

ISSN 2310-273X

4(9)  
2014

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2014 4(9)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

ISSN 2310-273X



9 772310 273009

14012

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## Учредители

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

## Редакционная коллегия

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

## Редакционный совет

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

4(9)  
2014

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

<b>Худенко Л. А.</b>	Механизмы использования информационно-образовательных ресурсов в процессе обучения русскому языку .....	3
<b>Казачёнок В. В.</b>	Информационно-коммуникационные технологии в дополнительном образовании учащихся .....	10
<b>Сулейманов В. З.</b>	Концептуальные основы и социально-педагогические предпосылки развития информационно-образовательной среды в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь .....	15
<b>Темушев С. Н.</b>	Характеристики использования современных информационно-образовательных ресурсов по предметам историко-обществоведческого направления .....	22

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Рязанов В. А.</b>	Стадии развития организационной структуры учебного процесса и её «переходные состояния» .....	35
<b>Васюковіч Л. С.</b>	Развіццё айчыннай метадычнай думкі ў 90-я гады XX ст. — першым дзесяцігоддзі ХХІ ст. ....	42
<b>Кунцевич О. Ю.</b>	Фактор формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X—XI классов .....	47
<b>Коршевнюк Т. В.</b>	Развитие содержания биологического компонента среднего образования в Украине: современный этап .....	51

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Фурса И. А.</b>	Профессиональная идентичность как социокультурный проект .....	57
<b>Ваккер Н. Н.</b>	Влияние семьи на формирование депривационных расстройств у несовершеннолетних .....	63

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Голиков В. В.</b>	Соотношение супружеской и общей эгоидентичности у девушек в период ранней взрослоти .....	68
----------------------	---	----

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Калинина Е. М.</b>	Социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в контексте образовательной интеграции .....	79
<b>Зайцева Л. А.</b>	Специфика симптоматики и коррекционных занятий по формированию звукопроизношения у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи .....	85
<b>Логинова Е. Т., Лисовская Т. В.</b>	Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями .....	94

---

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

Подписано в печать 18.12.2014.  
Формат 60x84 1/<sub>8</sub>  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,24  
Тираж 110 экз.  
Заказ № 10522

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

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

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

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

© Национальный институт образования, 2014

# Механизмы использования информационно-образовательных ресурсов в процессе обучения русскому языку

**Л. А. Худенко,**  
заместитель директора  
по научно-исследовательской работе  
Национального  
института образования  
доктор педагогических наук, доцент

В статье раскрываются механизмы эффективного использования информационно-образовательных ресурсов в процессе обучения русскому языку в учреждениях общего среднего образования. Акцентируется внимание на реализации потенциала информационно-образовательных ресурсов для языкового, речевого, коммуникативного и лингвокультурологического развития учащихся.

The article reveals mechanisms for effective use of information and educational resources in the process of teaching the Russian language in institutions of general secondary education. It focuses on the potential of information and educational resources for language, speech, communicative, linguistic and cultural development of pupils.

**Ключевые слова:** информационно-образовательные ресурсы, мотивационная активность учащихся, визуализация языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической информации, развивающий потенциал использования ИОР.

**Keywords:** information and educational resources, motivational activity of pupils, visualization of language, speech, communicative, linguistic and culturological information, developmental potential of e-learning tools.

Сегодня в образовательном процессе необходимо реализовать механизмы эффективного использования информационно-образовательных ресурсов (ИОР), что позволит обеспечить целевое и ценностное предназначение данных средств в обучении учащихся русскому языку.

Механизмы использования информационно-образовательных ресурсов представляют собой последовательность реализации процессов, определяющих эффективность включения ИОР в обучение учащихся русскому языку. Исходя из комплексного подхода к созданию и использованию средств обучения по данному учебному предмету, можно выделить следующую совокупность механизмов эффективного применения ИОР:

## 1. Организационно-управленческие механизмы использования ИОР.

Механизмы данной группы ориентированы на обеспечение необходимых условий для применения учителем и учащимися ИОР в разных формах обучения и видах учебно-познавательной деятельности.

К организационно-управленческим механизмам относятся *механизмы интеграции ИОР и обеспечения разноуровневого доступа к ним*. В настоящее время для разных групп пользователей актуальны объединение и распределение информационно-образовательных ресурсов по предмету, указание их электронных носителей и адресов размещения.

Необходимо создать и предоставить в распоряжение учителя аннотированную базу данных имеющихся средств обучения

в соответствии с разделами и темами русского языка, включая ИОР, с материалами которой он мог бы работать при подготовке к урокам, факультативным занятиям, внеклассным мероприятиям. Важно, чтобы в этой базе находились ресурсы, официально рекомендованные в Республике Беларусь для использования в процессе обучения русскому языку учащихся учреждений общего среднего образования. Наличие такой базы данных позволит избежать использования в образовательном процессе негрифованных учебно-методических изданий и информационно-образовательных ресурсов.

Соответствующую базу данных уместно создать и для учащихся в целях организации их самостоятельной работы с имеющимся в республике потенциалом средств обучения русскому языку. Такая база данных может включать образовательные ресурсы, адресованные непосредственно учащимся, и использоваться ими при выполнении домашних заданий, написании докладов, рефератов, научных работ, создании презентаций, подготовке к факультативным и внеклассным занятиям, олимпиадам, централизованному тестированию и другим видам учебной и внеурочной деятельности.

Базы данных как для учителей, так и для учащихся могут быть структурированы в контексте целевого назначения ИОР:

- дополняющие содержание программного материала;
- обеспечивающие повышенный уровень изучения учебного предмета;
- способствующие освоению содержания факультативных занятий;
- нацеленные на подготовку к олимпиадам, конкурсам, сдаче экзаменов, централизованному тестированию;
- удовлетворяющие потребности учащихся в профессиональном самоопределении;
- отражающие разнообразные интересы учащихся.

В пределах учреждения общего среднего образования для организации сетевого взаимодействия участников образовательного процесса целесообразно создать электронную базу данных, позволяющую интегрировать средства обучения по русскому языку, разработанные

учителями и учащимися (презентации, видеоматериалы и т. п.).

В последние годы сетевое взаимодействие получило активное развитие, так как оно представляет собой «свободное взаимодействие между равноправными и равнозначными субъектами педагогического процесса в контексте совместной деятельности по освоению актуального для системы образования и лично значимого для каждого участника сетевого сообщества содержания... Эффективность этого взаимодействия обусловлена применением заочных (вербальных и невербальных) форм коммуникации при помощи средств информационно-коммуникационных технологий и правил сетевого общения» [1].

Сетевое взаимодействие внутри учреждения общего среднего образования позволяет учителю размещать для пользования учащимися необходимую учебную информацию, обмениваться результатами её прочтения и применения, осуществлять контроль выполнения учащимися заданий, подготовки презентаций, оказывать своевременную помощь, проводить консультирование учащихся, взаимодействовать с другими учителями русского языка.

С психолого-педагогической точки зрения в управлеченском аспекте не менее важным является *создание благоприятных и комфортных условий для работы с информационно-образовательным ресурсом (доступность, привлекательность, новизна, оригинальность и т. д.).*

Комфортность работы с ИОР обеспечивается возможностью выбора учащимися оптимального режима учебной деятельности, адекватных форм и методов освоения учебного материала, эффективных инструментов самостоятельного приобретения знаний по русскому языку. Привлекает учащихся новизна ИОР, реализующих возможности различных технологий: мультимедийных, гипертекстовых, виртуальной реальности и др., в которых изучаемый материал представлен с помощью текста, цвета, графики, звука, видео, анимации и других способов. Организовать работу с подобными ресурсами нужно так, чтобы были задействованы все виды восприятия, операции мыслительной деятельности.

Оригинальность ИОР с точки зрения дополнительных функций, таких как, на-

пример, возможность конструировать тексты, размножать материалы, также обеспечивает мотивирующую роль электронного продукта.

Необходимо применять формы работы, в большей степени являющиеся привлекательными для учащихся: интерактивные, групповые, соревновательные, игровые и пр. При этом выбор форм организации познавательной деятельности должен быть обусловлен прежде всего методической целесообразностью и характером изучаемого учебного материала, видом и возможностями электронного ресурса, возрастными особенностями учащихся.

С методической точки зрения при изучении русского языка наиболее оправданными являются ИОР, реализующие визуализацию языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической информации. Востребованы информационно-справочные материалы по всем разделам русского языка, контрольно-измерительные и диагностические учебные материалы, способствующие формированию орфографических и пунктуационных умений; интерактивные модули, нацеленные на изучение языковых явлений, фактов и закономерностей русского языка. Именно такие ресурсы по русскому языку внедряются в опытно-экспериментальном режиме в образовательную практику в настоящее время.

Так, при работе с электронным образовательным ресурсом «Лингвокультурологические контрольно-измерительные материалы» учащиеся могут коллективно обсудить предпочтительный вариант выбора написания, дополнив его содержательным комментарием, приведением дополнительных лингвокультурологических сведений (безэквивалентной лексики, пословиц, поговорок, фразеологизмов, крылатых выражений), которые не представлены в электронном ресурсе, но иллюстрируют предложенные написания.

Следует помнить об активной роли учителя на всех этапах работы учащихся с информационно-образовательным ресурсом. Важно продумать элементы гибкого управления работой учащихся с ИОР: инструктаж, сопутствующий комментарий, проверка выполненной работы, рефлексия и др. При этом, как отмечается в педагогических источниках, ос-

новное назначение помощи учителя состоит в том, чтобы навести на мысль, напомнить, посоветовать. Это позволяет рассматривать помощь как уместное средство коррекции знаний обучающихся, способ активизации их мыслительной деятельности, одну из частей интерактивного диалога [2].

## 2. Мотивационно-стимуляционные механизмы использования ИОР.

Использование ИОР предоставляет учителю дополнительные источники повышения мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, раскрытия их творческих возможностей.

Это достигается прежде всего за счёт реализации механизмов учёта, удовлетворения и оценки образовательных возможностей, потребностей и результатов учебной деятельности учащихся. Современный образовательный процесс должен в полной мере удовлетворять потребности учащихся в приобретении знаний, умений, навыков, способов действий, компетенций, необходимых им для дальнейшего жизненного и профессионального самоопределения, всестороннего личностного развития. С помощью информационно-образовательных ресурсов можно реализовать один из важнейших стимуляционных механизмов формирования познавательной активности — учёт индивидуальных возможностей, способностей и уровня подготовки учащихся. ИОР дополняют, углубляют и расширяют содержание учебников и учебных пособий по русскому языку за счёт представления разноуровневых заданий и упражнений, введения более доступных моделей объяснения сложных тем, визуального предъявления учебной и справочной информации, возможностей моделирования изучаемых языковых явлений и пр.

Стимулирует процесс формирования знаний, умений, навыков, компетенций возможность осуществлять независимую и объективную оценку учебных достижений учащихся по русскому языку. Реализация контрольно-оценочной функции с помощью ИОР позволяет не только осуществлять поурочный, тематический, промежуточный и итоговый контроль в процессе обучения русскому языку, но и что не менее важно — развивать эти формы контроля, совершенствовать методику их организации и проведения.

Разработанные в настоящее время контрольно-измерительные модули по орфографии и пунктуации русского языка включают тестовые задания с единичным или множественным выбором; упражнения на установление соответствия, классификацию, заполнение пропусков и т. д.

При использовании электронных контрольно-измерительных материалов важно реализовать все дидактические требования контрольно-оценочной деятельности: чёткое определение цели, объективность контроля, регулярность проведения, индивидуальность, всесторонность оценки и т. п.

Выполняя тестовые задания в электронном виде, учащиеся убеждаются в достоверности или недостоверности конечного результата, а также получают рекомендации о необходимости дополнительного изучения соответствующих норм и правил русского языка. Безусловно, это мотивирует их учебную деятельность, вызывает желание неоднократно повторить выполнение задания, чтобы убедиться в прочности сформированных навыков правописания.

