p = 0,01$) типов ПРД, а на II — элементарного ($p = 0,04$). Преобладание элементарного типа ПРД на II курсе вполне обоснованно. Происходит накопление профессионального словаря, студенты совершают попытки объяснить ранее неизвестные понятия, используя разговорный стиль изложения и непрофессиональный словарь. Были выявлены статистически значимые различия между II и V курсами по неразвитому ($p = 0,05$) и элементарному ($p = 0,01$) типам ПРД с преобладанием на II элементарного, а на V — неразвитого типа. Что касается продуктивного типа ПРД, выявлены значимые различия между III и V курсами по воспроизводящему ($p = 0,005$) и продуктивному ($p = 0,02$) типам с преобладанием на III курсе воспроизводящего и на V — продуктивного типов ПРД. Преобладание продуктивного типа ПРД на V курсе естественно. Однако результаты исследования демонстрируют наряду с продуктивным выражением неразвитого типа ПРД. Полагаем, что студенты, имеющие элементарный тип ПРД на IV курсе, частично переходят в категорию с неразвитым типом ПРД. Это объясняется тем, что часть из них принимает решение не заниматься психологией в будущем, получить лишь диплом об образовании, либо осознаёт невозможность наверстать упущенный образовательный опыт.

Выявлены были также различия между IV и V курсами по воспроизводящему ($p < 0,05$) и продуктивному ($p < 0,04$) типам ПРД с преобладанием воспроизводящего типа на IV и продуктивного на V курсах, что естественно. Пятикурсники,

определившиеся с направлением своей профессиональной деятельности, имеют достаточно высокий уровень развития культуры речи и знания профессиональной терминологии, немотивированные на избранную профессиональную деятельность — напротив, не владеют достаточно развитым типом ПРД. Результаты сравнения типов ПРД студентов, обучающихся на III и IV курсах, показали, что между ними есть достоверные различия по элементарному типу ($p = 0,04$) с его преобладанием на IV курсе. Так, доминирующим у студентов II курса является элементарный тип ПРД, на III курсе начинает преобладать воспроизводящий, от III к IV курсу возрастает частота встречаемости элементарного типа ПРД. При переходе от IV к V курсу превалирует продуктивный тип ПРД на фоне уменьшения воспроизводящего. Из полученных данных следует заключить, что III курс обучения в вузе является для студентов медиумом, заставляющим переосмыслить значение учёбы и оценить дальнейшие профессиональные перспективы, иногда — кардинально поменять учебно-профессиональную направленность.

Проявление общих способностей в РД представлено речевой способностью, впервые названной Ф. де Соссюром «языковой способностью» [3]. Общие способности и речевая деятельность рассматриваются как компоненты динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова [4]. Общие способности представляют собой систему, включающую интеллект, свойства нервных процессов, общую работоспособность, волевые качества и академическую успешность. Её системообразующим фактором является процесс формирования способностей, обратной связью — уровень их сформированности.

По нашему мнению, принимая во внимание социальную природу языка, возникшего в ходе эволюции, и индивидуальную природу способности, допустима категория «речевая способность» в отличие от способности языковой как явления общественного характера. Тем не менее, лингвисты в отличие от психологов склонны рассматривать категорию «языковая способность» и представлять её сложной функциональной системой [5; 6].

Теоретически нами были обоснованы выделенные компоненты общих способностей и их связь с четырьмя подструктурами личности: направленностью, опытом, формами психического отражения, биопсихическими свойствами. Изменения в уровнях выраженности компонентов каждой подструктуры структуры личности отражаются на процессе формирования способностей и их своеобразии. С учётом интересов, мотивов и мировоззрения способности проявляются в деятельности, тем самым отражая направленность личности. Подструктура опыта по механизму переноса навыков и качеств обеспечивает развитие способности, результирующаяся в деятельности. Подструктура свойств психического отражения обеспечивает функционирование РД, служит основой развития способностей. Эмоциональные процессы проявляются в выразительности речи, психические познавательные — в способности построения нормативной, стилистически правильной РД, волевые — осуществляют её контроль и оценку. Биопсихические свойства отражаются на динамической стороне РД, скорости протекания психических процессов, обеспечивая работоспособность личности.

Высокий уровень развития отдельных компонентов общих способностей взаимосвязан с успешностью формирования качеств речи, что подтверждают выявленные корреляции. Показатель компонента ПРД «знание профессиональной терминологии» коррелирует с показателями компонентов вербального интеллекта ($p < 0,05$): «общая осведомлённость» ($r = 0,38$), «способность к аналитико-синтетической деятельности» ($r = 0,31$), «словесно-логическое мышление» ($r = 0,15$), «способность к обобщению» ($r = 0,12$), «способность к логическому умозаключению» ($r = 0,19$), «общий уровень вербального интеллекта» ($r = 0,23$). Высокий уровень интеллектуальных способностей

обеспечивает успешное освоение профессиональной терминологии. Переменная «знание профессиональной терминологии» коррелирует с показателями ($p < 0,05$): «общая работоспособность — продуктивность» ($r = 0,17$), создающая благоприятные условия для выполнения деятельности; «волевые качества — терпеливость» ($r = 0,11$); «академическая успешность» (отметки по профильным ($r = 0,33$) и непрофильным ($r = 0,39$) дисциплинам). Высокий уровень развития волевых качеств даёт возможность преодолевать возникающие трудности в процессе формирования умений ПРД, совершенствовать РД. Знание профессиональной терминологии позволяет оперировать психологическими категориями, уверенно аргументировать высказывания, излагать материал по теме сообщения без искажений. Показатель «знание профессиональной терминологии» связан и с компонентами «культуры речи» ($p < 0,05$): «информативностью» ($r = 0,36$), «точностью» ($r = 0,35$), «аргументированностью» ($r = 0,26$), «грамотностью» ($r = 0,25$), «логичностью» ($r = 0,27$), обеспечивающими высокий уровень содержательности речи, «чистотой» ($r = 0,30$) и «уверенностью» ($r = 0,20$), выражающими воздейственность речи. Выявленные взаимосвязи подтверждают правомерность анализа общих способностей как внутреннего условия развития ПРД.

Показатель компонента ПРД «аргументированность речи» коррелирует ($p < 0,05$) с общим уровнем интеллекта ($r = 0,18$), общей осведомлённостью ($r = 0,18$), способностью к абстрагированию ($r = 0,23$). Привести нужные доводы способен человек, обладающий общей осведомлённостью, логичностью мышления, иначе аргументы приниматься во внимание не будут. Аргументированность речи связана с волевыми качествами (терпеливостью ($r = 0,21$) — прежде чем говорить самому, необходимо выслушать собеседника); академической успешностью (отметками по профильным ($r = 0,25$) и непрофильным ($r = 0,23$) дисциплинам). Аргументированность, являясь компонентом культуры речи, естественно, связана с другими её качествами, поэтому обсуждаемый показатель повторяет связи показателей, представленные выше.

Показатель «общий уровень интеллекта» коррелирует с показателями компонен-

тов общих способностей ($p < 0,05$): «общей работоспособностью» («точностью» — $r = 0,23$, «продуктивностью» — $r = 0,24$); «волевыми качествами» («упорством» — $r = 0,17$); «академической успешностью» — отметками по непрофильным ($r = 0,22$) и профильным ($r = 0,26$) дисциплинам. Последнее наводит на мысль о неправомочности полного исключения знаний, навыков и умений из структуры общих способностей. Показатель интеллекта взаимосвязан с содержательным компонентом ПРД: «информативностью» ($r = 0,24$), «точностью» ($r = 0,18$), «грамотностью» ($r = 0,20$), «логичностью» ($r = 0,24$), «аргументированностью» ($r = 0,18$); «воздейственностью» («чистотой» ($r = 0,19$) и «уверенностью» ($r = 0,20$)), определяемыми развитием об-

щих способностей. Выявлена отрицательная связь уровня развития интеллекта с показателем «уровень процесса торможения» ($r = -0,15$). Иначе говоря, подвижность нервной системы отражается не только на скорости протекания мыслительных процессов, но и на работе интеллекта в целом.

Таким образом, развитые общие способности представляют собой сложную интегративную систему взаимосвязанных компонентов, являются потенциальными возможностями, обеспечивающими формирование продуктивного типа ПРД студентов-психологов. Активизация отдельных способностей, в том числе речевых, положительно влияет на формирование профессиональной речи и преобразует систему способностей.

Литература

1. Маришук, Л. В. Профессиональная речь студентов-психологов : критерии оценки / Л. В. Маришук, О. К. Войтко // Пед. наука и образование. — 2015. — № 3 (12). — С. 33—38.
2. Войтко, О. К. Структура профессиональной речевой деятельности психолога / О. К. Войтко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол. : О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 2016. — Ч. 2. — С. 51—58.
3. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики : пер. с фр. / Ф. де Соссюр. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
4. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1972. — 311 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2 : Проблемы общей психологии. — 504 с.
6. Кочкина, О. М. Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. М. Кочкина. — М., 2009. — 173 л.

Материал поступил в редакцию 09.12.2019.

Types of professional speech activities and their conditionality by the level of the development of general abilities

Olga K. Voitko, Senior Lecturer of the General and Organizational Psychology Department of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Cand. Sci. (Psychology); Voitko25@mail.ru

The article discusses types of professional speech activities of second–fifth-year psychology students of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank. Characteristics of the selected types of professional speech activities are given. An analysis of differences in the types of professional speech activity is presented depending on the course of study. The results of the intercorrelation analysis demonstrate the relationship between professional speech activities and the level of the development of students' general abilities.

Keywords: professional speech activities; types of professional speech activities; general abilities; students.

References

1. Marishchuk, L. V. Professional'naya rech' studentov-psihologov : kriterii ocenki / L. V. Marishchuk, O. K. Vojtko // Ped. nauka i obrazovanie. — 2015. — № 3 (12). — P. 33—38.
2. Vojtko, O. K. Struktura professional'noj rechevoj deyatel'nosti psihologa / O. K. Vojtko // Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa : sb. nauch. st. : v 2 ch. / Resp. in-t prof. obrazovaniya ; redkol. : O. S. Popova (otv. red.) [i dr.]. — Minsk, 2016. — Ch 2. — P. 51—58.
3. Sossyur, F. de. Kurs obshchej lingvistiki : per. s fr. / F. de Sossyur. — M. : Editorial URSS, 2004. — 256 p.
4. Platonov, K. K. Problemy sposobnostej / K. K. Platonov. — M. : Nauka, 1972. — 311 p.
5. Vygotskij, L. S. Sobranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vygotskij ; pod red. V. V. Davydova. — M. : Pedagogika, 1982. — T. 2 : Problemy obshchej psihologii. — 504 p.
6. Kochkina, O. M. Struktura i dinamika yazykovyh sposobnostej v diskursivnoj praktike : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / O. M. Kochkina. — M., 2009. — 173 p.