Мотивационная активность учащихся при использовании ИОР обеспечивается в ситуациях, когда они осознают уникальность, оригинальность, значимость этих средств обучения, вовлекаются в проблемно-поисковую деятельность на их основе, осваивают содержание учебного предмета «Русский язык» не только на доступном уровне, но и на пороге повышенной сложности.

### *3. Механизмы реализации развивающего потенциала использования ИОР.*

Использование информационно-образовательных ресурсов предоставляет большие возможности для развития речи, мышления, интеллекта и личности обучающегося в целом. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, по мнению Е. И. Виштынецкого и А. О. Крикошеева, должно способствовать решению таких задач, как:

- развитие системности мышления учащегося;
- поддержка всех видов познавательной деятельности учащегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений;

- реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности [3].

Как видно, акцент делается на развивающей функции использования информационно-образовательных ресурсов в условиях дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Развивающий эффект использования ИОР состоит в том, что учащиеся выполняют комплекс теоретических и практических действий, операций и процедур, оказывающих существенное влияние на развитие речи, восприятия, памяти, мышления, творческого воображения, эмоционально-волевой сферы. При этом действуют различные анализаторы коры головного мозга: речевые, слуховые, двигательные, что способствует продуктивному усвоению знаний, формированию умений, навыков, способов деятельности, компетенций.

В процессе использования ИОР учащиеся приобретают умения работать с информацией:

- анализировать факты и явления русского языка и готовить соответствующие заключения;
- обобщать языковые сведения, классифицировать, группировать и объединять учебный материал по определённым критериям;
- сопоставлять информацию из разных источников, составлять на основе этого сравнительные характеристики и отзывы;
- конструировать логически завершённые речевые произведения, фрагменты речи и обмениваться ими в сети Интернет, по каналам электронной почты и т. д.

Как видно, методически обоснованное использование ИОР позволяет формировать наряду с предметными знаниями широкий круг метапредметных знаний и компетенций учащихся, развивать у них устойчивый интерес к познавательной деятельности и изучению русского языка.

### *4. Механизмы, реализующие возможность расширения содержательного и проблемного контекста при использовании ИОР.*

В условиях активно развивающейся информационно-образовательной среды

при использовании ИОР происходят существенные изменения в отборе содержания образования и организации учебно-познавательной деятельности учащихся, существенным образом актуализирующие процессы подготовки, интерпретации и практического применения полученной информации в образовательных и коммуникативных целях.

В педагогической науке и образовательной практике появляются новые приемы и способы получения, осмыслиения, обобщения, систематизации усваиваемого учебного материала, обусловленные необходимостью работы с информацией в форматах текста, графики, аудио, видео, баз данных, источников сети Интернет, электронной почты и др.

Как отмечает И. Г. Захарова, «внедрение информационных и телекоммуникационных технологий стимулирует широкое использование активных методов обучения, таких новых форм работы, как дистанционные олимпиады и конкурсы, виртуальные семинары, объединяющие учащихся различных регионов и стран, использование электронной почты для участия в обсуждениях глобальных проблем в рабочих группах» [4, с. 21].

Вместе с тем следует отметить, что в условиях, когда имеет место стремительное развитие возможностей информационно-коммуникационных технологий, даже самый современный информационно-образовательный ресурс предполагает необходимость **использования дополнительных образовательных и информационных средств, программных продуктов, интернет-источников и пр.** Подбор таких средств обучения — одна из задач подготовки учителя к занятию.

Реализация механизмов подбора дополнительных ИОР предполагает:

- а) выделение содержательного и проблемного языкового, речевого, коммуникативного и лингвокультурологического контекстов, требующих расширения за счёт привлечения дополнительных информационно-образовательных ресурсов;
- б) определение методов, приемов и способов включения ИОР в освоение основного содержания учебной программы по русскому языку;
- в) предоставление необходимой информации по доступу к дополнительным информационно-образовательным ресурсам в целях организации самостоятельной, творческой, исследовательской деятельности учащихся.

тельным информационно-образовательным ресурсам в целях организации самостоятельной, творческой, исследовательской деятельности учащихся.

#### 5. Механизмы оценки результативности использования ИОР.

Анализ мировых тенденций использования ИОР в образовательном процессе свидетельствует о том, что эти ресурсы всё больше востребованы практикой как оказывающие влияние на комплексное развитие всех сфер личности, формирование её информационно-коммуникационной компетенции и информационной культуры.

Использование информационно-образовательных ресурсов по русскому языку должно обеспечивать поддержку всех видов познавательной деятельности учащихся в получении языковых, речевых, коммуникативных и лингвокультурологических знаний, развитии и закреплении навыков, умений, способов деятельности, формировании компетенций, приобретении опыта творческой деятельности. Исходя из этого, важен полученный с использованием ИОР образовательный результат, соответствующий требованиям учебной программы по русскому языку.

В процессе использования ИОР необходимо изучать мнение учащихся по разным параметрам оценки полезности, новизны, оптимальности электронных ресурсов в удовлетворении образовательных потребностей. Если такой обратной связи не будет, со временем эти инновационные образовательные ресурсы утратят свою привлекательность и востребованность, перестанут быть источниками мотивационной активности в обучении русскому языку.

При этом важно устанавливать недостатки в использовании ИОР, анализировать ошибки, допущенные учащимися, так как информация об ошибках «обладает особой эвристической ценностью»:

- 1) ошибка даёт информацию о протекающих у обучаемых когнитивных (познавательных) процессах;
- 2) ошибка предоставляет обучающемуся сведения, помогающие ему регулировать собственную деятельность;

- 3) ошибка — источник креативности, побуждающий к поиску новых решений» [2].

Стремясь к различного рода инновациям, учителя русского языка довольно часто используют ИОР без особой на то надобности, что является методически неоправданным и безрезультативным. Чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо определять цели применения конкретного информационно-образовательного ресурса как планируемые результаты, предполагающие реальное приращение в знаниях, умениях, навыках, способах действий. Для выявления степени влияния ИОР на результаты учебной деятельности учащихся целесообразно осуществлять психолого-педагогическую экспертизу электронных образовательных ресурсов, применяя при этом критерии и показатели оценки их эффективности, которые были разработаны нами на предыдущих этапах исследования [5; 6].

#### *6. Механизмы обеспечения технико-технологической доступности ИОР.*

Механизмы этой группы нацелены на обеспечение работы с техническими параметрами электронного ресурса и его возможностями, реализующими предметную (содержательную) функцию ИОР.

Прежде всего речь идёт о механизмах *предъявления и использования возможностей пользовательского интерфейса*. В научной литературе и интернет-источниках указывается на следующие особенности интерфейса:

- «наличие контекстно-зависимой справочной информации;
- предоставление максимально удобных возможностей для ввода информации;
- наличие единых правил работы со всеми меню;
- одинаковый или сходный и легко доступный выход из любого режима;
- обязательный запрос подтверждения в “опасных” ситуациях (выход из программы, возможность удаления информации и т. п.);
- предупреждение пользователя о любом длительном процессе;

- корректная обработка нестандартных ситуаций и некорректных действий пользователя;
- возможность отмены сделанных изменений, возврата на несколько шагов назад» [2].

Необходимо ознакомить учащихся с композицией интерфейса, научить их пользоваться всеми отмеченными функциями.

Одной из первостепенных задач в использовании ИОР является обеспечение доступного и понятного учащимся и учителям механизма внутренней и внешней навигации по ресурсу.

Учащиеся должны легко и свободно ориентироваться в предъявленном учебном материале, их нужно научить пользоваться гиперссылками, указателями, оглавлением, системой условных обозначений, которые применяли разработчики при создании ИОР по русскому языку.

Следует отметить, что, формируя эти, казалось бы не совсем имеющие отношение непосредственно к русскому языку, умения, учитель включает учащихся в процесс активной коммуникации, что непосредственно связано с задачами развития устной и письменной речи, использования полученной информации в новых ситуациях общения, воспитания культуры речевого поведения.

Таким образом, в ходе проведённого исследования установлено, что эффективность использования информационно-образовательных ресурсов по русскому языку обусловлена реализацией комплекса взаимосвязанных и взаимоувязанных механизмов:

- организационно-управленческих (*механизмы интеграции ИОР и обеспечения разноуровневого доступа к ним; механизмы создания благоприятных и комфортных условий для работы с ИОР (доступность, привлекательность, новизна, оригинальность)*);
- мотивационно-стимуляционных (*механизмы учёта, удовлетворения и оценки образовательных возможностей, потребностей и достижений учащихся*);
- реализации развивающего потенциала использования ИОР (*механиз-*

- мы влияния ИОР на развитие памяти, речи, мышления, творческого воображения, эмоционально-волевой сферы);
- расширения содержательного и проблемного контекста при использовании ИОР (механизмы использования дополнительных образовательных и информационных средств, интернет-источников, способствующие расширению и проблематизации содержания языкового образования);
  - оценки результативности использования ИОР (механизмы достижения образовательного результата, соответственного с требованиями учебной программы; механизмы организации экспертизы ИОР по русскому языку);
  - обеспечения технико-технологической доступности ИОР (механизмы освоения возможностей пользовательского интерфейса; механизмы овладения внутренней и внешней навигацией по ресурсу).

### Список цитированных источников

1. Диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса в сетевых образовательных сообществах [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [wiki.saripkro.ru](http://wiki.saripkro.ru). — Дата доступа : 05.08.2014.
2. Технологические требования к ЭОР [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.teachmedia.ru/poleznoe/116-elektronnye-obrazovatelnye-resursy/118-tehnologicheskie-trebovaniya>. — Дата доступа : 04.08.2014.
3. Виштынецкий, Е. И. Вопросы информационных технологий в сфере образования и обучения / Е. И. Виштынецкий, А. О. Кривошеев // Информационные технологии. — 1998. — № 2. — С. 32—37.
4. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
5. Худенко, Л. А. Критерии и показатели экспертизы содержания электронных образовательных ресурсов по русскому языку / Л. А. Худенко // Русский язык и литература. — 2013. — № 12. — С. 3—7.
6. Худенко, Л. А. Критерии и показатели функциональной экспертизы электронных образовательных ресурсов по русскому языку / Л. А. Худенко // Русский язык и литература. — 2014. — № 2. — С. 3—6.

Материал поступил в редакцию 15.12.2014.

# Информационно-коммуникационные технологии в дополнительном образовании учащихся

**В. В. Казачёнок,**

главный научный сотрудник

Национального института образования

доктор педагогических наук, доцент,

академик Академии информатизации образования

Анализируются особенности интеграции общего среднего и дополнительного образования в условиях существования открытых и виртуальных учебных заведений на базе современных информационно-коммуникационных технологий. Рассматриваются различные понимания миссии портфолио и стандарта доступности учебных ресурсов. Сформулирован комплекс необходимых условий для реализации эффективного сетевого взаимодействия участников образовательного процесса.

Characteristics of the integration of secondary and additional education in open and virtual educational institutions conditions based on modern information and communication technologies are analyzed in the article. Different understanding of the portfolio mission and availability standard of educational resources is considered. A set of necessary conditions for the implementation of effective network interaction of the participants of the educational process has been formulated.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, информационно-образовательные ресурсы, сетевое взаимодействие.

**Keywords:** additional education, information and educational resources, network interaction.

Сегодня дополнительное образование детей (внеклассная и внешкольная работа) является составной частью системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодёжи и ориентировано на свободный выбор и освоение ими дополнительных образовательных программ. Цели дополнительного образования — развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их адаптации в обществе, формирование здорового образа жизни.

Миссия дополнительного образования заключается в том, что ребёнок по собственному выбору занимается в своё свободное время различными направлениями творческой деятельности. В учреждениях дополнительного образования он пытается воплотить свои интересы, поскольку в «школе» может отсутствовать пространство для их реализации. Здесь же ребёнок получает те знания, умения и навыки, которые пригодятся ему в жизни. И этот опыт он может не приобрести в другом месте.

Использование во внеклассной деятельности ресурсов сети Интернет позволяет учителю привлекать современные научные данные, применять мультимедийные возможности для организации содержательных образовательных маршрутов по интересам.

Таким образом сегодня в системе образования появляются инновационные образовательные практики, основанные на разнообразных внешних и внутренних механизмах интеграции образования. Особое место отводится интеграции общего и дополнительного образования, которые приобретают черты как формального, так и неформального образования. При этом границы общего образования как формального всё чаще становятся узкими для выполнения современных требований к образовательным результатам. Общее образование

может развиваться за счёт потенциала дополнительного образования, которое реализуется сегодня в учреждениях как дополнительного образования детей и молодёжи, так и в общеобразовательных, дошкольных, начального профессионального образования и т. д. В то же время дополнительное образование не может рассматриваться только как неформальное, оно должно приобретать формальные черты в контексте современных требований к качеству образования. Под общим образованием в настоящей работе понимается одна из ступеней общего среднего образования.

С другой стороны, как общее, так и дополнительное образование сегодня немыслимы без применения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Однако для их эффективного использования необходимы соответствующие знания и умения. Поэтому *использование информационно-образовательных ресурсов (ИОР) в дополнительном образовании* для развития информационно-коммуникационной компетентности учащихся предполагает рассмотрение различных механизмов включения данных ресурсов в образовательный процесс.

Вместе с тем, как отмечалось выше, современное дополнительное образование уже не просто элемент существующей системы общего образования, а самостоятельный источник образования, способствующий достижению ключевых компетентностей в различных сферах жизненного и профессионального самоопределения ребёнка, предметных, личностных и метапредметных результатов. При этом в условиях перехода к Концепции непрерывного образования дополнительное образование детей и молодёжи может стать площадкой (ресурсным центром), технологией, «стягивающей» такие составляющие системы образования, как формальное, неформальное и информальное образование [1; 2].

### **Информационно-образовательные ресурсы в дополнительном образовании**

Основным направлением использования информационно-образовательных ресурсов в дополнительном образовании учащихся является *дистанционное обучение*.

Перечислим модели дистанционного обучения, которые могут применяться в дополнительном образовании:

- обучение по типу экстерната;
- обучение на базе одного учебного заведения;
- обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений;
- обучение в специализированных образовательных учреждениях;
- автономные обучающие системы;
- неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ.

Интернет делает возможным создание виртуальных творческих объединений, клубов по интересам, доступным углублённое изучение предметов в системе открытых и виртуальных учебных заведений, вне зависимости от расположения участников этого процесса. Средства коммуникации позволяют людям общаться, осуществлять совместную деятельность на расстоянии, искать и находить единомышленников и наставников в Сети.

Однако на практике при проведении занятий в системе дополнительного образования мы наблюдаем определённые трудности при удовлетворении современных информационных запросов как обучающихся, так и педагогов. Это и недостаточный уровень сформированности понятийно-категориального аппарата в области информатизации дополнительного образования и отсутствие электронных учебно-методических комплексов для системы дополнительного образования; недостаточность оснащения материально-технической базы большинства учреждений дополнительного образования детей и отсутствие базовых информационных знаний и умений у педагогов.

К механизмам совершенствования использования информационно-образовательных ресурсов в дополнительном образовании для развития информационно-коммуникационной компетентности учащихся относится и *повышение доступности учебных ресурсов*. В образовательной сфере понятие доступности может быть истолковано применительно к учащимся и к самим учебным ресурсам. Разработка стандартов в этой области началась в конце 1990-х годов Консорциумом по глобальному обучению (IMS GLS).

Международный стандарт был утверждён Международной организацией по стандартизации (International Organization for Standardization — ISO) в 2008 году [3].

Концепция стандарта доступности основывается на осознании необходимости соответствия метаданных ресурсов предпочтениям учащихся. Например, метаданные ресурсов могут включать в себя указатели на альтернативные аудио- и текстовые форматы, чтобы учащиеся могли выбрать определённый тип медиаресурса. Затем учебная платформа анализирует метаданные ресурса и предпочтения учащихся для того, чтобы доставить соответствующий тип ресурса конкретному пользователю. Такой вид доступности весьма полезен для учащихся с особыми потребностями. И поскольку важнейшей характеристикой инновационной учебной платформы является поддержка функционирования разнообразных устройств и сред обучения для преподавателей и учащихся, вопросы доступности должны решаться исходя из особенностей учебной платформы.

Сегодня одним из основных способов представления своих результатов коллегам и сверстникам является портфолио.

Сложившийся опыт использования портфолио в педагогической практике фиксирует два понимания миссии портфолио:

1-е понимание — внешняя оценка, исследование, познание, диагностика;

2-е понимание — внутренняя САМОоценка, САМОисследование, САМОпознание, САМОдиагностика.

Поскольку дополнительное образование является областью общего образования, то рекомендуется построить шкалы портфолио, которые могут конвертировать результаты и достижения, демонстрируемые ребёнком в сфере дополнительного образования, на другие сферы образования. Причём эту конвертацию необходимо построить и в правовом пространстве, и в структурно-организационном пространстве образования, и в содержании подготовки педагогических кадров, и в собственно методическом оснащении работы педагогов.

### **Сетевое взаимодействие**

Важнейшей формой интеграции общего и дополнительного образования является сетевое взаимодействие.

Сеть — это способ совместной деятельности, основой возникновения которой является определённая проблема, интересующая всех субъектов, вступающих в сеть. При этом они сохраняют независимость своей основной деятельности, сотрудничая лишь по поводу данной проблемы, объединяя при необходимости ресурсы для её разрешения. Сетевое взаимодействие позволяет решать образовательные задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению, оно генерирует новые формы работы и форматы взаимодействия (сетевые проекты и программы, условия обмена образовательными результатами, средства для личностного и профессионального роста). Для системы образования актуальность совершенствования практики сетевого взаимодействия определяется следующими факторами: предъявление новых требований к качеству образования, которое невозможно обеспечить в рамках одного образовательного учреждения; ограниченность ресурсов отдельного образовательного учреждения [4].

Современное дополнительное образование представляет собой не вертикальную, иерархически организованную систему, а горизонтальную самоорганизующуюся сеть, в которой нет организации или «организованности» в традиционном смысле. Основу сети составляют не унифицированные образовательные учреждения и не стандартизованные программы, а оригинальные модели, авторские школы, вариативные курсы. Сеть строится не на сходстве образовательных инициатив, а на объединении вкладов в разрешение конкретной проблемы, в ней несравненно быстрее, чем в традиционной системе, распространяются инновации. Сеть помогает выявить закономерности и спроектировать формы и механизмы развития обычной массовой школы.

Анализ сегодняшнего состояния системы образования показывает, что главным инструментом, обеспечивающим успешность и эффективность проектируемых изменений, должна стать практика формирования новых социальных отношений участников образовательного процесса.

Для реализации программ сетевого взаимодействия должен быть разработан комплекс необходимых условий:

- **организационные условия:** создание информационно-образовательной среды, обеспечение добровольности участия, наличие ресурсов у участников взаимодействия, ясность общей цели и понимание путей её достижения, учреждение координирующего центра, совместное планирование и согласованность действий, коммуникационная доступность сетевых участников, деятельность в нормативно-правовом поле;
- **кадровые условия:** наличие педагогов, отвечающих требованиям конкретного сетевого проекта, профессиональная компетентность ключевых исполнителей сети, готовность участников к обучению, переменам, формированию и развитию инновационного и креативного мышления;
- **научно-методические условия:** разработка сетевых планов, образовательных программ, программ психолого-педагогического сопровождения, проведение методических семинаров, мастер-классов и др.

Проведённый нами анализ позволил выявить следующие проблемы, существующие в рамках сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования:

- проблемы материально-технического и технологического обеспечения — недостаточное оснащение учебных аудиторий необходимым учебным оборудованием, информационной техникой, низкая скорость Интернета и т. д.;
- недостаточная психологическая готовность педагогов к работе в сети — непонимание общности цели и задач взаимодействия, при которых происходит обмен опытом и инновационными разработками, недостаточное освоение ИКТ;
- недостаточное использование возможностей Интернета и средств ИКТ педагогическим сообществом, что существенно расширяло бы продуктивность сетевого взаимодействия.

Вместе с тем при внедрении механизма сетевого взаимодействия в образовательную деятельность происходит принципиальное изменение в понимании организации системы образования. Сетевое взаимодействие сегодня всё более рассматривается как партнёрство, как ката-

лизатор стабильного развития, как добровольное соглашение о сотрудничестве между двумя или более сторонами, в котором все участники договариваются работать вместе для достижения общей цели. Образовательная деятельность становится динамичной, теряет свою повторяемость, образовательная услуга приобретает уникальность применительно к каждому обучающемуся, возникает потребность в гибкости, адаптируемости каждого образовательного учреждения в рамках общего образовательного пространства.

Здесь необходимо отметить, что взрыв популярности массовых открытых онлайн-курсов (МООК), произошедший в течение последних двух лет, породил разговоры о том, что в мире образования началась революция и он вскоре полностью преобразится [5]. МООК — это одна из форм дистанционного обучения, локализованного в Интернете. В то же время это открытые курсы, за участие в которых не нужно платить денег. Это массовые курсы, на которые может записаться сколько угодно человек. И, наконец, это организованные курсы — с продуманной программой, промежуточными заданиями, тестами и итоговой, в том числе очной, аттестацией. Обычно такие курсы ограничены по времени, то есть используют систему дедлайнов.

Революционная идея МООКов состоит в том, что качественное образование становится общедоступным и бесплатным. Однако в связи с тем, что большинство МООКов англоязычные, одним из препятствий к обучению на этих курсах выступает языковой барьер. Также участие в МООКах предполагает наличие компьютера, доступа к Интернету и достаточную интернет-грамотность для того, чтобы, по крайней мере, найти данные курсы.

Таким образом, новые возможности, которые открывает использование современных ИКТ, определяют и новые компетентности преподавателей, методы социализации детей, новую организацию дополнительного образования учащихся, которое объективно сращивается с общим образованием в учебном заведении, приобретая различные формы.

Сегодня необходимые практические навыки использования ИКТ определены Международным обществом по информационным технологиям в образовании

(ISTE). И важно учитывать то, что ученики изменились, а образовательные практики — нет [5].

Поэтому в настоящее время сотрудничество в области применения ИКТ в

образовании должно быть нацелено на реализацию концепции «новой педагогики» — педагогики глобального инклюзивного общества знаний.

### **Список цитированных источников**

1. Золотарёва, А. В. Совершенствование практики сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования / А. В. Золотарёва // Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ipk74.ru/kafio/kvdo/download/30/>. — Дата доступа : 16.03.2014.
2. Казачёнок, В. В. Применение ИКТ в высшем образовании Республики Беларусь / В. В. Казачёнок, П. А. Мандрик // Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии : текущее состояние, проблемы и перспективы развития : аналитический обзор / Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. — СПб. : ГУАП, 2009. — С. 41—54.
3. Солопова, Н. К. Организация работы с информационно-коммуникационными технологиями в образовательных учреждениях, органах местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования / Н. К. Солопова [и др.]. — Тамбов : ТОГОАУ ДПО ИПКРО, 2010. — 44 с.
4. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования : монография / под ред. А. В. Золотарёвой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 176 с.
5. Абламейко, С. В. Современные информационные технологии в образовании / С. В. Абламейко, В. В. Казачёнок, П. А. Мандрик // Информатизация образования — 2014 : материалы Междунар. науч. конф., г. Минск, 22—25 окт. 2014 г. / Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании; Белорус. гос. ун-т, Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка ; редкол. : В. В. Казачёнок [и др.]. — Минск, 2014. — С. 7—13.