Submitted 09.12.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Главное предназначение историко-педагогического знания состоит не только и не столько в понимании педагогического прошлого как такового, хотя и это очень важно, а в осмыслении его с позиций решения задач современности и проектирования на этой основе будущего. Всеобъемлющее изучение истории генезиса и становления педагогической теории и практики предшествующих лет способствует более глубокому пониманию современного их состояния, обеспечивает преемственность их ценностных основ, оберегает от повторения ошибок прошлого, помогает преодолению негативных тенденций и обеспечивает эффективность дальнейшего развития.

Нужно отметить, что любое историко-педагогическое знание в той или иной степени включает в себя следующие компоненты:

выявленные факты, реконструированные события и процессы с анализом источников условий и факторов, их детерминирующих, позволяющие глубже и полнее понимать современную педагогическую действительность и прогнозировать перспективы её дальнейшего развития;

интерпретации, обобщения, систематизации, классификации педагогических феноменов, благодаря которым облегчается поиск решений современных проблем теории и практики образования и воспитания;

обоснованные принципы и подходы эффективной организации образовательных процессов прошлого, откуда черпаются идеи для современных и будущих педагогических инноваций;

достижения, упущения, ошибки и просчёты педагогической теории и практики, дающие возможность разрабатывать наиболее оптимальные и результативные пути их дальнейшего развития;

способы, принципы и инструментарий педагогического познания, что закладывает прочные методологические основы педагогической науки.

Болбас В. С. История педагогики в системе педагогического знания.

Моделирование как научный метод познания и средство развития стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования

Казанович Евгений Юльянович, доцент кафедры инновационного управления Института бизнеса Белорусского государственного университета, кандидат психологических наук; *kazanovich@sbmt.by*

В статье представлены результаты использования метода научного моделирования при проектировании процесса формирования стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования педагогического профиля. Определены функции научного моделирования, раскрыты компоненты концептуальной модели формирования стратегии сотрудничества: психологические механизмы, атрибутирование, рефлексия, целеполагание, идентификация, а также со-бытийная общность педагогов и студентов как исходная социальная ситуация, выступающая условием развития стратегии сотрудничества.

Ключевые слова: моделирование; концептуальная модель; со-бытийная общность педагогов и студентов учреждений высшего образования; психологические механизмы формирования стратегии сотрудничества.

При проведении научных исследований потребность в моделировании возникает довольно часто, особенно тогда, когда исследование самого объекта невозможно, затруднительно, дорого или требует длительного времени.

Вместе с тем, для исследователя не всегда представляется очевидным то, как создать концептуальную модель, на которую он мог бы опереться при дальнейшей разработке программы формирующего эксперимента.

При подготовке программы, направленной на формирование стратегии сотрудничества, в её основу нами был положен метод моделирования — один из важнейших методов научного познания. Моделирование (от фр. *modele* — образец, прообраз) рассматривается в психологии как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [1, с. 289].

Ряд исследователей отмечают, что моделирование в психологии представлено двумя направлениями: моделированием

психики и психологическим моделированием. Так, например, по мнению В. В. Никандрова, первое — это «...путь искусственного конструирования психики и её различных проявлений» [2, с. 105]. Второе же заключается «в искусственном создании специальных условий, провоцирующих нужные по задаче исследования ответные реакции (действия, отношения) естественных носителей психики (людей или животных)» [2, с. 109].

В широком смысле модель в психологии рассматривается как «... упрощённый мыслительный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемых в качестве их заместителя и средств оперирования» [3, с. 51].

Характеризуя содержательные аспекты понятия «модель», В. В. Давыдов подчёркивает, что «модели — это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения предметов выражены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях знаковых элементов. Это своеобразное един-

ство единичного и общего (т. е. чувственного и абстрактного), при котором на первый взгляд выдвинуто общее и существенное» [4, с. 128].

Существуют различные классификации видов психологических моделей, что нашло своё отражение в работах многих авторов (С. Дейч, Б. А. Глинский, Ю. М. Плотницкий и др.).

В процессе познания модель (моделирование) выполняет ряд функций. Они зависят от характера получаемого знания и по-разному проявляются на эмпирическом, теоретическом и практическом уровнях. Так, например, С. Дейч выделяет на практическом уровне следующие функции моделирования: познавательно-иллюстрирующую, обучающую, развлекательно-игровую. По мнению Ю. М. Плотницкого, главная функция модели — управление моделируемым процессом или явлением.

Из широкого спектра различных видов моделей мы специально остановились на выборе концептуальной модели, выступающей при сопровождении личности участвующих в экспериментальной программе, как отмечает Т. М. Савельева, упрощённым мысленным образом, на основе которого педагог-психолог системы образования может организовать свою деятельность, направленную на проектирование, моделирование развивающей образовательной среды.

Концептуальная модель — «модель предметной области, состоящая из перечня всех понятий, используемых для описания этой области, вместе с их свойствами и характеристиками, классификацией этих понятий по типам, ситуациям, признакам в данной области и законов протекания процессов в ней» [5, с. 50].

При разработке концептуальной модели развития стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования (УВО) мы опирались на теоретические взгляды Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Т. М. Савельевой. Как подчёркивает Л. С. Выготский, индивидуальное сознание человека детерминируется деятельностью коллективного субъекта, именно ею оно формируется в процессе интериоризации.

В качестве наглядного представления созданной нами модели была использована модель развития субъектности педагога, рассмотренная в исследовании Т. М. Савельевой и М. М. Карнелович [6].

Центральным компонентом разработанной модели выступает со-бытийная общность студентов и педагогов УВО — субъектов педагогического взаимодействия. При построении концептуальной модели формирования стратегии сотрудничества мы опирались на категорию «со-бытие», которая определяется в психологии как «...уникальная, внутренне противоречивая, живая общность людей» [7, с. 173]. По мнению В. И. Слободчикова, «со-бытие» обладает функцией развития субъектности личности [7]. В нашем исследовании модель выполняла иллюстративно-познавательную и обучающую функции.

Углубляя теоретические положения гуманитарно-антропологического подхода, Т. М. Савельева подчёркивает, что «в развитии... общности формируется всё «собственно человеческое» — потребности, мотивы, стремление и желание самосовершенствоваться» [8, с. 18]. Мы полагаем, что результатом такого формирующего воздействия является не только мотивационно-потребностная сфера личности, но и познавательная, от развития которой, в том числе, зависит адекватный ситуации выбор стратегий разрешения конфликтов.

Определяя содержательные характеристики понятия «субъект», мы разделяем позицию В. В. Никандрова, по мнению которого субъект рассматривается как человек — носитель внутреннего (психического) мира и источник активного познания и преобразования действительности.

В процессе педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса устанавливаются тесные гуманные и доверительные отношения. Как отмечает Т. М. Савельева, «...наличие и сам характер этих связей, динамика их преобразования в систему предметных отношений и образуют как раз подлинную ситуацию развития, образуют истомое единство исходных предпосылок и условий развития» [8, с. 17].

Важнейшими компонентами разработанной концептуальной модели выступают также психологические механизмы: целеполагание, рефлексия, идентификация, атрибутирование, которые актуализировались и совершенствовались в со-бытийной общности студентов и педагогов УВО при их взаимодействии. Понятие «психологический механизм» достаточно интенсивно разрабатывается в современной психологии. «Психологические механизмы выступают

как способы преобразования личности лишь потому, что они являются механизмами реальных или мысленных преобразований взаимоотношений индивида с обществом, с миром в целом» [9, с. 8].

Выбор вышеназванных механизмов был обусловлен, во-первых, доказанным в ряде исследований формирующим эффектом таких в отношении развития самосознания личности, а, во-вторых, необходимостью их развития у студентов УВО.

Раскроем роль психологических механизмов в формировании самосознания личности и стратегий поведения в межличностном взаимодействии более детально.

Влияние механизма «рефлексия» на сознание и самосознание личности отражено во многих научных работах (В. А. Лефевр и Г. Л. Смолин, В. В. Знаков, А. В. Карпов, С. В. Кондратьева И. Н. Семёнов и С. Ю. Степанов и др.).

Так, А. В. Карпов указывает на значимость социальных условий при возникновении рефлексивных процессов. По его мнению, их формирование необходимо для обеспечения со-бытия ребёнка и взрослого, ребёнка и других детей, окружающего социума. Автор подчёркивает, что рефлексивные взаимодействия — это суть и ткань организации субъект-субъектных видов деятельности. Ряд научных изысканий посвящён важнейшей роли механизма рефлексии в регуляции межличностного, включая педагогическое, взаимодействия. С. В. Кондратьева отмечает: «...социально-перцептивная рефлексия выполняет функцию регуляции педагогического общения в условиях согласования стратегии и тактики педагогического взаимодействия» [10, с. 214]. Важность данного механизма в формировании стратегий разрешения конфликта подчёркивается и в других исследованиях. Так, по убеждению И. Н. Семёнова и С. Ю. Степанова, «переосмысление человеком в процессе мышления интеллектуальных содержаний (то есть образов предметной ситуации задачи) и личностных содержаний (то есть образов личности, с которыми отождествляет себя “я” во время переживания конфликта) является механизмом их изменения и, следовательно, порождения психических новообразований в проблемно-конфликтных ситуациях» [11, с. 37]. В. В. Знаков, проводивший исследования со взрослыми, выявил, что у них «когнитивные ком-

поненты самопонимания реализуются в рефлексии своих адаптивных или, наоборот, неадаптивных схем, паттернов межличностных отношений и стратегий поведения» [12, с. 25].

В исследовании А. В. Карпова было установлено следующее: рефлексивность закономерно связана «и со стиливыми характеристиками управленческой деятельности, детерминируя предпочтение “мягких” стилей над “жесткими”» [13, с. 56].

На взаимосвязь рефлексивных процессов со стратегиями разрешения конфликта указывали также В. А. Лефевр и Г. Л. Смолин. «...Везде и всюду конфликтующие стороны вступают в своеобразную рефлексивную игру, где каждая из сторон стремится отразить и тем самым получить возможность перехитрить друга. Такое изображение конфликта как интеллектуального взаимодействия сторон является, по нашему мнению, важным системным представлением конфликта, открывающим новые резервы в оптимизации решений, принимаемых в конфликтной ситуации» [14, с. 18]. В. В. Мацутой и С. А. Богомазом установлено, что «студенты, отличающиеся склонностью к системной рефлексии, в сложной, конфликтной ситуации предпочитают идти на компромисс и стараются найти возможности для сотрудничества» [15, с. 60].

Влияние механизма идентификации на развитие самосознания личности отражено в исследованиях В. В. Абраменковой, В. С. Мухиной, Л. Н. Рожинной, И. А. Фурманова и других. Развитие личности, по мнению В. С. Мухиной, происходит путём присвоения индивидом психических свойств, способностей и общественно значимых ценностей. Это осуществляется через призму внутренней позиции развивающейся личности касаясь всей полноты бытия общественных отношений посредством механизмов идентификации и обособления. Как подчёркивает автор, овладение идентификацией ведёт к формированию механизмов социального поведения, способствующих установлению отношений с другим человеком на положительных эмоциональных началах.