*Материал поступил в редакцию 04.11.2014.*

# Концептуальные основы и социально-педагогические предпосылки развития информационно-образовательной среды в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь

**В. З. Сулейманов,**

начальник управления  
перспективного планирования и  
образовательных стратегий  
Национального института  
образования

В статье анализируются теоретико-методологические основы развития информационно-образовательной среды школы с учётом актуальных научных и методических разработок. Раскрывается комплекс социально-педагогических предпосылок формирования и развития информационной инфраструктуры в школах Республики Беларусь в контексте государственных программ информатизации сферы образования.

The article presents theoretical and methodological foundations of information and educational environment development at school, taking into account actual scientific and methodological working-outs. A complex of socio-educational prerequisites for the formation and development of the information infrastructure at schools of the Republic of Belarus in the context of state informatization programs of the education sector is revealed.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, информатизация образования, электронные средства обучения, социально-педагогические предпосылки, экспериментальная работа.

**Keywords:** information and educational environment, informatization of education, e-learning, social and educational prerequisites, experimental work.

Развитие информационных технологий и их активное внедрение в образовательный процесс в конце XX века вызвали повышенный интерес к исследованию механизмов учебно-информационного взаимодействия учащихся и педагогов в новых условиях. Процессы глобальной компьютеризации и информатизации в целом характеризуются переходом к постиндустриальному информационному обществу [6]. Для описания нового общественного уклада активно используются термины «информационное общество», «сетевое общество», «постиндустриальное общество», «общество знаний» и др., причём концептуально, во всех случаях новый подход рассматривается как фаза общественного развития, в которой решающее влияние на социокультурную динамику оказывает информационный сектор, то есть сектор нематериального производства.

В связи с этим актуализируется необходимость изучения влияния различных информационных потоков на личностное развитие учащихся, особо принимая во внимание тот факт, что значительная часть информации сегодня может быть получена не только из педагогически упорядоченных, но также из спонтанных или неупорядоченных источников (компьютерные сети, неформальное общение, средства массовой коммуникации и др.). Потребность в такой фокусировке обусловливает привлечение соответствующего категориального аппарата, позволяющего описывать соответствующие процессы и явления. В этом контексте целесообразным представляется использование в широком смысле категории среды и ключевых принципов средового подхода. Подчеркнём, что введение в научный оборот понятия «информационно-образовательная среда» активно осуществляется лишь в последние годы на фоне возрастающей роли глобальных коммуникационных сетей и их

влияния на образовательный контекст. Востребована необходимость обоснования концептуальных положений построения информационно-образовательной среды школы с учётом современных реалий информационного общества [9].

Детальное рассмотрение проблематики средового подхода, специфики и условий эффективности построения различных видов сред началось относительно недавно: только в 2000-х годах в научный оборот были введены и дополнены новым содержанием ряд понятий — «образовательная среда», «информационная среда», «учебно-информационная среда» и др.

Существующие исследования, касающиеся информационно-образовательной среды, основываются на включении в её базис современных компьютерных технологий. В научной литературе представлены исследования, предметом внимания которых является применение средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [1; 2; 4; 7]. Вместе с тем наряду с термином «информационно-образовательная среда» зачастую используются в качестве синонимов «информационная среда», «информационная обучающая среда», «высокотехнологическая образовательная среда» и т. п. Также достаточно широкое распространение получили словосочетания «информационное пространство» и «информационное окружение». На наш взгляд, необходимо провести чёткие существенные различия с выделением специфики каждого из обозначенных понятий и обоснованием употребления именно термина «информационно-образовательная среда» как наиболее релевантного проблеме исследования.

Понятие «информационная среда» рассматривается как в широком, так и узком контекстах. В первом случае оно трактуется как отражение информационных процессов в мире в целом (в природе, руко-творном окружении, обществе). В узком смысле данное понятие характеризует информационные процессы и специфику информационных потоков в социуме [3]. В обоих случаях под информационной средой подразумевается часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает

деятельность индивида. Наполнение среды может быть охарактеризовано её материальным, информационным, коммуникационным обеспечением [8]. Здесь имеет место рассмотрение среды преимущественно через контекст информационных процессов, причём сама она определяется как стихийно формируемая (существующая вне зависимости от целевых установок конкретного социального института). Это смешает акценты в рассмотрении взаимодействия человека с информационной средой преимущественно в сторону изучения аспектов влияния среды на формирование целесообразностных установок личности.

В исследовании В. П. Мозолина приводится характеристика взаимовлияния информационной среды в широком понимании и традиционной образовательной среды в учебном заведении [4]. Отмечается, что информационная среда может находиться в следующих отношениях к образовательному процессу: поддерживающей его, нейтральной или противопоставленной ему. Информационная среда упрощённо рассматривается в данном случае как система, в которой осуществляется взаимодействие субъектов педагогического процесса посредством использования информационных и коммуникационных технологий [4]. На наш взгляд, данный контекст должен быть расширен с точки зрения не только изучения аспектов влияния среды, но и формирования оберегающих, превентивных механизмов защиты от рисков, возникающих при погружении учащегося в современную информационную среду.

При введении в научный оборот понятия «информационная обучающая среда» авторы [1] позиционируют её как систему средств общения с человеческим знанием, служащую как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для её передачи, переработки и обогащения. Значимым аспектом являются выделение процессуальной части среды, учитывающей наличие процессов хранения, структурирования, передачи, переработки информации, и определение её как системы соответствующих средств взаимодействия в цепочке человек — среда — информация — знание. При этом следует отметить, что в приведённой трактовке в силу обращения к дополнни-

тельной характеристике среды — «обучающая» внимание акцентируется лишь на средствах общения с человеческим знанием и не учитывается эффект взаимовлияния среды на человека и обратно. Данное обстоятельство позволяет вести речь о расширении указанной трактовки среды креативным аспектом, то есть дополнительным учётом не только влияния самой среды, но и активной деятельности обучающегося, который с ней взаимодействует.

Использование понятия «высокотехнологическая образовательная среда» соотносится преимущественно с включением в состав среды высокопроизводительной компьютерной техники, на основе которой осуществляются процессы информационных обменов, а также учебной техники, приборов учебно-научного назначения, оборудования, аппаратуры, мебели, изготовленных с применением высоких производственных технологий и из ультрасовременных материалов [7]. При этом за пределами исследовательского внимания остаются контексты сетевого, организационно-управленческого и учебно-методического аспектов рассмотрения среды.

Вызывает сомнение правомерность использования в одних и тех же исследованиях одновременно нескольких пространственных характеристик, таких как «среда», «пространство», «окружение», без их детального различия по существенным признакам. На наш взгляд, категория пространства носит бессубъектный характер и отражает объективную картину действительности, включая в себя множество различных видов сред. Категория же окружения, наоборот, фиксирует субъективно представленный конкретному человеку набор условий, не позволяющий распространять обобщения на определённую социальную или институциональную группу. Поэтому в данном случае целесообразно вести речь именно о среде как совокупности условий, в которых происходит взаимодействие в рамках отдельных социальных институтов (школы, вуза и др.).

Обобщая имеющиеся исследования, можно заключить, что концептуальную основу развития информационно-образовательной среды должны составлять следующие контексты её рассмотрения:

- **образовательный контекст**, предполагающий применение информационно-образовательной среды в

качестве средства реализации образовательной стратегии посредством соответствующего содержательного информационного наполнения и с учётом реализации её не только познавательного, но и воспитательного потенциала. Данный контекст может быть расширен за счёт привлечения учебно-методического и креативного аспектов рассмотрения среды, что означает как систематизацию имеющегося обеспечения, так и системное включение авторского образовательного контента учителей и учащихся;

- **инновационный контекст**, предусматривающий использование среды в качестве объекта воплощения нововведений на основе актуальных информационных технологий. Данный контекст на современном этапе должен быть рассмотрен, принимая во внимание *сетевой и организационно-управленческий* аспекты, что предполагает целенаправленное формирование компонентов среды преимущественно на основе сетевых компьютерных технологий;
- **культурологический контекст**, связанный с учётом актуальных направлений развития информационной культуры личности учащихся и предполагающий концентрацию усилий на выявлении информационных влияний, создании условий и возможностей для её становления у субъектов образовательного процесса. Значимым является признание необходимости формирования превентивных, защитных механизмов при взаимодействии учащихся со средой, критического мышления, умений вскрытия скрытых смыслов в информационных сообщениях, что значительно расширяет трактовку понятия информационной культуры учащихся.

Концептуальная основа развития информационно-образовательной среды находит воплощение в конкретных механизмах, определяемых социальными условиями и уровнем развития информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим целесообразным представляется рассмотрение комплекса социально-педагогических предпосылок развития информационно-образовательной среды исходя из логико-исторической ретроспективы.

Социально-педагогические предпосылки развития информационно-образовательной среды учреждений общего среднего образования Республики Беларусь обусловлены разработкой и реализацией ряда государственных программ информатизации. Правовая основа информатизации была заложена в ряде законов: «Об информатизации» (1995), «Об электронном документе» (2000), «Об информации, информатизации и защите информации» (2008), «Об электронном документе и электронной цифровой подписи» (2010).

Отправной точкой широкомасштабной информатизации можно считать Концепцию государственной политики в области информатизации, одобренную Указом Президента Республики Беларусь от 6 апреля 1999 г. № 195 «О некоторых вопросах информатизации в Республике Беларусь». Данным документом постулировалась необходимость создания единого информационно-телекоммуникационного пространства Республики Беларусь как базиса для решения задач социально-экономического развития страны. В дальнейшем развитие информатизации происходило в соответствии с рядом государственных программ: Государственной программой информатизации Республики Беларусь на 2003–2005 годы и на перспективу до 2010 года «Электронная Беларусь», Стратегией развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года, Национальной программой ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы.

Информатизация сферы образования осуществлялась в логике развития государственных программ и на основе соответствующих отраслевых программ информатизации. При этом в контексте объективных социокультурных условий содержательно все они были нацелены на реализацию различных задач, включая первичное оснащение учреждений образования компьютерной техникой, развитие коммуникационных сетей, разработку электронных средств обучения, реализацию широкого спектра электронных услуг и образовательных порталов и т. д.

Исходя из того, что технологическую основу информационно-образовательной среды составляют компьютерные, информационные, коммуникационные ресурсы, учитывая, в первую очередь, их объективив-

ный уровень на разных этапах развития системы образования, проведём ретроспективный анализ приоритетных направлений информатизации системы образования в Республике Беларусь.

С момента активного развития компьютерной техники и микроэлектронной архитектуры, а также введения школьного курса информатики началась активная поставка компьютерной техники в учреждения образования. Данный этап общепринято классифицировать как этап компьютеризации школ. Так, начиная с 1998 года, реализовывалась Республиканская программа «Информатизация системы образования».

К началу её осуществления не велась речь о массовом использовании компьютерной техники в школе за рамками предмета «Информатика» — на тот момент особенно остро стояла проблема оснащения соответствующих кабинетов. Ключевым индикатором выполнения программы являлось обеспечение школ средствами компьютерной вычислительной техники с учётом целевого показателя — количества учащихся на одно рабочее место, оснащённое современным компьютером. Соответственно, реализация программы «Информатизация системы образования» (1998–2006) позволила создать материально-технические предпосылки для развития информационно-образовательной среды в школах республики.