В исследовании Л. Н. Рожинной доказано, что такой механизм, как идентификация, выступает в качестве «внутреннего» условия реализации влияния, оказываемого литературным персонажем на реципиента. О значимости воздействия

означенного механизма на формирование поведенческих стереотипов личности говорит И. А. Фурманов. По мнению учёного, у ребёнка формируются личностные черты и поведенческие стереотипы, появляется возможность освободиться от собственной тревоги и ослабить внутренние конфликты. Механизм *идентификация — отчуждение* В. В. Абраменкова рассматривает как один из механизмов становления развивающейся личности. О. В. Белановская, осуществляя анализ, сопоставление и обобщение подходов к определению роли идентификации в современной психологии, отмечает, что любое личностное новообразование включает или предполагает механизм идентификации.

Важнейшим механизмом, воздействующим на самосознание личности, является механизм целеполагания, формирующая роль которого рассматривается в работах А. Н. Леонтьева, В. Е. Ключко, Н. В. Мезенцевой, В. А. Петровского и других. Согласно исследованиям Н. В. Мезенцевой, у 87 % учителей, независимо от их профессионального стажа, педагогическое целеполагание находится на недостаточном уровне развития. Особую роль указанного механизма в развитии субъектности личности выделяет В. А. Петровский, определяющий целеполагание как формирование индивидом предметной основы необходимой ему деятельности, её мотивов, целей, задач. Именно в процессе целеполагания реализуется развитие деятельности и происходит самопорождение человека — субъекта активности. А. Н. Леонтьев отмечал, что формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и, соответственно, развития действий субъекта. Изучая механизмы целеобразования при решении мыслительных задач, В. Е. Ключко пришёл к выводу: в процессе восприятия предложенного задания происходит образование неформальной структуры ситуации — некоторые элементы по ходу восприятия приобретают особое значение для последующей деятельности субъекта.

Также в значительной степени на развитие самосознания личности оказывает воздействие механизм атрибутирования, поскольку «атрибутирование автором определённых качеств и свойств личности литературному герою, его идентификация с другим персонажами, проекция на него собственных авторских черт, безусловно,

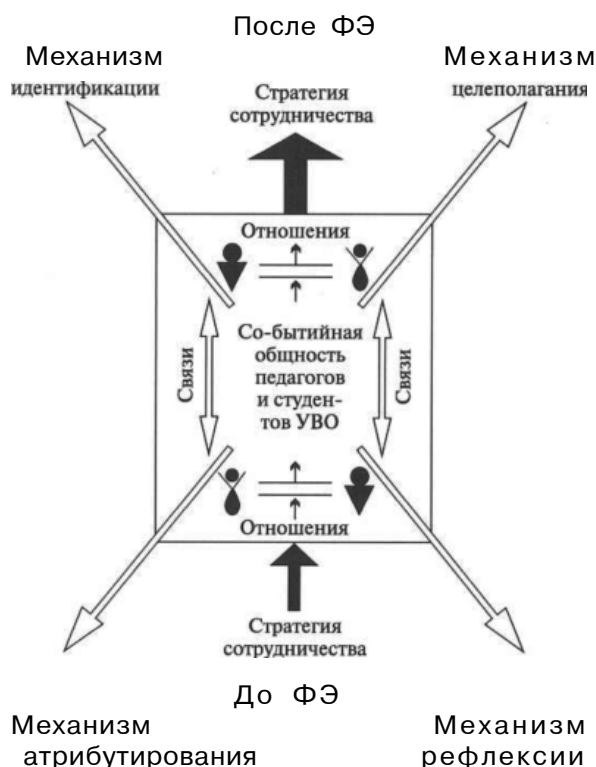
детерминирует процессы самопознания у реципиента» [16, с. 335].

По мнению А. И. Донцова и Т. А. Полозовой, выбор стратегий поведения в конфликте обусловлен стратегией действия партнёра и восприятием его намерений (целей), установкой по отношению к нему.

Осуществляя обзор исследований по проблеме факторов, влияющих на возникновение конфликта, Н. В. Гришина отмечает, что психологи фактически сходятся в признании факторов восприятия (осознания) конфликтной ситуации (отношений) в качестве необходимого/обязательного условия возникновения конфликтов.

Авторами приведённых выше исследований подчёркивалась значимость каждого в отдельности психологического механизма в развитии самосознания личности. Однако, по нашему мнению, они могут оказать наибольшее влияние на формирование процессов самосознания личности при их взаимодействии друг с другом. К такому выводу мы пришли, проанализировав ряд научных изысканий (Б. Г. Ананьев, Н. И. Гуслякова С. И. Коптева, С. А. Месникович и др.). Так, например, характеризую рефлективные свойства характера, Б. Г. Ананьев отмечал: они тесно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности. В ходе проведения формирующего эксперимента А. П. Лобанов и С. И. Коптева [16] установили, что самопознание личности формировалось посредством фасилитации таких процессов, как идентификация, эмпатия, атрибутирование и рефлексия.

Формирующее влияние механизмов рефлексии и целеполагания на развитие субъектности педагога было выявлено в исследовании М. М. Карнелович. Становление профессионального сознания будущего учителя, по мнению Н. И. Гусляковой, обеспечивается действенностью психологических механизмов: педагогической установкой, профессиональной рефлексией, целеполаганием, профессиональной адаптацией, профессиональной самооценкой. С. А. Месникович доказала воздействие рефлексии, атрибутирования, идентификации и эмпатии на развитие нравственных представлений у студентов.



- Условные обозначения:**
- ⬇ — педагог УВО
 - ⬆ — студент УВО
 - ФЭ — формирующий эксперимент

Рисунок. — Концептуальная модель формирования стратегии сотрудничества у студентов УВО при разрешении педагогических конфликтов

Таким образом, в разработанной нами концептуальной модели комплексное взаимодействие вышеназванных механизмов — целеполагания, рефлексии, идентификации, атрибутирования — способствовало формированию стратегии сотрудничества у студентов УВО при разрешении педагогических конфликтов.

Данная модель представлена на рисунке. Разработанная концептуальная модель выступила в исследовании обобщённым образом и психологическим средством материализации и визуализации социокультурного образовательного пространства. В его рамках формировалось событийное сообщество педагогов и студентов учреждений высшего образования, развивались психологические механизмы целеполагания, рефлексии, атрибутирования, идентификации, коммуникативные способности, устанавливались гуманные, уважительные, паритетные связи и отношения между педагогами и студентами как субъектами образовательного процесса, в ходе которого у студентов формировалась стратегия сотрудничества при разрешении педагогических конфликтов.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что моделирование как метод научного познания позволило определить те внутренние психологические условия, которые необходимо создавать для успешного формирования стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования. Модель выступила «своеобразной пружиной», тем обобщённым образом, на который мы ориентировались при разработке и реализации программы формирующего эксперимента.

Литература

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 5-е изд. — М. : Издательство политической литературы, 1987. — 588 с.
2. Никандров, В. В. Моделирование как метод психологии / В. В. Никандров // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. Сер. 6, Политология. Междунар. отношения. — 2001. — Вып. 1, № 6. — С. 98—110.
3. Штофф, В. А. Гносеологические функции моделей / В. А. Штофф // Вопр. философии. — 1961. — № 12. — С. 53—65.
4. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Теоретические проблемы развивающего образования : сб. ст. / Нац. ин-т образования ; науч. ред. Т. М. Савельева. — Минск, 2002. — С. 109—132.
5. Толковый словарь по искусственному интеллекту / авт.-сост. : А. Н. Аверкин [и др.]. — М. : Радио и связь, 1992. — 254 с.
6. Савельева, Т. М. Моделирование как средство развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности / Т. М. Савельева, М. М. Карнелович // Педагогическая наука и образование. — 2015. — № 4 (13). — С. 3—9.
7. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введ. в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

8. Савельева, Т. М. Психологическое сопровождение процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества / Т. М. Савельева // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования. — Минск, 2012. — Вып. 2. — С. 11—19.
9. Анцыферова, Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. — 1981. — Т. 2, № 2. — С. 8—18.
10. Профессионализм в педагогическом общении / С. В. Кондратьева [и др.] ; под ред. С. В. Кондратьевой. — Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2003. — 272 с.
11. Семёнов, И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. — 1983. — № 2. — С. 35—42.
12. Знаков, В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психол. журн. — 2005. — Т. 26, № 1. — С. 18—28.
13. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45—57.
14. Лефевр, В. А. Алгебра конфликта / В. А. Лефевр, Г. Л. Смолян ; предисл. В. Н. Цыгичко. — 4-е изд. — М. : Либроком, 2011. — 59 с.
15. Мацута, В. В. Связь рефлексии и социального интеллекта у студентов первого курса / В. В. Мацута, С. А. Богомаз // Сиб. психол. журн. — 2014. — № 51. — С. 53—64.
16. Лобанов, А. П. Системная методология формирования научных понятий у подростков / А. П. Лобанов. Развитие самосознания личности посредством художественной перцепции / С. И. Коптева. — Минск : Несси, 2002. — 410 с.

Материал поступил в редакцию 21.10.2019.

Modeling as a scientific cognition method and a means of developing a cooperation strategy for students of higher education institutions

Evgeny Yu. Kazanovich, Associate Professor of the Innovative Management Department of the Institute of Business of the Belarusian State University, Cand. Sci. (Psychology); kazanovich@sbmt.by

The article presents the results of using the method of scientific modeling when designing the process of forming a cooperation strategy for students of higher education institutions of pedagogical specialization. Functions of scientific modeling are determined. The following components of the conceptual model of forming a cooperation strategy are revealed: psychological mechanisms, attribution, reflection, goal setting, identification, as well as coexistence community of lecturers and students as an initial social situation, which is a condition for the development of a cooperation strategy.

Keywords: modeling; conceptual model; coexistence community of lecturers and students of higher education institutions; psychological mechanisms for the formation of a cooperation strategy.

References

1. *Filosofskij slovar'* / pod red. I. T. Frolova. — 5-e izd. — M. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1987. — 588 s.
2. Nikandrov, V. V. Modelirovanie kak metod psihologii / V. V. Nikandrov // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. Ser. 6, Politologiya. Mezhdunar. otnosheniya. — 2001. — Vyp. 1, № 6. — S. 98—110.
3. SHtoff, V. A. Gnoseologicheskie funkicii modelej / V. A. SHtoff // Voпр. filosofii. — 1961. — № 12. — S. 53—65.
4. Davydov, V. V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov // Teoreticheskie problemy razvivayushchego obrazovaniya : sb. st. / Nac. in-t obrazovaniya ; nauch. red. T. M. Savel'eva. — Minsk, 2002. — S. 109—132.

5. Tolkovyy slovar' po iskusstvennomu intellektu / avt.-sost. : A. N. Averkin [i dr.]. — M. : Radio i svyaz', 1992. — 254 s.
6. Savel'eva, T. M. Modelirovanie kak sredstvo razvitiya sub»ektnosti pedagoga na nachal'nom etape ego professional'noj deyatel'nosti / T. M. Savel'eva, M. M. Karnelovich // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. — 2015. — № 4 (13). — S. 3—9.
7. Slobodchikov, V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka : vved. v psihologiyu sub»ektivnosti : ucheb. posobie / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — M. : SHkola-Press, 1995. — 384 s.
8. Savel'eva, T. M. Psihologicheskoe soprovozhdenie processa proektirovaniya sociokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva razvitiya lichnosti v usloviyah informacionnogo obshchestva / T. M. Savel'eva // Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa : sb. nauch. st. / Resp. in-t prof. obrazovaniya. — Minsk, 2012. — Vyp. 2. — S. 11—19.
9. Ancyferova, L. I. O dinamicheskom podhode k psihologicheskomu izucheniyu lichnosti / L. I. Ancyferova // Psihol. zhurn. — 1981. — T. 2, № 2. — S. 8—18.
10. Professionalizm v pedagogicheskom obshchenii / S. V. Kondrat'eva [i dr.] ; pod red. S. V. Kondrat'evoy. — Grodno : Grodn. gos. un-t, 2003. — 272 s.
11. Semyonov, I. N. Refleksiya v organizacii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti / I. N. Semyonov, S. YU. Stepanov // Vopr. psihologii. — 1983. — № 2. — S. 35—42.
12. Znakov, V. V. Samoponimanie sub»ekta kak kognitivnaya i ekzistencial'naya problema / V. V. Znakov // Psihol. zhurn. — 2005. — T. 26, № 1. — S. 18—28.
13. Karpov, A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika eyo diagnostiki / A. V. Karpov // Psihol. zhurn. — 2003. — T. 24, № 5. — S. 45—57.
14. Lefevr, V. A. Algebra konflikta / V. A. Lefevr, G. L. Smolyan ; predisl. V. N. Cygichko. — 4-e izd. — M. : Librokom, 2011. — 59 s.
15. Macuta, V. V. Svyaz' refleksii i social'nogo intellekta u studentov pervogo kursa / V. V. Macuta, S. A. Bogomaz // Sib. psihol. zhurn. — 2014. — № 51. — S. 53—64.
16. Lobanov, A. P. Sistemnaya metodologiya formirovaniya nauchnyh ponyatij u podrostkov / A. P. Lobanov. Razvitie samosoznaniya lichnosti posredstvom hudozhestvennoj percepcii / S. I. Kopteva. — Minsk : Nessi, 2002. — 410 s.

Submitted 21.10.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Проектирование профессиональной деятельности как важное условие подготовки будущего бакалавра предполагает, что будут созданы условия для получения профессиональных знаний через освоение способов профессиональной деятельности и внутренних взаимосвязей математической деятельности, ориентированных на решение профессиональных задач. Проектирование профессиональной подготовки студентов формирует умение ставить цели, устанавливать приоритеты в своём образовании, понимать профессиональные возможности, необходимые при составлении индивидуальной образовательной траектории. Проектирование в нашем понимании — это интегративная совокупность методов, средств, форм и технологий, реализуемых в процессе математической деятельности, непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающих требуемый уровень усвоения содержания математического образования. Оно включает также нормы проектной деятельности будущего специалиста на методологическом, теоретическом, методическом, технологическом и инструментальном (диагностико-оценочном) уровнях. Сбалансированность внутренних взаимосвязей в структуре математической деятельности по времени, ресурсам и качеству способствует достижению заданного образовательными стандартами и стандартами качества результатов профессиональной подготовки будущего экономиста в вузе. Профессиональная подготовка будущего экономиста, инженера, базирующаяся на внутренних взаимосвязях в структуре математической деятельности, подкреплённая педагогическим проектированием, развивается посредством решения профессионально ориентированных задач, в которых обеспечивается полнота овладения студентами умениями, знаниями, опытом, ценностями и инструментарием для эффективной организации профессиональной деятельности.

Булдык Г. М. Математика как один из факторов формирования профессиональных компетенций бакалавров.

Сравнительный анализ стилей обучения бакалавров и магистрантов гуманитарного профиля

Лобанов Александр Павлович, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, доктор психологических наук, профессор; 7707601@mail.ru

Верамейчик Виктория Юрьевна, педагог социальный ГУО «Средняя школа № 154 г. Минска»; veramvika@yandex.ru

В статье отражены результаты исследования стилей мышления/обучения студентов, а также их соотношение с интеллектуальным и аффективным подходами к решению проблем. Результаты исследования представляют интерес в контексте стилового подхода к организации образовательного процесса.

Ключевые слова: стили мышления/обучения; интеллектуальный и аффективный подходы к решению проблем; бакалавры; магистранты; образовательный процесс.

Решение проблемы оптимизации соотношения обучения и развития было и остаётся главной задачей педагогической психологии. В конечном счёте каждый человек представляет собой результат взаимодействия этих двух названных выше переменных. Метафорически можно утверждать, что личность — это точка бифуркации двух миров: мира внутри нас (развития) и мира вне нас (обучения). Т. М. Савельева проблему обучения (в контексте теории позднего В. В. Давыдова — развивающего образования) и развития конкретизирует с точки зрения управления учебной деятельностью посредством умения соотносить замыслы и программы, то есть посредством развитых форм мышления [1]. Тем самым учёный отстаивает право обучающегося на активность и субъектность в образовательном процессе.

В то же время, согласно модели обогащающего обучения, обучающиеся «с разными познавательными стилями должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилистическим особенностям в рамках единого образовательного пространства» [2, с. 320]. В современной психологической науке познавательные стили, мышление и обучение интегрированы посредством конструкта «стили мышления/обучения».

Стили мышления/обучения (и учения) широко представлены в исследованиях зарубежных (Д. Колб, А. Мамфорд, Р. Стернберг, Р. Фрай, П. Хони, А. Furnham, С. Jackson, Т. Miller) и отечественных (Н. В. Дроздова, А. Д. Ишков, А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, М. А. Холодная) психологов и педагогов. Наиболее полно стилового подход реализован в теории основанного на опыте обучения (Experiential Learning Theory) Д. Колба [3; 4; 5]. Свою модель обучения он рассматривает с двух сторон: одна сторона представляет собой конкретный опыт и формирование абстрактных понятий, а вторая — рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование. В зависимости от того, что ближе респондентам: приспособление, отстранение, ассимиляция или конвергенция, Д. Колб выделяет четыре стили обучения, а именно — активист, мыслитель, теоретик и прагматик.

Дальнейшее развитие модель Д. Колба получила благодаря исследованиям П. Хони (P. Honey) и А. Мамфорда (A. Mumford), которые разработали специальный опросник «Learning Styles Questionnaire» (LSQ). Краткая характеристика стилей обучения П. Хони и А. Мамфорда принадлежит А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller. Деятель — импульсивный, нацеленный на поиск ощущений

экстраверт. Мыслитель (или рефлексирующий) — осторожный, методологичный интроверт. Теоретик — объективный, рациональный интеллигент. Прагматик — практичный, целесообразный реалист [4; 5].

Методика и организация исследования. Цель исследования, проведённого под нашим руководством В. Ю. Веремейчик, заключалась в изучении стилей обучения/мышления студентов на ступени бакалавриата и магистратуры, а также их взаимосвязи с доминирующим подходом к решению проблем. В исследовании приняли участие 108 респондентов; из них — 28 студентов I курса факультета международных отношений (ФМО) Белорусского государственного университета (БГУ), 46 студентов II курса факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ) и 34 студента магистратуры (Маги).

В качестве диагностического инструментария использовались опросник «Стили деятельности» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой) и тест «Анкета предпочтений» Н. А. Аминова и М.-Ж. Шалвен.

В результате проведённого исследования установлено (рисунок 1), что стиль активист (SA) более выражен у студентов ФСПТ (8,43), в то время как другие стили: мыслитель (SM) (8), теоретик (ST) (7,68) и

прагматик (SP) (6,29) — у студентов магистратуры. Магистранты имеют самые низкие показатели стиля активист (4,74), студенты ФМО — мыслителя (6,32) и теоретика (5,93), а ФСПТ — прагматика (4,83) среди названных категорий студентов.

Во всех группах испытуемых в среднем доминирует аффективный подход к решению проблем над интеллектуальным подходом: у студентов ФМО (13,14 и 12,61), ФСПТ (13,67 и 12,59) и магистрантов (13,45 и 12,55). При этом все обучающиеся отдают предпочтение правополушарному тактическому типу церебральных предпочтений, которому соответствует эмпатический характер решения эмоциональных проблем (рисунок 2).

Левополушарный тип эксперта, имеющий наибольшее значение с точки зрения профессионального становления будущего специалиста, более выражен у студентов I курса ФМО (6,79), чем у студентов II курса ФСПТ (5,76) и магистрантов (6,13). Другими словами, студенты-первокурсники используют аффективно-интеллектуальную стратегию: тактики (8,18) и эксперты (6,79), как и второкурсники: тактики (7,43) и коммуникаторы (6,83), а магистранты — преимущественно аффективную стратегию решения проблем: тактики (6,94) и организаторы (6,52).