Начиная с 2007 года в соответствии с Постановлением Совета Министров Республики Беларусь осуществлялись мероприятия программы «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы». В данной программе, исходя из обеспеченности учреждений образования компьютерной техникой в предыдущие годы, приоритет отдавался разработке национальных средств обучения, формированию единой отраслевой информационной среды и др. В частности, фиксировались ключевые проблемы, обусловившие выработку программы, среди которых: отсутствие целостной системы разработки и внедрения национальных информационных ресурсов образовательного назначения, единых подходов и решений по автоматизации управленической деятельности на всех уровнях; недостаток национальных электронных средств обучения для большинства учебных предметов; недостаточный

уровень подготовки педагогических и руководящих кадров по использованию информационно-коммуникационных технологий.

В течение 2007—2010 годов были разработаны национальные электронные средства обучения (ЭСО). Под ЭСО понималось средство обучения, созданное с использованием компьютерных информационных технологий. Перечень разработок включал различные виды ЭСО: информационно-справочные системы, комплексы обучающих программ, виртуальные творческие лаборатории, визуальные электронные комплекты учебных средств и др.

Создание электронных средств обучения и формирование основ сетевого взаимодействия участников образовательного процесса выступили существенными предпосылками развития информационно-образовательных сред учреждений общего среднего образования. На основе имевшихся аппаратных и программных средств, накопленной практики конечным результатом разработки ЭСО явились готовые «закрытые» программные продукты, содержание которых соответствовало учебным планам и программам, действующим в республике. Программные средства распространялись на компакт-дисках — наиболее распространённых и доступных на данном этапе носителях для записи соответствующего объёма информации и учебно-программных комплексов. В настоящее время с учётом развития коммуникационной инфраструктуры и веб-технологий приоритетным способом разработки и доставки образовательного контента признаются интернет-технологии с организацией доступа к соответствующим ресурсам для всех субъектов образования в любое время с любых компьютерных устройств (в том числе и портативных).

Необходимо отметить, что в течение 2007—2010 годов около 80 % учреждений образования получили доступ к сети Интернет. Были реализованы мероприятия по разработке и размещению в Сети различных информационных ресурсов, в первую очередь сайтов учреждений образования и органов управления образованием. Вместе с тем на этом временном этапе интернет-сайты учреждений образования позиционировались в большей мере как информационные ресурсы, обеспечивающие оперативное информи-

рование о деятельности школы, мероприятиях, образовательных услугах и т. п. Попытки реализации интерактивной составляющей коммуникативно-образовательной функции (форумы, ученические и учительские страницы, дистанционная поддержка образовательного процесса) были единичными ввиду ряда объективных факторов и, в первую очередь, отсутствия квалифицированных кадровых ресурсов в школах.

В продолжение реализованных программ информатизации в 2010 году Постановлением Совета Министров Республики Беларусь была принята Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года. В документе подчёркивается, что развитие информационного общества в Республике Беларусь является одним из национальных приоритетов и рассматривается как общенациональная задача, требующая координации и объединения усилий государства и общества. При этом информационно-коммуникационным технологиям отводится роль необходимого инструмента социально-экономического прогресса, одного из ключевых факторов инновационного развития экономики. Конкретное наполнение мероприятиями и реализация указанных в Стратегии приоритетов осуществляются в соответствии с принятой Национальной программой ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011—2015 годы.

Следует отметить, что реализация комплексных государственных программ создаёт необходимые условия для развития инфраструктуры, целенаправленного и эффективного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовании. Вместе с тем развитие информационно-образовательной среды конкретного учреждения образования предполагает его целенаправленное сопровождение с учётом актуальных ресурсных возможностей, вовлечённости всех участников образовательного процесса.

Имеющийся опыт информатизации образовательных систем свидетельствует о необходимости создания открытых многофункциональных обучающих программных средств с возможностью их интеграции в целостную информационно-образовательную среду конкретного учреждения образования. Актуальной остаётся пробле-

ма разработки открытых многофункциональных программных средств, реализации модульной архитектуры, обеспечивающей интеграцию различных обучающих модулей в электронные учебно-методические комплексы как необходимые элементы формирования современной информационно-образовательной среды. Интеграция национальных образовательных систем в глобальное информационно-образовательное пространство на основе использования открытых ресурсов удалённого доступа является перспективным направлением развития и существенной предпосылкой становления информационно-образовательной среды учреждений общего среднего образования с учётом современных тенденций.

В свете всего вышеперечисленного в соответствии с заданиями отраслевой научно-технической программы «Разработка электронных образовательных ресурсов для дошкольного, общего среднего, специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников» («Электронные образовательные ресурсы», 2012–2014) планируется к разработке комплекс справочно-информационных, контрольно-диагностических и интерактивных модулей электронных учебно-методических комплексов по всем учебным предметам для общего среднего образования.

Наряду с реализацией комплексных государственных программ информатизации также осуществляется инновационная активная деятельность учреждений образования, разработчиков программного обеспечения, научно-педагогической общественности по внедрению и апробации современных электронных образовательных ресурсов. В частности, в период с 2008 года по 2013 год был проведён ряд республиканских экспериментов по оценке эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Так, в рамках экспериментального проекта «Апробация современных информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в общеобразовательных учреждениях» (2008–2011) апробированы электронные средства обучения, разработанные в рамках программы информатизации, изучены возможности использования различных систем дистанционного обучения.

В процессе реализации экспериментальных проектов по апробации использования различных видов портативных компьютерных устройств (2011–2013) выявлялись организационно-педагогические условия их эффективного применения в образовательном процессе, формы организации взаимодействия педагогов и учащихся, методы управления познавательной деятельностью учащихся.

В ходе осуществления экспериментального проекта «Апробация модели организации и проведения интернет-олимпиады по учебным предметам» (2010–2012) изучались возможности дистанционной реализации интеллектуально-творческих конкурсов для школьников. Была апробирована модель реализации интернет-олимпиады на основе платформы дистанционного обучения «Прометей».

Общим итогом проведения перечисленных экспериментов явился вывод о необходимости опережающей подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, развития их информационной культуры. Результаты экспериментальной работы стали основанием для утверждения, что внедрение информационно-коммуникационных технологий позволяет повысить качество образовательного процесса только при условии создания и комплексного использования соответствующих образовательных ресурсов, которые могут применяться на различных устройствах, в том числе и в дистанционном режиме за рамками учреждения образования; а также нашли отражение как в практике работы учреждений образования, так и в планировании дальнейших направлений развития информационно-образовательной среды.

Необходимо также отметить, что с 2008 года значительно актуализировалась роль так называемых внутренних факторов информатизации образования. Потребность в современной компьютерной технике сменилась потребностями в квалифицированных кадрах в сфере использования информационно-компьютерных технологий и в большей мере — среди педагогов-предметников, в наличии у них умений результативно применять новые учебные средства в образовательном процессе, адаптироваться к внедрению соответствующих комплексных решений и инноваций. Принципиальное значение приобрела необходимость подготовки педагогов практическим навыкам и методике обучения

с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. В республике была инициирована и создана национальная система сертификации педагогических кадров [5]. В период с 2008 года по 2013 год сертификацию прошли 43 000 педагогов, в том числе в категориях: учебно-воспитательная работа — 30 752, административная работа — 10 652 педагога, информационные технологии в образовании — 1546 педагогов (<http://spk.academy.edu.by/>).

Внедрение данного механизма и его расширение в контексте отражения актуальных сертификационных требований создали условия для стимулирования повышения уровня информационной культуры педагогов и административного персонала учреждений образования.

Таким образом, подводя итоги всему сказанному, можно сделать следующие выводы. Концептуальную основу развития информационно-образовательной среды составляют образовательный, инновационный и культурологический контексты её исследования, предполагающие учёт образовательных стратегий, инновационных подходов к построению образовательного процесса на базе информационно-ком-

муникационных технологий, актуализацию культуроформирующей функции среды. Данные контексты должны быть уточнены и расширены с точки зрения рассмотрения её в учебно-методическом, креативном, сетевом, организационно-управленческом, превентивном аспектах.

Социально-педагогическими предпосылками развития информационно-образовательной среды учреждений общего среднего образования Республики Беларусь выступают:

- разработка электронных средств обучения, формирование основ сетевого взаимодействия участников образовательного процесса;
- изменение требований к информационной культуре субъектов образовательного процесса;
- возрастающее влияние информационных потоков на личностное развитие учащихся и актуализация их обучающего и воспитательного потенциала;
- интеграция национальных образовательных систем в глобальное информационно-образовательное пространство на основе разработки открытых ресурсов удалённого доступа.

### Список цитированных источников

1. Башмаков, М. И. Понятие информационной среды процесса обучения / М. И. Башмаков, М. И. Поздняков, Н. А. Резник // Школьные технологии. — 2000. — № 2. — С. 153—182.
2. Воротницкий, Ю. И. Мобильные компьютерные устройства в «облачной» информационно-образовательной среде общеобразовательной школы / Ю. И. Воротницкий, М. Г. Зеков, А. Н. Курбацкий ; под ред. проф. А. Н. Курбацкого. — Минск : РИВШ, 2012. — 102 с.
3. Еляков, А. Д. Homo Informaticus и современная информационная среда / А. Д. Еляков // Философия и общество. — 2012. — № 3. — С. 38—59.
4. Мозолин, В. П. Теоретические основы создания учебной информационной среды телекоммуникационного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Мозолин ; Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования. — М., 2000. — 39 с.
5. Монастырный, А. П. Сертификация педагогических кадров как пользователей информационных технологий : метод. пособие / А. П. Монастырный [и др.]. — Минск : АПО, 2009. — 78 с.
6. Наука и образование на пороге III тысячелетия : материалы Междунар. конгресса (г. Минск, 3—6 октября 2000 г.). — Минск, 2001. — 825 с.
7. Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: теоретическая модель / Ю. С. Песоцкий. — М. : Педагогика, 2002. — 96 с.
8. Ракитина, Е. А. Информационные поля в учебной деятельности / Е. А. Ракитина, В. Ю. Лыскова // Информатика и образование. — 1999. — № 1. — С. 19—25.
9. Чугунов, А. В. Развитие информационного общества : теории, концепции и программы / А. В. Чугунов. — СПб. : Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. — 98 с.

Материал поступил в редакцию 24.11.2014.

# Характеристики использования современных информационно-образовательных ресурсов по предметам историко-обществоведческого направления

**С. Н. Темушев,**

доцент кафедры истории России  
Белорусского государственного  
университета  
кандидат исторических наук, доцент

Рассматриваются модельно-технологические характеристики использования информационно-образовательных ресурсов по предметам историко-обществоведческого направления (история Беларуси, всемирная история, обществоведение); определяются те возможности, которые представляют современные информационно-образовательные ресурсы в направлении улучшения, оптимизации процесса обучения указанным дисциплинам. Ключевым аспектом данной статьи является изучение формирования информационно-коммуникационной компетентности учащихся.

The article discusses model-technological characteristics of the use of information and educational resources in subjects of historical and social science areas (History of Belarus, World History, Social Science); it identifies the opportunities suggested by modern information and educational resources in the direction of improvement, optimization of the process of learning in the mentioned disciplines. A key aspect of this paper is to study the formation of information-communication competence of learners.

**Ключевые слова:** информационно-образовательные ресурсы, историко-обществоведческие дисциплины, компетенция, компетентность, информационно-коммуникационная компетентность.

**Keywords:** information and educational resources, historical and social science disciplines, competence, information-communication competence.

Сегодня общая ситуация на всех уровнях образовательного процесса настоятельно требует пристального внимания к возможности более полного применения информационно-образовательных ресурсов (ИОР) нового поколения (в их числе, прежде всего, электронных средств обучения — ЭСО). Новая система образования, становление которой, как и трансформация самого общества, происходит под мощным воздействием техногенной среды, предполагает в первую очередь информатизацию учебного процесса. Помимо целенаправленного и научно обоснованного внедрения в образовательный процесс электронных средств обучения, сами его участники всё более активно используют информационные ресурсы удалённого доступа и различные мультимедийные девайсы без получения санкции со стороны руководящего-контролирующих учреждений. Находящаяся в состоянии перманентной трансформации образовательная среда, включающая разнонаправленное воздействие факторов и условий социальной среды на образование, результаты учебно-образовательных процессов, характер межличностных отношений, интеллектуальное и социокультурное развитие учащегося [1, с. 7], не может избежать влияния научно-технического прогресса, во многом связанного в последнее время с совершенствованием способов хранения, передачи и представления информации.

Одной из основных особенностей постиндустриальной стадии, на которой находится современное общество, является возросшее значение интеллектуального труда в целом и работы с информацией в частности. Важнейшими факторами его дальнейшего развития становится упрощение доступа к всей расширяющемуся объёму информации, скорость получения нужных знаний, их усвоения

с целью реализации на практике. Однако главная цель образовательной системы сегодня заключается не в усвоении учащимися определённого объёма знаний, а в совершенствовании их навыков по поиску информации, то есть обучение умуению учиться. В число важнейших задач учителя в современной школе входит не только трансляция базовых знаний, но и обучение самостоятельному усвоению знаний.

Таким образом, в настоящее время требуется существенное обновление содержания образования и, прежде всего, модернизация педагогического инструментария, упрощающего доступ к знаниям (информации) и в максимальной степени облегчающего их усвоение через задействование всех возможных способов восприятия информации. Современная образовательная система должна способствовать созданию условий для активизации творческого личностного потенциала учащихся, расширению возможностей углубления познавательной активности и тем самым формированию информационно-коммуникационной компетентности.

В новых условиях меняется и роль учителя истории и обществоведения. Основная цель работы учителя видится не столько в передаче и разъяснении определённой информации (строго ограниченной, «отфильтрованной»), систематизированной в соответствии с проблемно-хронологическим принципом, сколько в формировании у учащихся навыков работы с информацией, способности не только реализовывать поисковой запрос, но и уметь отделять фальсификацию и спекуляцию от реальных фактов, субъективных интерпретаций и сознательно искажённых изложений событий от научно обоснованных реконструкций истории, базирующихся на комплексном использовании источников. Учитель, таким образом, выступает своеобразным проводником в огромном море информации, в котором неподготовленному человеку (тем более ребёнку) легко «утонуть». Сле-

дует также учитывать, что исторический материал, как и интерпретация различных социологических, этноконфессиональных и правовых аспектов жизни современного общества, таит в себе разнообразные опасности, самая меньшая из которых — усвоение учащимися фальсифицированных из каких-либо побуждений фактов. В то же время исторический и социологический материал может быть использован для проведения деструктивной идеологии, опасной для психики самого учащегося, и, кроме того, способной побудить к действиям, угрожающим здоровью и жизни окружающих.

Националистическая, шовинистическая, клерикальная, сектантская и т. п. интерпретация исторических событий в полной мере и в самом различном виде представлена на многочисленных интернет-сайтах. Случается, что подобные ресурсы внешне выглядят более «солидно», чем подлинные научные сайты. Часто распознать фальсификации оказывается довольно сложно даже человеку с высшим образованием. В этом отношении показательна «новая хронология» академика А. Т. Фоменко и его «коллеги» Г. В. Носовского<sup>1</sup>, основанная на математических и астрономических выкладках, внешне стройной доказательной базе, научнообразной методологии и научном аппарате<sup>2</sup>. Историческая наука опирается на источниковую базу, каждый из используемых историком источников подвергался серьёзной внутренней и внешней критике и только после этого мог быть задействован в исторических исследованиях. Учащиеся, безусловно, совсем не знакомы с методологией исторических исследований, поэтому могут принимать на веру псевдонаучные выкладки спекулянтов от истории. В последнее время появилось значительное число изданий, посвящённых отечественной истории, претендующих на раскрытие неких исторических тайн, «белых пятен», которые якобы умалчиваются в официальных учебниках. Никаких откровений, не известных профессиональным историкам фактов, как пра-

<sup>1</sup> См., напр.: 2. При этом отметим, что творения этих учёных изданы огромными тиражами и насчитывают не один десяток томов, чем не могут похвастаться профессиональные историки.

<sup>2</sup> Во Всемирной паутине уже не один год идут оживлённые дискуссии о «новой хронологии», находящей как своих ревностных сторонников, так и ожесточённых критиков. См., напр.: 3; 4. На чьей стороне окажется молодой человек, во многом зависит от школьных уроков истории, которые убедили его (или нет) в ценности научных знаний.

вило, подобные издания не содержат. Но произвольная трактовка событий, отбор подходящих под нужную схему фактов позволяют обнаружить «вековую вражду» между соседними народами, криминальную или ещё более пикантную подоплётку в поступках известных исторических деятелей и т. д.

Ещё большая опасность видится в чудесным образом обнаруженных источниках по древнейшей истории, к сожалению скучно освещённой письменным нарративом. Подобные «славянским ведам» и «Велесовой книге» псевдопервоисточники, справедливо отвергнутые официальной наукой [5], находят своих адептов в среде непрофессиональных историков, простых любителей истории и, конечно, подрастающего поколения. Одновременно подвергаются сомнению в аутентичности традиционно пользующиеся доверием научного сообщества источники. В качестве примера можно привести не утихающий спор о подлинности уникального памятника древнерусской литературы — «Слова о полку Игореве» [6]. Свойственное психологии подростка стремление к отрицанию, скепсису и нонконформизму находит благодатную почву в разнообразных порталах, сайтах, социальных сетях, на страницах которых обсуждается «подлинная» история, которая далека от того, чему учат на уроках истории. Во многом благодаря правильно организованной работе учителя истории и обществоведения современные школьники смогут разобраться в огромном потоке информации, отделив «зёрна от плевел». Юношеский бунтарский нонконформизм и максимализм, податливость подростков дутым сенсациям должны быть нейтрализованы научно обоснованным, не вызывающим сомнений изложением материала на уроках историко-обществоведческого направления, подкреплённого при необходимости ссылками к надёжным информационным ресурсам. Учитель должен выступать в роли проводника, который открывает учащимся возможности сети Internet для самообразования, интеллектуального развития, полезного содержательного общения, позволит избежать ошибок в блуждании («веб-серфинге») во «Всемирной паутине».

Всё вышесказанное определяет актуальность и необходимость разработки

научного обоснования новых подходов в организации деятельности учителя историко-обществоведческих дисциплин. Мнение о том, что новейшие информационные технологии уместны прежде всего в организации преподавания предметов естественно-научного профиля, безусловно, ошибочно. Действительно, в обучении физико-математическим дисциплинам, а тем более информатики, компьютер в последнее время непременно входит в педагогический инструментарий. Но ни в какой другой дисциплине, кроме истории (а также и обществоведении), нет такого потока информации, который требует систематизации и, о чём говорилось выше, тщательной «отфильтровки».

Таким образом, современная ситуация настоятельно требует от системы общего среднего образования подготовки творческой личности, характеризующейся инициативой, самостоятельностью, мобильностью, конкурентоспособностью. Лично и социально интегрированный результат, к которому сегодня должна стремиться школа, рассматривается как компетентность. К числу ключевых компетентностей, наряду с ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования, относят и информационно-коммуникационную компетентность (академик А. В. Хоторской рассматривает отдельно информационную и коммуникационную компетенции) [7; 8], которая предполагает осуществление эффективного информационного взаимодействия.

В целом современное общество предъявляет новые требования системе образования; иначе понимается результативность обучения, вынуждающая разрабатывать новое содержание, технологии, методы и приёмы его реализации. Постоянно растущий информационный поток вместе с совершенствованием информационно-коммуникационных технологий отводит на второй план трансляцию и усвоение знаний как основные цели образовательного процесса. Более значимой представляется готовность выпускника к самостоятельному решению возникающих перед ним задач путём отбора, освоения и практического применения необходимой информации. В связи с этим формирование информационно-коммуникационной компетентности учащихся, позволя-

ющей им применять на практике полученные теоретические знания, становится приоритетной задачей образовательной системы.

**Цель** данной статьи — определение модельно-технологических характеристик использования информационно-образовательных ресурсов по предметам историко-обществоведческого направления (история Беларуси, всемирная история, обществоведение). Иными словами, предполагается рассмотрение тех возможностей, которые предоставляют современные ИОР для улучшения и оптимизации процесса обучения дисциплинам историко-обществоведческого направления. Ключевым аспектом статьи является изучение формирования информационно-коммуникационной компетентности учащихся. Рассматриваемые модельно-технологические характеристики включают разнообразные способы воздействования новейших средств обучения на различных этапах образовательного процесса и в разном качестве.

В связи с этим к числу важнейших **задач**, которые решаются в данной статье, относятся:

- обоснование необходимости приоритетного формирования информационно-коммуникационной компетентности учащихся;
- выяснение целесообразности и преимуществ применения средств обучения исходя из их технических возможностей;
- определение роли электронных средств (компьютеров) в обеспечении учебного процесса в современных условиях;
- выяснение смысла и содержания информационно-коммуникационной компетентности;
- выделение и систематизация её отдельных компонентов;
- выделение составляющих информационно-коммуникационной компетентности, формирование которых осуществляется в рамках обучения предметам историко-обществоведческого направления;
- выявление направлений использования ИОР нового поколения для формирования информационно-коммуникационной компетентности в предметах историко-обществоведческого направления.

Сегодня непременным условием повышения эффективности обучения становится использование персональных компьютеров или их частичных и полноценных заменителей — ридеров и планшетов, а также интерактивных досок и мультимедийных проекторов. С их помощью не только значительно упрощается доступ к информации, но и меняется характер её представления. К тому же современные способы передачи информации позволяют в кратчайшие сроки транслировать, множить и обрабатывать данные. Тем самым учитель и учащиеся получают доступ к неисчерпаемым ресурсам знаний, представленным в виде электронных библиотек, виртуальных музеев и художественных галерей, открытых форумов различного характера, социальных сетей, новостных порталов, виртуальных газет и журналов и т. д. Становится всё более очевидным, что ресурсы удалённого доступа успешно заменяют традиционные средства получения информации. При имеющейся альтернативе посетить библиотеку или выйти в Internet не приходится сомневаться, что современный подросток выберет второе, тем более, что стремительно развивающаяся и расширяющаяся «Всемирная паутина» даёт адекватную замену традиционным источникам информации.

Ещё одно важное преимущество современных мультимедийных девайсов видится в их способности эффективно организовывать время для изучения той или иной учебной темы. С помощью новейших технических средств можно осуществлять почти непрерывный процесс обучения, вне зависимости от нахождения учащегося в классе учреждения общего среднего образования, дома или в дороге. В связи с этим крайне важно заполнить цифровое пространство компьютерного устройства качественными программами иложениями, которые позволят систематизировать материал, осуществить его отбор и дифференциацию.

Помимо иных функций (так, перспективна проверка посредством специально разработанных программ уровня усвоения учащимися учебного материала), современные высокотехнологичные средства обучения дают возможность выстроить разные уровни обучения, смоделировать урок с учётом особенностей контингента учащихся и степени их готовности к усвоению нового материала.

К числу принципиально новых моментов, привносимых компьютером в процесс обучения, относится *интерактивность*, которая превращает учащегося из пассивного участника процесса обучения в полноценного субъекта на всех его этапах. Важно, что исходя из своих индивидуальных особенностей учащийся может выстраивать собственный алгоритм учебной деятельности; в то время как традиционные методы и приёмы обучения не всегда учитывали присутствие в одном классе отстающих и успевающих учащихся, не позволяли в полной мере раскрыться их интеллектуальным и творческим способностям.