На основании корреляционного анализа (по методу Спирмена) установлено, что интеллектуальный подход к решению про-

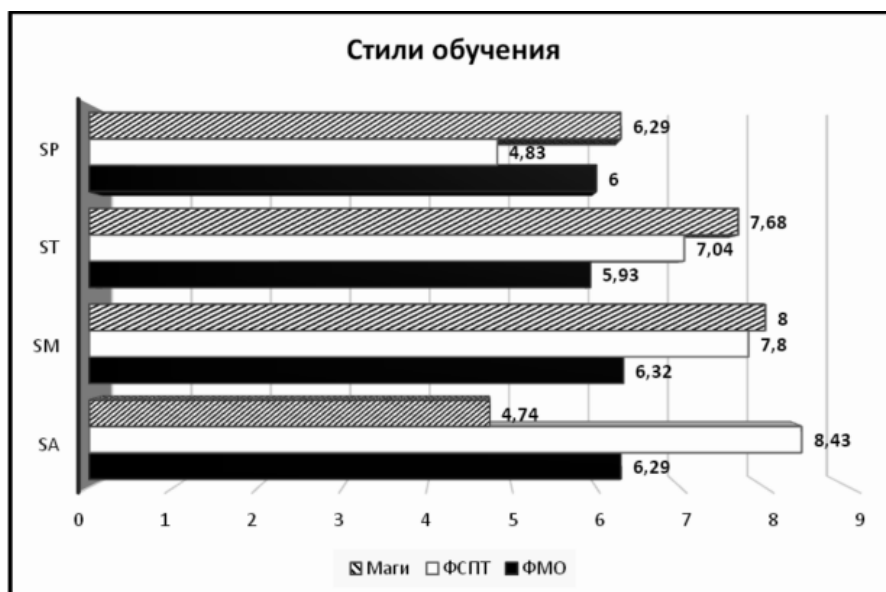


Рисунок 1. — Показатели стилей обучения студентов

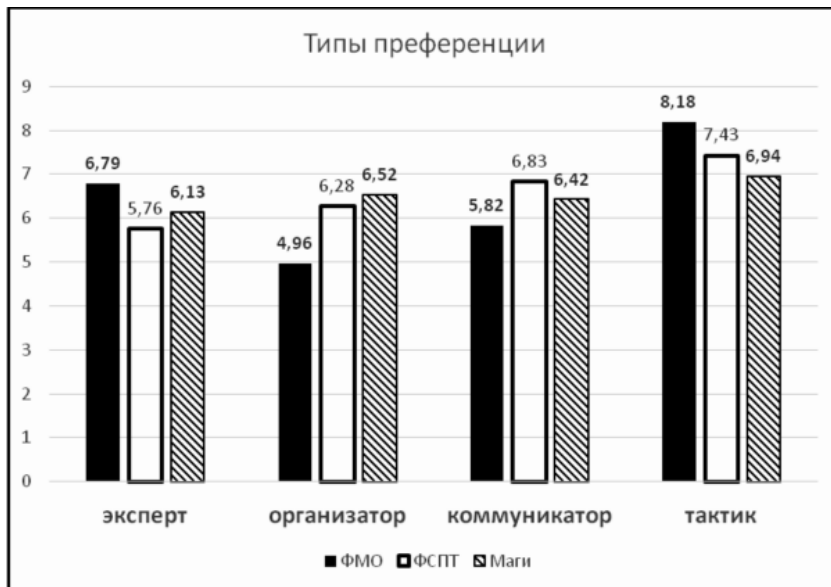


Рисунок 2. — Показатели типов предпочтения студентов

блем у студентов ФМО (0,455) и ФСПТ (0,571) значимо коррелирует с типом эксперта, у магистрантов — организатора (0,603). Он также положительно взаимосвязан у БГУ со стилем мыслитель (0,453) и прагматик (0,429), в то время как показатели их аффективного подхода — с типом «тактик» (0,54). У ФСПТ имеет место корреляция интеллектуального подхода с показателями эксперта (0,571), организатора (0,34) и тактика (0,316).

Магистранты имеют выраженную положительную связь интеллектуального подхода с типом коммуникатора (0,60) и обратно пропорциональную — с аффективным подходом (-0,56). При этом показатели их аффективного подхода к решению проблем коррелируют со стилем активист (0,40).

Наибольшее количество статистически значимых различий в выраженности типов предпочтения и стилей обучения выявлено между студентами I и II курсов (по U-критерию Манна — Уитни). У первокурсников выше показатели экспертного типа ($U = 411$; $p < 0,01$) и прагматика ($U = 440$; $p < 0,05$); у второкурсников — организатора ($U = 344,5$; $p < 0,001$), коммуникатора ($U = 397$; $p < 0,01$), активиста ($U = 282$; $p < 0,001$), мыслителя ($U = 406$; $p < 0,01$) и теоретика ($U = 458,5$; $p < 0,05$).

Между студентами I курса и магистрантами различия значимы по показателям

типа организатор ($U = 204$; $p < 0,001$) и тактик ($U = 258,5$; $p < 0,01$), в первом случае в пользу магистрантов, во втором — студентов. Магистранты превосходят также студентов как мыслители ($U = 233$; $p < 0,01$) и теоретики ($U = 226$; $p < 0,01$), но уступают им как активисты ($U = 231,5$; $p < 0,01$). Кроме того, студенты-второкурсники скорее активисты ($U = 160,5$; $p < 0,001$), а магистранты — прагматики ($U = 396$; $p < 0,001$).

Таким образом, интеллектуальный и аффективный подходы к решению проблем по-разному взаимосвязаны с типами предпочтения и стилями мышления студентов и магистрантов: интеллектуальный подход коррелирует с показателями эксперта, мыслителя и прагматика (у первокурсников), эксперта и организатора (у второкурсников) и коммуникатора (у магистрантов). Их аффективный подход связан с типом «тактик» у представителей всех трёх групп испытуемых. У студентов второй ступени обучения более выражены такие стили обучения, как мыслитель и теоретик (по отношению к студентам I курса) и прагматик (II курса), однако они уступают студентам первой ступени по показателям стиля активист.

Результаты исследования представляют непосредственный интерес с точки зрения реализации студентоцентрированной парадигмы образования, учёта стилей и стратегий обучения студентов на разных ступе-

нях высшего образования, а следовательно, вносят определённый вклад в теорию и практику метакогнитивизма, в осознание того, что сначала человек сам обучается, усваивает знания и формирует компетентность, и лишь затем его обучают.

Литература

1. Савельева, Т. М. Психологические проблемы развивающего обучения / Т. М. Савельева // Теоретические проблемы развивающего образования : сб. ст. / науч. ред. Т. М. Савельева. — Минск : ПКОО «Полибиг», 2002. — С. 133—146.
2. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2006. — 384 с.
3. Kolb, D. *Experimental Learning* / D. Kolb. — New York : Englewood Cliffs, 1984. — 256 p.
4. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента : психологические факторы успешности : монография / А. Д. Ишков. — М. : Изд-во АСВ, 2004. — 224 с.
5. Лобанов, А. П. Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. П. Радчикова // Выш. шк. — 2013. — № 6. — С. 50—56.

Материал поступил в редакцию 25.03.2019.

A comparative analysis of training Bachelor's and Master's degree candidates of humanitarian programs

Alexander P. Lobanov, Professor of the Developmental and Educational Psychology Department of the Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank, Dr. Sci. (Psychology), Prof.; 7707601@mail.ru

Victoria Yu. Verameychik, Social Educator of the State Educational Institution «Secondary School No. 154 of Minsk»; veramvika@yandex.ru

The results of the research of thinking/training styles, as well as their relationship with intellectual and affective approaches to the problem solution, are reflected in the article. The research results are of interest in the context of the style approach to the organization of the educational process.

Keywords: thinking/training styles; intellectual and affective approaches to the problem solution; Bachelor's degree candidates; Master's degree candidates; educational process.

References

1. Savelyeva, T. M. *Psikhologicheskiye problemy razvivayushchego obucheniya* / T. M. Savelyeva // *Teoreticheskiye problemy razvivayushchego obrazovaniya* : sb. st. / nauch. red. T. M. Savelyeva. — Minsk : PKOO «Polibig», 2002. — S. 133—146.
2. Gelfman, E. G. *Psikhodidaktika shkolnogo učebnika. Intellektualnoye vospitaniye uchashchikhsya* / E. G. Gelfman, M. A. Kholodnaya. — SPb. : Piter, 2006. — 384 s.
3. Kolb, D. *Experimental Learning* / D. Kolb. — New York : Englewood Cliffs, 1984. — 256 p.
4. Ishkov, A. D. *Uchebnaya deyatel'nost' studenta : psikhologicheskiye faktory uspekhnosti* : monografiya / A. D. Ishkov. — M. : Izd-vo ASV, 2004. — 224 s.
5. Lobanov, A. P. *Stili obucheniya v kontekste dvukhurovnevoy podgotovki spetsialistov* / A. P. Lobanov, N. V. Drozdova, N. P. Radchikova // *Vysh. shk.* — 2013. — № 6. — S. 50—56.

Submitted 25.03.2019.

Выраженность децентрации мышления у взрослых представителей разных информационных субкультур

Медведская Елена Ивановна, доцент кафедры психологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, кандидат психологических наук, доцент; *EMedvedskaja@mail.ru*

В статье приведены теоретические основания типологии представителей разных информационных субкультур. Представлены итоги эмпирического исследования децентрации мышления взрослых, проведённого на разных логических задачах. Доказано, что вне зависимости от вида задачи (вербальной/визуальной) мышление представителей типа «человек читающий» является более децентрированным. Предложено объяснение установленному факту посредством особенностей медиаобраза как единицы кодировки информации.

Ключевые слова: информационная субкультура; медиаобраз; децентрация мышления; логическая задача.

Современный этап развития человечества обозначается как общество высоких технологий, или информационное общество, одним из атрибутов которого выступает повсеместное распространение различных электронных (цифровых) информационных устройств. Их принципиальными отличиями от традиционных печатных источников информации являются: высокая плотность и скорость передачи информации, технический способ производства информационного потока, использование образа как основного способа кодировки информации. Названные особенности дают учёным основание характеризовать современное общество как «оптическую цивилизацию» (Р. Пацлаф, 2003; А. Бергер, 2005); культурологам и социологам обозначать его «медиакультурой» или «экранной культурой» (П. Вирлио, 2002; Г. Маркузе, 2002; М. Маклюэн, 2003; Ж. Бодрийяр, 2007 и др.), «киберкультурой» (Т. Лири, 2001), «мозаичной культурой» (А. Моль, 2008), «клип-культурой» (М. Кастельс, 2000), описывать современный период развития постсоветских стран как медиабум (Н. Б. Кириллова, 2011); психологам позволяют определять существующую социальную ситуацию развития ребёнка как «экранную социа-

лизацию» (В. И. Абраменкова, 2007) и считать детей «цифровыми аборигенами», а взрослых «цифровыми эмигрантами» (М. Пренски, 2001; Г. Смол, Г. Ворган, 2011).

Медиа быстро совершенствуются. Несколько десятилетий назад появление Интернета существенно изменило различные социальные практики. В настоящее время речь уже идёт о «новых медиа», для обозначения которых используются также термины «веб нового поколения», «Web 2.0», «онлайн-медиа», «сетевые медиа». В эту группу объединяются все медиа, содержание которых может быть оцифровано и размещено в сети Интернет. Существенные изменения современной культуры, прежде всего в аспекте её нарастающей технологизации, позволяют также осмысливать происходящую смену постмодернизма как дигимодернизм (А. Кирби, 2009) или цифровую повседневность (М. С. Гусельцева, 2018), сопровождающуюся антропотехнологическими преобразованиями человека (Д. И. Дубровский, 2016).

Для осмысления трансформаций жизнедеятельности, обусловленных распространением новых медиа, учёные всё чаще обращаются к анализу знаковых систем. В настоящее время время одной из самых популярных среди различных специалистов

типологий цивилизаций является типология канадского социолога М. Маклюэна, построенная на основании ведущего типа семиозиса. Называя современный этап электронной цивилизацией, учёный тем не менее полагает, что именно фонетический алфавит (как основа «галактики Гуттенберга») выступил средством создания «цивилизованного человека» [1, с. 54].