Так, основное внимание учителя должно быть перенесено на формирование информационно-коммуникационной компетентности учащихся, заключающейся в осуществлении эффективного информационного взаимодействия уже в ходе учебно-познавательной деятельности на самих занятиях в учреждениях общего среднего образования, а также в решении конкретных задач в повседневной жизни после завершения учёбы.

Под компетентностью обычно понимается совокупность навыков, умений, знаний и способов практической деятельности, позволяющих человеку успешно функционировать в различных сферах жизнедеятельности. Разнообразные компетентности формируются и развиваются на протяжении всей жизни человека, начиная от рождения, но основы, необходимые для самостоятельной жизни, закладываются именно в учреждениях общего среднего образования.

Близкими, но не идентичными понятиями являются «компетенция» и «компетентность». Их соотношение остаётся предметом дискуссий. По мнению Г. К. Селевко, под понятием «компетенция» следует понимать конечный образовательный результат, который не только задаёт высший уровень овладения знаниями и сформированности умений, но и предполагает «реальное владение методами и средствами деятельности», необходимыми для решения поставленных задач [9, с. 139]. В представлении А. В. Хоторской, понимающего компетенцию как социальное требование к образовательной подготовке учащегося, данное понятие выражается совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, уме-

ний, навыков и проявляется в деятельности посредством осуществления эффективных продуктивных действий в определённой сфере [7, с. 60]. Следует отметить, что А. В. Хоторской обращал внимание на правомерность выделения в системе общего среднего образования образовательных компетенций, важных для осуществления личностно и социально значимых видов деятельности, связанных с усвоением содержания основных образовательных областей и учебных дисциплин [8]. Таким образом, есть основания говорить об историко-обществоведческой компетенции учащихся. В целом же компетенцию следует рассматривать как определённый норматив в рамках учебной подготовки учащихся, включающий способности, мотивационно-смысловую готовность, а также знания, умения и опыт, необходимые для продуктивной деятельности в процессе решения конкретных задач [8].

В свою очередь, понятие «компетентность», исходя из правил русского языка, является производным, вторичным по отношению к понятию «компетенция» (суффиксы *-н-* и *-ость* указывают на степень овладения качеством) [9, с. 139]. В целом же различие между компетенцией и компетентностью видится в том, что первая представляет собой обязательную норму, формализованное требование к уровню и качеству подготовки учащегося, а вторая — это уже состоявшееся личностное качество вместе с приобретённым опытом деятельности в определённой сфере [10, с. 136]. Лаконичное определение компетентности дал академик А. В. Хоторской: «владе́ние, облада́ние че́ловеком соотвeтствующей компетенциeй, включающей его личностное отношение к ней и предмету дея́тельности» [8].

Компетентность следует отличать от традиционного понятийного аппарата, включающего знания, умения, навыки, способы деятельности. При этом одними из существенных отличительных особенностей компетентности являются её интегративный характер, соотнесённость с ценностно-смысловыми характеристиками личности, практико-ориентированная направленность [11, с. 10]. В современной педагогической литературе красной нитью проходит представление о компетентности как о способности личности «реализовать свой

потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определённой области» [см., напр.: 12, с. 6]. На формирование личностного отношения к деятельности в определённой сфере на основе приобретённых знаний, умений и навыков неоднократно указывалось специалистами. В любом случае, вне зависимости от понимания сущности компетентности, обращено внимание на её проявление только в деятельности — для формирования компетентности важным является нахождение путей обеспечения деятельностной позиции учащихся в процессе обучения, расширение видов их деятельности при решении определённых задач.

Компетентность — сложносоставное понятие и представляет собой интегративное качество личности, которое основывается на способностях, ценностно-смысовых ориентациях, знаниях, умениях, опыте, приобретённых в результате конкретной деятельности. Кроме того, компетентность показывает подготовленность человека к самореализации в определённых областях. В этом отношении правомерно говорить о компетентности в рамках социокультурного или историко-обществоведческого направления.

В своём общем значении компетентность необходимо делить на некие компоненты. Так, выделяют ключевые (базовые, универсальные) компетентности и конкретные компетентности, состоящие из знаний и умений [9]. В иной систематизации компетенции делят на *ключевые* (относятся к общему содержанию образования), *общепредметные* (относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей) и *предметные* (частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов) [8]. Как видим из приведённых примеров, в педагогической науке понятия «компетентность» и «компетенция» могут выступать как синонимы, что не совсем корректно.

Рассмотрению ключевых образовательных компетентностей в педагогической науке уделяется особое внимание, поскольку именно они способствуют освоению любой профессиональной деятельности и адаптации человека в современном быстроменяющемся мире. Ключевые компетен-

тности «основываются на свойствах человека и проявляются в определённых способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий практический контекст с высокой степенью универсальности» [9, с. 140]. Перечень ключевых компетентностей определяется посредством «главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» [8]. К их числу относят: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникационные, социально-трудовые компетентности и компетентность личностного самосовершенствования (у А. В. Хоторского в данном случае используется понятие «компетенция»: [8]).

Информационная компетентность предполагает способность учащихся работать со всеми видами информации: осуществлять её поиск, отбор, обработку, анализ, оценку, передачу и сохранение, а также её генерирование. Техническим транслятором информации в данном случае выступают реальные объекты (в настоящее время главным образом персональный компьютер или его «облегчённые» варианты) и информационные технологии (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Internet). При их посредничестве учащиеся совершенствуют навыки работы с информацией, относящейся к учебной дисциплине и к реалиям окружающего мира [8].

Отдельно принято рассматривать коммуникационную компетентность учащихся, включающую способность эффективно и цивилизованно осуществлять устную и письменную коммуникацию, взаимодействие с окружающими и удалёнными людьми и событиями, работу в коллективе на основе знания необходимых языков и способов взаимодействия, владения различными социальными ролями. Формирование у учащихся информационной и коммуникационной компетентностей необходимо связывать с социальным заказом общества. В соответствии с колossalным ростом объёма информации конкурентоспособность предприятий и территорий в значительной степени определяется их способно-

стью генерировать, обрабатывать и эффективно использовать информацию, поэтому к специалистам, занятым в любом секторе экономики, предъявляются новые требования, в том числе готовность и способность к обучению на протяжении всей жизни, владение умениями сбора, переработки и хранения больших массивов информации, её использования для осуществления эффективной письменной и устной коммуникации [13].

Между тем близость и тесная взаимосвязь информационной и коммуникационной компетентностей очевидна: овладение определённой информацией и способами её трансформации оказывается совершенно бесполезным без способности к её передаче, то есть осуществления коммуникации. Именно владение информационной и коммуникационной компетентностями в комплексе даст возможность выпускнику учреждения общего среднего образования соответствовать современным требованиям и успешно решать возникающие перед ним проблемы.

Информационно-коммуникационная компетентность, формируемая в рамках обучения предметам историко-обществоведческого направления, предполагает:

- возможность обнаружения учащимися связи прошлого с настоящим;
- способность находить истоки современных явлений в прошлом;
- понимание обусловленности и взаимосвязи социально-экономических и общественно-политических процессов в прошлом и настоящем;
- умения использовать уже усвоенную информацию в повседневной жизнедеятельности и вписывать новую информацию в сложившуюся схему и определённый контекст;
- выработку своей собственной гражданской позиции по отношению к происходящим событиям;
- выстраивание взаимоотношений с окружающим миром в соответствии с пониманием предназначения, функции и роли каждого из её элементов;
- умение анализировать социально значимую информацию, исходя из понимания её ценности, и т. п.

В целом компетентностный подход в изучении предметов историко-обществоведческого направления предполагает ориентацию не на механическое запоми-

нание определённого объёма информации — дат, понятий, личностей, событий и т. д. (хотя нужно признать, что минимальная база подобных знаний также должна быть усвоена), а на формирование у учащихся опыта самостоятельного решения задач, связанных с практическим применением знаний социокультурного и исторического содержания с опорой на социальный опыт — и накопленный человечеством на протяжении всей истории, и свой собственный.

При определении целей учебно-познавательной деятельности учащихся в рамках компетентностного подхода делается акцент на описании возможностей, которые они должны приобрести, чтобы в последующем успешно и эффективно решать профессиональные, житейские, коммуникативные и иные проблемы. Важнейшая цель обучения в итоге формулируется как «научить учиться», что предполагает обучение способам решения разнообразных задач в сфере деятельности: выбору необходимых и качественных источников информации, нахождению оптимальных путей к достижению поставленной цели, оценке полученного результата, эффективной и «энергосберегающей» организации своей деятельности, налаживанию сотрудничества и в целом коммуникации с окружающими.

Значительная нагрузка в формировании информационно-коммуникационной компетентности в учреждениях общего среднего образования ложится именно на предметы историко-обществоведческого направления. К числу задач, которые решаются в рамках компетентностного подхода на уроках истории и обществоведения, относятся:

- научить объяснять и интерпретировать явления социальной действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, правильно используя соответствующий научный понятийный аппарат, то есть решать познавательные проблемы;
- научить ориентироваться в основных проблемах современной жизни: экологических, политических, этноконфессиональных, межкультурного взаимодействия и иных, то есть решать аналитические проблемы;
- научить ориентироваться в мире духовных ценностей, выработанных различными культурами, этносами и соци-

- альными группами, уметь отличать преходящие ценности от вечных, деструктивные идеологии от созидательных;
- научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей с учётом исторически сложившихся особенностей функционирования тех или иных институтов в любом обществе.

Реализация обозначенных целей и задач возможна только через использование информационно-образовательных ресурсов нового поколения, основанных на цифровых технологиях, значительно упрощающих передачу, хранение и представление информации.

В составе информационно-коммуникационной компетентности выделяют личностный, управлеченческий и деятельностный компоненты. *Личностный компонент* заключается в готовности к проявлению компетентности, в основе которой лежат осознанная потребность в её формировании и развитии, понимание смысла и личностной значимости собственной эффективной информационно-коммуникационной деятельности, связанной с учебно-познавательной деятельностью, заинтересованность в достижении конкретного результата [14, с. 13].

*Деятельностный компонент* информационно-коммуникационной компетентности включает действия по обнаружению, отбору, трансформации и представлению информации в результате интеллектуальной деятельности, последующее сохранение и передачу информации. К деятельностному компоненту следует также отнести анализ полученной информации, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися знаниями, классификацию, моделирование, разработку вариантов последующего использования информации и прогнозирование последствий, то есть операции, с помощью которых информация обрабатывается и структурируется.

Наиболее полно формирование информационно-коммуникационной компетентности раскрывается в *управлеченческом компоненте*, который основывается на учебно-управлеченческих умениях (планирование, организация, контроль, регулирование и анализ учащимися собственной деятельности) и умениях самоуправления.

К последним относят:

- умение ориентироваться в информации, необходимой для решения познавательных задач;
- умение организовать свою познавательную деятельность;
- умение составить алгоритм познавательной деятельности для конкретной учебной ситуации;
- умение делать обобщающие выводы;
- умение переносить свои приёмы познавательной деятельности на однородные познавательные ситуации;
- умение адаптировать познавательные способы для решения нестандартных задач [15, с. 207–208].

В целом управлеченческий компонент способствует развитию самостоятельности учащихся в процессе выполнения учебно-познавательной, в том числе и информационно-коммуникационной, деятельности.

Современные информационно-образовательные ресурсы в наибольшей степени позволяют развивать у учащихся деятельностный компонент информационно-коммуникационной компетентности. Способность осуществлять различные операции с информацией в современном мире немыслима без применения электронных средств (компьютеров, планшетов, ридеров и т. п.) и новейших цифровых технологий передачи данных и их представления (сеть Internet, мультимедийные проекторы и т. д.). Отчасти через использование новейших средств обучения может быть реализовано формирование и управлеченской компетентности. Поскольку и деятельностные, и управлеченческие компоненты в той или иной степени затрагивают способы приобретения, трансформации и хранения информации в определённой предметной области (и окружающем мире в целом), имеет смысл выделять *когнитивные составляющие информационно-коммуникационной компетентности*. К их числу следует отнести:

- определение информации;
- доступность информации;
- управление информацией;
- оценку информации;
- интеграцию информации;
- создание информации;
- коммуникацию.