В условиях существования различных источников информации, использующих разные единицы кодировки информации (слово или медиаобраз), субъект с необходимостью должен осуществлять между ними выбор. В соответствии с культурно-исторической теорией выбор знаковой системы означает выбор культурного орудия «овладения» (Л. С. Выготский) собственной психикой и одновременно задаёт деятельность с ним (чтение или просмотр). Поэтому свободный выбор субъектом наиболее предпочитаемой знаковой системы может стать основой для построения собственно психологической типологии информационных культур (точнее субкультур) и их представителей. Методом идеальных типов, согласно которому «тип — абстрактная конструкция, с которой сопоставляются изучаемые объекты» [2, с. 685], можно выделить два полярных типа информационных субкультур:

- субкультура слова (и, соответственно, её представителей обозначить как «субъекты читающие», или *homo legens*);
- субкультура медиаобраза (носителей которой фиксировать как «субъекты просматривающие», или *homo videns*).

Важно также отметить, что результаты исследований современных читательских предпочтений русскоязычной аудитории [3; 4; 5] убедительно доказывают: традиционная субкультура печатного слова довольно быстро вытесняется субкультурой медиаобраза.

Одними из ключевых особенностей, обеспечивающих новым медиа большую популярность у пользователей, являются их интерактивность и диалогичность. Автор диалогического подхода к речевому общению М. М. Бахтин рассматривает диалог как особую форму познания, как совместно организуемую партнёрами по коммуникации активность. Выделяя в качестве единицы анализа высказывание, Бахтин считает смену высказывающихся

только внешней стороной диалога. По его мнению, гораздо важнее внутренняя сторона, или завершённость, высказывания: «Мы представляем себе, что хочет сказать говорящий, и этим речевым замыслом, этой речевой волей (как мы её понимаем) мы и измеряем завершённость высказывания» [6, с. 179]. Таким образом, диалог — это занятие определённой позиции и её изменение, умение различать голоса или смысловые позиции.

Используя терминологию М. М. Бахтина, Интернет можно назвать пространством многоголосия, создающим для пользователя условия свободного движения по различным смысловым позициям. Специфика этих условий заключается в невозможности осуществления непосредственного общения, то есть обстоятельства web-диалога ограничены только наличием у интернет-пользователя собственного *cogito* о собеседнике. Это позволяет предполагать, что представители типа «человек просматривающий» имеют определённые преимущества для развития децентрации мышления.

Преодоление познавательного эгоцентризма основатель генетической психологии считал сущностью интеллектуального развития. Ж. Пиаже характеризовал эгоцентризм как особую умственную позицию, определяющую отношение ребёнка к действительности. Это взгляд на мир с собственной точки зрения, которую ребёнок не осознаёт и которая поэтому выступает как абсолютная. На этой позиции основывается детская логика: он интуитивна, синкретична, допускает пропуск этапов рассуждения и контроля доказательств [7]. По мнению Ж. Пиаже, интеллектуальный эгоцентризм — основная черта детского мышления, обусловленная его недостаточной социальностью: «Интуитивная центрация... подкрепляется неосознанным и в силу этого постоянным преобладанием собственной точки зрения. Этот интеллектуальный эгоцентризм в любом случае скрывает за собой не что иное, как недостаток координации, отсутствие “группировки” отношений с другими индивидами и вещами» [8, с. 215].

Важно отметить, что снижение эгоцентризма, которое начинается в возрасте 7—8 лет, Пиаже объясняет не увеличением количества знаний, а изменением исходной познавательной позиции, появлением способности соотносить собственную точ-

ку зрения с другими возможными. Освободиться от эгоцентризма — значит осознать то, что было воспринято субъективно, найти место в системе различных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным «Я» систему общих и взаимных отношений. О сложностях установления подобных реципрокных взаимоотношений у взрослых свидетельствуют данные многочисленных исследований последователей Ж. Пиаже, к примеру, посвящённых феномену «ложного единодушия» [9].

Отдельного внимания требует оригинальная работа московского психолога Н. А. Подгорецкой [10], направленная на изучение приёмов логического мышления у взрослых. На материале решения различных логических задач учёной доказано, что у взрослых испытуемых, независимо от их возраста и уровня образования, в трудных и незнакомых ситуациях присутствует такая же глобальная, нерасчлнённая оценка явлений, которая была обнаружена у детей в «феноменах Ж. Пиаже». Сходство взрослых в экспериментах Н. А. Подгорецкой и детей в экспериментах Ж. Пиаже обнаружено в характере нарушения логических правил. Это выявлено и при составлении определений, и при классификации понятий, и при работе с дополнительными классами и альтернативными предложениями. Вне рамок задач, освоенных ранее в ходе формального образования, взрослые испытуемые демонстрировали нечувствительность к противоречиям, неумение различать позиции разных людей и преобладание житейского уровня обобщения над логическим.

Предметом настоящего исследования выступает познавательный эгоцентризм представителей разных информационных субкультур. Два основания позволяют полагать, что представители типа *homo videns* будут более когнитивно децентрированы по сравнению с носителями традиционной культуры печатного слова. Во-первых, это сама специфика Интернета как пространства диалога с другими пользователями и, во-вторых, значительный объём именно коммуникативных практик, осуществляемых с его помощью (согласно статистическим данным активно общаются в соцсетях 97 % молодых людей от 16 до 24 лет, у пользователей, находящихся на более поздних этапах онтогенеза, этот процент постепенно снижается, тем не

менее составляя 48,1 % для людей старше 65 лет [11, с. 55]). Указанные основания дают возможность предполагать, что этот ежедневный опыт создаст хотя и стихийные, спонтанные, но более оптимальные условия для преодоления эгоцентрической позиции и развития социальности мышления, чем которые складываются в непосредственной практике жизнедеятельности.

Организация исследования. Респондентами стали 580 человек старше 35 лет и занятых в интеллектуальных профессиях (педагоги, социальные работники, медики, юристы, инженеры-электрики): 375 женщин (средний возраст — 52,3) и 205 мужчин (средний возраст — 49,5). Критериями для разделения на группы представителей разных информационных субкультур выступили результаты анонимного анкетирования (выбор вида деятельности в свободное время — традиционное чтение или Интернет — и количество времени, уделяемое каждому из них).

В качестве стимульного материала были выбраны несколько задач, которые, как и в задачах Н. А. Подгорецкой, представляют собой «модель для изучения умений взрослых людей дифференцировать различные точки зрения и принимать позицию другого человека в процессе решения логических задач» [10, с. 11]. Данные задачи сочетают в себе два компонента: логический и психологический. Первый состоит в умении использовать доказательство от противного, выдвигать альтернативные гипотезы. Второй компонент заключается в одновременном учёте позиций каждого из «персонажей» задач. Кроме того, для решения данных задач не требуется никаких специфических знаний.

Поскольку представители разных субкультур отдадут предпочтение разным знаковым системам (вербальной и образной), то при отборе стимульного материала также было учтено, что поиск решения в двух из них предполагает преимущественно приём работы с имплицативно-дизъюнктивной структурой предложений, в третьей (задача о мудрецах), напротив, требуется визуализация заданной в условии ситуации.

Вербальная задача. Возможны ли данные ситуации? Объясните, почему.

А. На перроне особа в чёрном встречает молодого человека и говорит ему:

«Вчера вечером ваша мать умерла». Молодой человек — сын особы в чёрном.

Б. У двух зрячих один брат слепой, но у этого слепого нет зрячих братьев.

Визуальная задача. Когда-то одной из стран правил пожилой король. Наследников у него не было. И, чувствуя, что жить ему остаётся немного, он начал искать достойного преемника. Наконец четверо самых талантливых юношей королевства предстали перед ним. Король должен был сделать окончательный выбор.

Всем четверым завязали глаза и усадили вокруг стола. Король сказал: «Я приотронуся ко лбу каждого из вас и оставляю на нём либо чёрную, либо белую метку. Причём чёрных больше. Затем я прикажу снять повязки с ваших глаз, и каждый сможет увидеть метки, сделанные у других. Тот, кто определит, какая метка у него на лбу, будет моим преемником на троне».

Когда повязки были сняты, юноши долго смотрели друг на друга. Наконец один из них воскликнул: «Государь, у меня на лбу чёрная метка!» Как он догадался?

Результаты и их обсуждение. Данные анкетирования позволили разделить исходную выборку на две группы: 17 % (100 человек) можно отнести к представителям субкультуры слова и 35 % (202 человека) — соответственно к носителям субкультуры медиаобраза. Примерно половина выборки (смешанный тип) не имеют каких-либо предпочтений в выборе знаковой системы, пользуясь по ситуации каждой из них. Полученные данные полностью соответствуют результатам исследований российских специалистов, свидетельствующих о возрастающей тенденции редукции чтения в цифровом обществе [4].

Выделенные группы представителей разных информационных субкультур были случайным образом уравновешены (по $n = 100$). В таблице представлено количество правильных ответов в разных группах участников исследования (знаком

«*» обозначены уровни статистической достоверности критерия: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$).

Содержание таблицы демонстрирует, что далеко не все специалисты, занятые в сферах интеллектуального труда, успешно справились с заданием. Это ещё раз подтверждает идею Т. М. Савельевой о необходимости целенаправленного и систематического развития теоретического мышления на разных ступенях образования, поскольку только оно обеспечивает разнонаправленность мысли, причём вне зависимости от самого материала для рассуждений [12].

Полученные результаты исследования показывают, что верные решения для разных логических задач статистически достоверно преобладают в группе «субъектов читающих». При этом для всей выборки задача, предполагающая анализ имплицативно-дизъюнктивных отношений, оказалась более простой. Это можно объяснить более формализованным характером совершаемых мыслительных операций, что подтверждает сделанное Н. А. Подгорецкой заключение о том, что «успешность в овладении приёмами познавательной деятельности определяется не возрастом субъекта, а типом обучения, в рамках которого эти приёмы усваивались» [10, с. 136]. Наша выборка как раз была довольно однородной по характеру обучения, особенно школьного, в период которого и формируются ведущие мыслительные операции.

Те же респонденты значительно хуже справились с поиском ответа на вопрос в задаче о мудрецах. Эти результаты также хорошо соотносятся с результатами испытуемых Н. А. Подгорецкой, среди которых из 20 человек с задачей, в которой требовалось умение учитывать различные точки зрения и последовательно проверять каждую гипотезу в соответствии с позицией рассуждающего, смогли справиться только трое [10, с. 116] (или 15 % у Н. А. Подгорецкой и 11,5 % общей выборки в данном исследовании).

Таблица. — Количество правильных решений разных видов логических задач, в %

Вид задачи	Группа		Критерий углового преобразования Фишера
	Субъекты читающие	Субъекты просматривающие	
Вербальная	53	41	1,7*
Визуальная	18	5	2,51**

Большинство участников нашего исследования также отказались от логического решения, предпочтя обыденный, представляемый только с позиции юноши, давшего ответ, но не переходя к рассуждениям с позиций других участников соревнования за трон. Варианты ошибочных решений представляют собой несколько групп.

В первой группе игнорировалось основополагающее условие задачи (чёрных меток больше, чем белых) и давались ответы «У всех были белые». Такие ответы наблюдались преимущественно у представителей типа «субъект просматривающий».

В другой, основной группе ответов рассуждения осуществлялись по правилу «три к одному»: «Четыре юноши: 3 чёрных, 1 белая. Юноша увидел белую метку, значит, у него чёрная». Или «Увидел одного с белой меткой и двух с чёрными. Если чёрных больше, то их три, а белых одна. Значит, у него тоже чёрная».

Необходимо отметить, что после наводящих вопросов: «Почему молчали другие юноши, они ведь все одинаково умные?» или «Король дал задание не на скорость, все долго молчали», часть участников находила верное решение в умственном плане: король всем поставил чёрные метки. Некоторым респондентам требовалось рисовать схему, по которой последовательно рассуждать с позиции каждого юноши о том, что видит он, и гипотетических предположений, что видят другие и почему они молчат. Некоторые респонденты даже после рисования не догадались о правильном ответе.

Итак, оптимистическая гипотеза о большей когнитивной децентрации активных интернет-пользователей по сравнению с любителями традиционного чтения эмпирически не подтвердилась.

Вероятно, зафиксированная упрощённость мышления у представителей субкультуры медиаобраза обусловлена не столько потенциалом Интернета для реализации человеческих способностей, сколько специфическими особенностями медиаобраза как знаковой системы, каковыми выступают:

- технический характер производства и передачи;
- высокая скорость трансляции;
- мультимодальный режим передачи информации;

- преимущественно иконический характер информации;
- суггестивность воздействия.

Названные особенности образа объясняют и его психологическое воздействие (которое, кстати, тоже описывается очень образно и метафорично): «бомбардировка» сознания образами (Э. Тоффлер, 2004), «захват» (М. Маклюэн, 2003), «ослепляющий поток» образов (М. Кастельс, 2004), «навязывающий» ящик (Д. Рашкофф, 2003) и др. Можно также отметить, что не только скрытая, но целенаправленная управляемость производителем объясняет особую восприимчивость человека (причём любого возраста) к потоку медиаобразов. Помимо того, что этот поток преимущественно воздействует на зрение как на главный орган восприятия информации, его ещё можно считать соответствующим природе сознания человека, которое в эмпирическом опыте выступает как «непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его “внутреннем опыте” и предвосхищающих его практическую деятельность» [13, с. 368—369]. Однако неестественные и постоянно наращиваемые скорость и мощность потока медиаобразов вызывают и определённые «сдвиги» в сознании и его функционировании, делая его менее способным к концентрации на предмете, целеполаганию и планированию, к остановке и критическому анализу.

Образ является одной из фундаментальных категорий психологии и предметом разностороннего изучения с позиций различных научных школ (психоанализ, когнитивизм, бихевиоризм, деятельностьная теория и пр.). Однако сложившихся в психологии основных подходов к анализу образа явно недостаточно для объяснения воздействия потока медиаобразов. Это не совсем перцептивно-сенсорный образ, поскольку он не отвечает основным характеристикам восприятия: активности, предметности, константности, ортоскопичности. Медиаобраз — это и не совсем интегральный образ реальности, «образ мира» (А. Н. Леонтьев, 1979; В. В. Серкин, С. Д. Смирнов, 1985; В. В. Петухов, 1986 и др.), так как из-за пассивности восприятия мир не столько самостоятельно строится, конструируется субъектом, сколько «усваивается» им, в том числе «усваивается» и в не-

кой готовой, предлагаемой производителями информационного потока системе значений. Поэтому требуются более детальные теоретико-эмпирические исследования как характеристик самого медиаобраза, так и тех условий, при которых субъект может целенаправленно и осознанно его воспринимать.

Итак, медиаобраз можно считать не только иной по своим сущностным характеристикам знаковой системой, но и бо-

лее слабым культурным орудием по сравнению с печатным словом. Опираясь на медиаобраз, субъект, как и маленький ребёнок, продолжает познавать мир преимущественно «только через свои глаза» [14, с. 854], в то время как слово делает «действие человека свободным» [14, с. 891]. И, как доказывают результаты проведённого исследования, именно слово делает свободной и саму мысль субъекта информационного общества.

Литература

1. Маклюэн, М. Понимание медиа : внешние расширения человека : пер. с англ. / М. Маклюэн. — М. : Жуковский : КАНОН-пресс-Ц : Кучково поле, 2003. — 464 с.
2. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — М. : Совет. Энцикл., 1983. — 840 с.
3. Гудков, Л. Д. Российские библиотеки в системе репродуктивных институтов : контекст и перспективы / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин // Новое лит. обозрение. — 2005. — № 74. — С. 166—202.
4. Дубин, Б. В. Чтение в России — 2008. Тенденции и проблемы / Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая. — М. : Межрегион. центр библиотечного сотрудничества, 2008. — 80 с.
5. Стельмах, В. Д. Читатель и современное литературное сообщество : возможности диалога / В. Д. Стельмах // Читающий мир и мир чтения : сб. ст. по материалам Междунар. конф., Санкт-Петербург, июнь, 2002 г. / сост. В. Д. Стельмах. — М. : Рудомино, 2003. — С. 145—156.
6. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Собр. соч. : в 7 т. — М. : Русские словари, 1996—2012. — Т. 5 : Работы 1940-х — начала 1960-х годов. — 1997. — С. 159—206.
7. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка : пер. с фр. / Ж. Пиаже. — СПб. : Союз, 1997. — 256 с.
8. Пиаже, Ж. Психология интеллекта : пер. с фр. / Ж. Пиаже // Избр. психол. труды. — М. : Просвещение, 1969. — С. 55—231.
9. Росс, Л. Принципы наивного реализма и их роль в возникновении непонимания между людьми / Л. Росс, Э. Уорд // Психол. журн. — 2000. — Т. 21, № 6. — С. 24—37.
10. Подгорецкая, Н. А. Изучение приёмов логического мышления у взрослых / Н. А. Подгорецкая. — М. : МГУ, 1988. — 150 с.
11. Беларусь в цифрах — 2017 : стат. справ. — Минск : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2017. — 72 с.
12. Савельева, Т. М. Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / Т. М. Савельева, В. Я. Баклагина. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — 175 с.
13. Психология : словарь / под общ. ред. : А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
14. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Психология. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 828—891.

Материал поступил в редакцию 25.03.2019.

A decentration degree of thinking in adult representatives of different information subcultures

Elena I. Medvedskaya, Associate Professor of the Psychology Department of Brest State University Named after A. S. Pushkin, Cand. Sci. (Psychology), Associate Prof.; EMedvedskaja@mail.ru

The article presents theoretical foundations of the typology of representatives of different information subcultures. The results of the empirical study of adults' thinking decentration, conducted on different types of logical problems, are presented. It is proved that regardless of the task type (verbal/visual), thinking of representatives of the «reading man» type is more decentralized. An explanation of the established fact is suggested through particularities of the media image as an information coding unit.

Keywords: information subculture; media image; decentration; logical problem.

References

1. Maklyuen, M. Ponimaniye media : vneshniye rasshireniya cheloveka : per. s angl. / M. Maklyuen. — M. : ZHukovskij ; KANON-press-C ; Kuchkovo pole, 2003. — 464 s.
2. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. : L. F. Il'ichyov [i dr.]. — M. : Sovet. Encikl., 1983. — 840 s.
3. Gudkov, L. D. Rossijskiye biblioteki v sisteme reproduktivnyh institutov : kontekst i perspektivy / L. D. Gudkov, B. V. Dubin // Novoye lit. obozreniye. — 2005. — № 74. — S. 166—202.
4. Dubin, B. V. CHteniye v Rossii — 2008. Tendencii i problem / B. V. Dubin, N. A. Zorkaya. — M. : Mezhhregion. centr bibl. sotrudnichestva, 2008. — 80 s.
5. Stel'mah, V. D. CHitatel' i sovremennoye literaturnoye soobshchestvo : vozmozhnosti dialoga / V. D. Stel'mah // CHitayushchij mir i mir chteniya : sb. st. po materialam Mezhdunar. konf., Sankt-Peterburg, iyun', 2002 g. / sost. V. D. Stel'mah. — M. : Rudomino, 2003. — С. 145—156.
6. Bahtin, M. M. Problema rechevyh zhanrov / M. M. Bahtin // Sobr. soch. : v 7 t. — M. : Russkiye slovari, 1996—2012. — T. 5 : Raboty 1940-h — nachala 1960-h godov. — 1997. — S. 159—206.
7. Piazhe, Zh. Rech' i myshleniye rebyonka : per. s fr. / Zh. Piazhe. — SPb. : Soyuz, 1997. — 256 s.
8. Piazhe, Zh. Psihologiya intellekta : per. s fr. / Zh. Piazhe // Izbr. psihol. trudy. — M. : Prosveshcheniy, 1969. — S. 55—231.
9. Ross, L. Principy naivnogo realizma i ih rol' v voznik-novenii neponimaniya mezhdru lyud'mi / L. Ross, E. Uord // Psihol. Zhurn. — 2000. — T. 21, № 6. — S. 24—37.
10. Podgoreckaya, N. A. Izucheniye priyemov logicheskogo myshleniya u vzroslyh / N. A. Podgoreckaya. — M. : MGU, 1988. — 150 s.
11. Belarus' v cifrah — 2017 : stat. sprav. — Minsk : Nac. stat. kom. Resp. Belarus', 2017. — 72 s.
12. Savel'yeva, T. M. Teoreticheskoye myshleniye v nepreryvnom obrazovanii cheloveka / T. M. Savel'yeva, V. YA. Baklagina. — Minsk : Adukacyya i vyhavanne, 2007. — 175 s.
13. Psihologiya : slovar' / pod obshch. red. : A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. — M. : Politizdat, 1990. — 494 s.
14. Vygotskij, L. S. Orudiye i znak v razvitii rebyonka / L. S. Vygotskij // Psihologiya. — M. : EKSMO-Press, 2000. — S. 828—891.

Submitted 25.03.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В числе важных задач теории и практики дошкольного образования — формирование самостоятельной, активной личности, способной эффективно функционировать в системе социальных отношений. Реализация данных задач определяется главным образом компетентностью субъектов педагогической деятельности.

Компетентный педагог всегда выступает субъектом собственной жизнедеятельности. Ему вместе со знаниями и умениями, необходимыми для выполнения той или иной деятельности, присущи направленность на достижение в ней высокого результата, активная позиция, ориентация на успешность в социальном взаимодействии и социокультурной ситуации, ответственность перед собой и социальным окружением. Задачей педагога становится мотивация детей на проявление инициативы и самостоятельности. Фактически он создаёт условия, развивающую среду, в которой у ребёнка происходит развитие определённых компетенций.

Холецкая Н. М. Диагностика социальной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования и родителей воспитанников 5—7 года жизни.

Некоторые результаты и направления совершенствования диссертационных исследований по психологии

Попова Ольга Сергеевна, проректор Республиканского института профессионального образования, доктор психологических наук, профессор; *popova1962621@mail.ru*

В статье представлен анализ тематики и содержания диссертационных исследований по отраслям психологии. Обозначены основные недостатки при организации научных исследований. Отмечена необходимость совершенствования подготовки научных кадров по психологическим специальностям. Предложены современные направления психологии для обеспечения совершенствования системы образования в современных условиях.

Ключевые слова: диссертационные исследования по психологии; отрасли психологии; подготовка научных кадров; система образования.

Динамичные процессы, происходящие в социально-гуманитарной сфере, необходимость обновления подходов в подготовке кадров для инновационной экономики, активная интеграция Республики Беларусь в мировое образовательное пространство требуют совершенствования подготовки научных кадров для системы образования, социальной сферы, производства.

Министерством образования Республики Беларусь были разработаны и утверждены Концептуальные подходы к развитию системы образования до 2020 года и на перспективу до 2030 года. В документе нашли отражение основные инновационные подходы к совершенствованию системы образования на среднесрочный и долгосрочный периоды, актуальные вопросы обеспечения качественного образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, требованиями информационного общества, образовательными запросами граждан [1, с. 5].

Несомненно, важнейшим ресурсом модернизации в сфере образования выступает система воспроизводства научно-педагогических кадров. За последние годы проделана большая работа по совершенствованию их подготовки, норма-

тивному и правовому регулированию, ин-структивно-методическому сопровождению этой системы. Однако сегодня проблема состоит не только в достаточном воспроизводстве научно-педагогических кадров высшей квалификации, но и в том, чтобы проводимые ими исследования были актуальны и помогали решению задач, определённых Концептуальными направлениями развития системы образования.

Очевидно, ведущую роль должны сыграть психологические исследования, в ходе которых изучаются возможности эффективного взаимодействия системы образования, социальных групп, личности для получения как точечного, так и синергетического эффекта. Анализ подготовки научных кадров по психологическим специальностям показывает, что имеются возможности её совершенствования и критического осмысления.

Эффективность научно-педагогической подготовки аспирантов (докторантов) определяется количеством защищённых диссертаций. Однако за период с 2007 года по 2016 год успешно защитились только 16 % аспирантов и 3 % докторантов от общего числа принятых на обучение за этот период.

Анализ работ последних трёх лет показывает, что в плане количества диссертационных исследований наиболее «востребованными» отраслями являются:

- **«социальная психология» (19.00.05).** Здесь в качестве предмета исследования выступали «Мотивационные и атрибутивные факторы агрессивного реагирования в ситуации фрустрации» (Лебедева Я. Е.), «Влияние сюжетов мультфильмов насильственного содержания на агрессивность и атрибуцию враждебности школьников в период среднего детства» (Грищенкова А. Е.), «Психологические барьеры межкультурного взаимопонимания студентов» (Митрофанова О. Г.), «Взаимосвязь тактик дисциплинарного воздействия родителей и агрессивного поведения школьников в отношении одноклассников» (Кузмицкая Ю. Л.), «Структурно-динамическая иерархия мотивов вступления в брак у мужчин и женщин» (Белановская М. Л.), «Межличностное взаимодействие в родительских и прародительских семьях девушек с нарушениями пищевого поведения» (Ильчик О. А.), «Социально-психологические предикторы зависимых и созависимых отношений» (Громова И. А.);
- **«педагогическая психология» (19.00.07),** где в качестве предмета исследования выступили «Формирование стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования при разрешении педагогических конфликтов» (Казанович Е. Ю.), «Психологические условия развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности» (Карнелович М. М.), «Формирование социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации учащихся подросткового возраста» (Яценко Т. Е.), «Влияние пространственного интеллекта на академические достижения обучающихся подросткового возраста» (Круглик А. В.), «Личностные характеристики профессиональной мобильности педагогов» (Горанская Е. И.), «Субъективная картина карьеры как фактор профессиональной успешности педагога» (Гижук Т.В.);

- **«общая психология, психология личности, история психологии» (19.00.01).** Исследовались «Понимание устного речевого сообщения субъектами с различными когнитивными стилями» (Шнаревич Л. Г.), «Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности» (Новак Н. Г.), «Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии» (Ракицкая А. В.), «Структура и типология эмоционального интеллекта» (Андреева И.Н.), «Перцептивные действия подростков при восприятии предметов вариативной формы» (Северин А. В.), «Структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур» (Фофанова Г. А.), «Психологические интердетерминанты профессиональной деформации личности педагогов» (Сапего Е. И.), «Специфика выражения мыслей в иноязычной речи в зависимости от их репрезентации в сознании» (Краус Е.С.).

К менее «востребованным» с точки зрения организации исследований можно отнести отрасли, по которым защищено по одной-две диссертации: **«медицинская психология» (19.00.04), «психология развития, акмеология» (19.00.13), «коррекционная психология» (19.00.10)** или защит не было: **«инженерная психология и психология труда» (19.00.03).**

Анализ содержания психологических исследований на разных этапах обсуждения показал, что можно выделить некоторые общие недостатки диссертаций, организации научного поиска и представления основных научных результатов соискателем:

- отсутствует взаимосвязь между заявленными темой, целью, задачами, положениями, выносимыми на защиту, и текстовыми разделами (разбалансированность основных атрибутов диссертации);
- положения, выносимые на защиту, не обладают необходимой степенью новизны, носят компилятивный характер и не требуют специального научного доказательства;

- недостаточно чётко прописаны методология и понятийный аппарат, отсутствуют точные определения понятий, их содержательно-смысловые интерпретации;
 - слабо обоснованы актуальность и практическая значимость диссертации. Наметилась тенденция **отсутствия задачи, связанной с теоретическим анализом проблемы исследования, или анализа различных методологических подходов** к её рассмотрению. Это, в свою очередь, приводит к поверхностному подходу к решению соискателем заявленной проблемы, неспособности увидеть и убедительно представить собственное «научное приращение» (научный вклад);
 - в недостаточном объёме представлен анализ научных исследований белорусской психологической школы, а зарубежные исследования зачастую датируются прошлым веком. **В процессе анализа (цитирования) работ следует придерживаться практики ссылок не только на фамилию автора, но и на год исследования;**
 - не в должной степени актуализированы проблемы психологического обоснования педагогических новаций в современных учреждениях образования;
 - отсутствует гипотеза исследования. В таком случае необходимо рекомендовать соискателю в общей характеристике работы сформулировать, **в чём заключается научная проблема**, почему существующий уровень развития педагогической и психологической практики не позволяет её решить, **в чём соискатель видит противоречие** на современном этапе формирования и развития личности, совершенствования образовательного процесса;
 - каждая часть (глава) диссертации представляется в разных методологических основаниях (это является типичным недочётом работ соискателей.) Возникает вопрос: почему в теоретическом анализе представлены и описаны одни методологические подходы, а экспериментальное исследование осуществляется по другим (иногда взаимоисключающим) методологическим основаниям?;
 - в диссертациях по педагогической психологии зачастую отсутствует педагогический (формирующий, обучающий) эксперимент, не представлена схема эксперимента; выборка испытуемых не соответствует генеральной совокупности (намного меньше требуемого количества).
- Современные научные исследования по психологии должны стать более актуальными, отвечать на вызовы общества, личности, рынка труда, а вектор исследований — быть направлен на развитие личности субъекта жизнедеятельности: его социальной мобильности, профессиональной и личностной компетентности, готовности к изменению жизненной траектории. Определяющую роль сыграют исследования, изучающие возможности эффективного взаимодействия системы образования, социальных групп, личности для получения как точечного, так и синергетического эффекта. В связи с этим формулируем примерные направления психологических исследований, которые позволят обеспечить эффективное функционирование системы образования и социализации личности. Это:
- системное изучение психологических особенностей современного поколения детей, учащейся и студенческой молодёжи;
 - психологические закономерности и механизмы эффективного воспитания и развития личности в различных социокультурных слоях;
 - психологические детерминанты успешной профессиональной ориентации оптантов (людей, находящихся на этапе профессионального самоопределения и выбора профессии);
 - психологический анализ учебной литературы;
 - психологические условия успешного обучения и разработка эффективных обучающих технологий [2, с. 249—250].
- Получение значимых результатов психолого-педагогических исследований достижимо при условии системного взаимодействия организаторов научной деятельности, представителей образовательной отрасли и непосредственных участников педагогического процесса, а также согласованности указанных направлений с потребностями и приоритетами развития научно-технической сферы.

Литература

1. Голубовский, В. Н. Республиканский педагогический совет: итоги / В. Н. Голубовский, О. С. Попова // Профессиональное образование. — 2017. — № 4. — С. 3—6.
2. Попова, О. С. Совершенствование научно-педагогической подготовки специалистов как ресурс системы профессионального образования / О. С. Попова, Н. Н. Кошель // Система государственной аттестации научных работников высшей квалификации : материалы Международ. науч.-практ. конф., Минск, 14—15 сент. 2017 г. / редкол. : Г. В. Пальчик, А. Е. Гучок, О. В. Дубаневич. — Минск : Беларусь. наука, 2017. — С. 246—251.

Материал поступил в редакцию 10. 05.2019.

Some results and directions of the improvement of dissertation research in Psychology

Olga S. Popova, Vice-rector of the Republican Institute for Vocational Education, Dr. Sci. (Psychology), Prof.; *popova1962621@mail.ru*

An analysis of subjects and content of dissertation research in Psychology branches is presented in the article. Main shortcomings in the organization of scientific research are indicated. The necessity of improving the system of training of scientific personnel in psychological specialties is noted. Modern directions of Psychology to ensure the improvement of the education system in modern conditions are suggested.

Keywords: dissertation research in Psychology; Psychology branches; training of scientific personnel; education system.

References

1. Golubovskij, V. N. Respublikanskij pedagogicheskij sovet: itogi / V. N. Golubovskij, O. S. Popova // Professional'noe obrazovanie. — 2017. — № 4. — С. 3—6.
2. Popova, O. S. Sovershenstvovanie nauchno-pedagogicheskoy podgotovki specialistov kak resurs sistemy professional'nogo obrazovaniya / O. S. Popova, N. N. Koshel' // Sistema gosudarstvennoj attestacii nauchnyh rabotnikov vyssej kvalifikacii : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 14—15 sent. 2017 g. / redkol. : G. V. Pal'chik, A. E. Guchok, O. V. Dubanevich. — Minsk : Belarus. navuka, 2017. — С. 246—251.

Submitted 10. 05.2019.