Отдельно рассмотрим когнитивные составляющие информационно-коммуника-

ционной компетентности, их характеристики и возможности формирования и развития с применением информационно-образовательных ресурсов в рамках обучения предметам историко-обществоведческого направления.

*Определение информации*, предполагающее умение корректно сформулировать проблему, предваряет учебно-познавательную деятельность учащегося по усвоению какой-либо темы той или иной предметной области. Нужно учитывать, что при изучении истории (и отечественной, и всемирной) в учреждениях общего среднего образования используется сочетание хронологического и проблемного подходов. Уже в начале учебного года определяется хронологический период, который будет изучаться в данном классе. У учащихся должно быть сформировано чёткое представление о временной локализации изучаемых событий, явлений, процессов. Приуроченность к той или иной эпохе в истории человечества может быть закреплена посредством схематических изображений. Традиционными стали так называемые ленты времени, на которых равными отрезками отмерены определённые периоды. Электронные средства обучения позволяют усовершенствовать «ленты времени» с помощью анимации. Кроме того, современные ИОР открывают безграничные возможности по использованию разнообразных визуальных образов, способных недвусмысленно указать на изучаемую эпоху (особенности костюма, аксессуаров, архитектуры и т. п.). Следует также обратить пристальное внимание на усвоение учащимися пространственной локализации изучаемых событий, что особенно важно для всемирной истории (впрочем, и для истории Беларуси, поскольку уровень географической компетенции современных учащихся недостаточно высок). ИОР максимально упрощают доступ к разнообразным картографическим материалам, кроме того, дают множество вариантов их наглядного представления — от возможностей масштабирования до демонстрации динамики. При формулировании поискового запроса по изучаемой теме большое значение имеют владение специальной исторической терминологией и знание исторических персонажей конкретного региона и эпохи. Закрепление знаний исторических понятий и личностей также более эффективно осуществляется с помощью

современных средств обучения, позволяющих закреплять вербальную информацию зрительными образами. Важно, что ИОР нового поколения подразумевают различные уровни усвоения учебного материала и при необходимости возможность получения дополнительной информации. Таким образом, усвоение ключевых учебных элементов — исторических понятий и временной и пространственной локализации — позволяет предельно чётко и правильно сформулировать проблему в рамках изучения историко-обществоведческого материала.

Современные информационно-образовательные ресурсы призваны максимально облегчить доступность информации. Между тем учащиеся должны обладать определёнными навыками поиска информации. При обучении истории и обществоведению через усвоение понятийного аппарата учащиеся смогут осуществлять поиск нужной информации быстро и эффективно. ИОР значительно упрощают доступ к информации (через систему гиперссылок прямо отсылая к искомым данным), однако необходимо тщательно отбирать материалы, предлагаемые для учащихся. В данном случае дело не в соблюдении требования соответствия возрастным психосоматическим и интеллектуальным особенностям учащихся, а в содержании и характере информации, которую можно обнаружить по той или теме, изучаемой в соответствии с учебной программой. Субъективная интерпретация, идеологическая окраска, политическая ангажированность, националистический и клерикальный пафос, нелицеприятные и даже шокирующие факты из истории — всё это не должно попадать на школьные занятия обществоведения и истории. Таким образом, учащиеся должны уметь осуществлять поиск информации не только в соответствии с заданной тематикой, но и с учётом её научной состоятельности и объективности.

Простейшие навыки управления информацией формируются у детей с самого раннего возраста: дети первоначально классифицируют окружающие предметы по цвету, материалу и т. д., пищу по вкусу, а также происходящие в их жизни события и поступки окружающих людей — на «плохие» и «хорошие». В предметах историко-обществоведческого направления учащиеся уже с начала изучения всемир-

ной истории в V классе должны относить определённые факты к области экономики, политики, культуры и т. п. Систематизация материала по проблемному принципу в самих учебных пособиях упрощает формирование данной компетентности. Кроме того, при изучении отечественной и всемирной истории учащиеся фиксируют факты, относящиеся к истории конкретного региона (локальной цивилизации) и периода. В информационно-образовательных ресурсах нового поколения систематизация информации проводится ещё более конкретно, в том числе за счёт технических возможностей электронных средств (выделение понятий каким-либо цветом, визуализация дифференциации базы данных и пр.). Для работы с ЭСО учащийся должен получить соответствующую подготовку, а именно знание, к кому из его разделов обращаться для получения искомой информации. А для этого необходимо усвоить хотя бы минимальный набор учебных элементов, предусмотренных учебной программой и содержащийся в основном учебном пособии (пока ещё издаваемом на традиционной бумажной основе).

Изучение учебного материала истории и обществоведения ставит перед учащимися очень важную проблему, а именно необходимость осуществлять *оценку информации*. Прежде всего речь идёт о качестве информации, её релевантности — полноте соответствия конкретному запросу. Уже отмечались имеющиеся в сфере исторических исследований спекуляции и откровенные фальсификации; в некоторых случаях распознать их оказывается нелегко, тем более школьникам. Значительно возросший объём информации и упрощение доступа к ней требуют усиления внимания к развитию способности давать оценку информации. Другой аспект рассматриваемого компонента информационно-коммуникационной компетентности заключается в необходимости давать оценку информации не в смысле её релевантности, а с точки зрения её соответствия моральным устоям и гуманности. Оценка исторических событий, несмотря на утверждение о безусловной объективности изложения, существует и в основных учебных пособиях, а тем более на безграничных просторах «Всемирной паутины». Между тем с течением времени, в связи с изменением общей ситуации в

мире и отдельных странах, меняется общепринятая ранее оценка исторических событий, фактов, роли исторических личностей и т. д. Прежние герои превращаются в злодеев, преступников, предателей и наоборот. Показателен в этом отношении пример с оценкой террористической деятельности революционеров-народников (российской организации «Народная воля») и эсеров в советском обществе и в настоящее время. Тем не менее при изучении тех или иных исторических событий необходимо знать различные их интерпретации, мнения противоположных сторон (это особенно важно для учащихся старших классов). Только при таком условии возможно формирование объективной картины исторического прошлого. Следует также учитывать относительность и условность оценочных суждений в отношении тех или иных исторических фактов и культурных явлений. В некоторых случаях нужно учитывать принцип культурного релятивизма. Задача современных информационно-образовательных ресурсов — преодолеть сохраняющийся в традиционных средствах обучения одномерный, односторонний взгляд на исторические события.

Формирование компетенции по интеграции информации призвано в максимальной степени актуализировать межпредметные связи: учащиеся должны уметь использовать знания, полученные на уроках истории и обществоведения, при изучении других дисциплин. Должна присутствовать и обратная связь — изучению иных предметов должна помочь информация, усвоенная на уроках истории и обществоведения. При использовании ИОР современного поколения межпредметное взаимодействие значительно упрощается за счёт применения гиперссылок. Информация, усваиваемая учащимися в процессе обучения в отдельных дисциплинах, не должна быть изолированной, а складываться в общую картину.

Анализируя материал, предлагаемый для усвоения на уроках истории и обществоведения, учащиеся генерируют новую информацию. Создание информации осуществляется в результате мыслительных операций анализа, синтеза, индукции и дедукции. Самостоятельно сделанные выводы, оценочные суждения, обобщение и сравнение событий, происходивших в разных странах и регионах (синхростади-

альных), прогнозирование будущих событий на основании уже произошедших — всё это на уроках истории приводит к созданию новой информации. В последнее время получило распространение одно из новых направлений в развитии исторических исследований — историческая альтернативистика (близка к литературному жанру фантастики, но основана на глубоком знании исторических фактов). В рамках данного направления исследований на основании изучения возможных альтернатив развития тех или иных событий в случае изменения какого-либо поступка исторической личности в прошлом делается прогноз о дальнейших вариантах развития того или иного общества. Возможно, данное направление, реализуемое с опорой на информационную базу ИОР нового поколения, получит более широкое распространение в рамках проектной деятельности учащихся.

К числу важнейших компетенций, формируемых в процессе обучения в учреждениях общего среднего образования, относится способность к коммуникации. Между тем развитию этой способности не уделяется должного внимания, она формируется без целенаправленного воздействия учителя. В данном случае речь идёт о понимании учащимися необходимости адаптировать информацию исходя из целей её использования и характера адресата — получателя информации. Умение адаптировать информацию к конкретной учебной ситуации и к конкретной аудитории предполагает осуществление определённой работы с историческим материалом — его сознательное упрощение (аппроксимация), отбор важнейших фактов (существует опасность при отборе исторического материала «утонуть» в мелочах), обобщение и систематизация. При этом, осуществляя отбор информации для конкретной аудитории и для определённой цели, следует избегать крайностей — в некоторых случаях не нужно пользоваться работами уровня кандидатских и докторских диссертаций, а в других — литературой, адаптированной для детей младшего школьного возраста. Адресат информации определяет используемую лексику, стиль изложения, насыщенность специальной терминологией. Это обстоятельство должны учитывать разработчики современных информационно-образовательных ресурсов.

Кроме общих компонентов информационно-коммуникационной компетентности, формируемых с помощью информационно-образовательных ресурсов, следует обратить внимание на ряд способностей, которые важно развивать учащимся при усвоении материала историко-обществоведческих дисциплин. Эти специфические способности связаны с необходимостью запоминать даты из истории разных регионов и эпох (от появления человека до наших дней); определять последовательность и длительность исторических событий; локализовывать исторические объекты на карте; описывать исторические события и памятники культуры; раскрывать причинно-следственные связи между историческими событиями; обобщать исторические факты, формулировать на их основе выводы; переводить текстовую информацию в знаково-символьную; определять в исторических текстах структуру исторического времени (эпоха, период, столетие, год); выявлять изменения на исторической карте; сравнивать исторические события, явления по указанным критериям; характеризовать исторические события, деятельность исторических личностей, политическое положение стран с опорой на историческую карту; соотносить исторические события, явления и процессы отечественной истории с событиями, явлениями и процессами европейской и всемирной истории; объяснять различные точки зрения на одни и те же исторические факты; высказывать аргументированную точку зрения при обсуждении исторических проблем; проводить поиск исторической информации в источниках разного типа; использовать методы учебного исторического исследования [16, с. 19, 27, 35, 45, 46, 57, 69]. Применение ИОР нового поколения позволяет более эффективно развивать все эти способы учебно-познавательной деятельности в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Таким образом, современные информационно-образовательные ресурсы открывают более широкие возможности, по сравнению с традиционными средствами обучения, для формирования информационно-коммуникационной компетентности, что связано, прежде всего, с упрощением доступа к информации, наличием разнообразных способов её представления.

**Компоненты информационно-коммуникационной компетентности,  
формируемые с использованием информационно-образовательных ресурсов  
по предметам историко-обществоведческого направления**

<b>Компонент информационно-коммуникационной компетентности</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Направления использования ИОР</b>
Определение информации	Умение корректно сформулировать проблему	Усвоение исторических понятий с помощью визуальных образов, локализация событий в пространстве через демонстрацию места события на карте, получение разнообразной и неограниченной информации о ходе событий и биографии исторических личностей
Доступность информации	Умение осуществлять поиск информации	Быстрый и эффективный поиск информации через систему гиперссылок; отбор информации, соответствующей возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся; масштабирование текстов, иллюстраций, карт; быстрый переход и возвращение к нужной информации
Управление информацией	Способность классифицировать информацию	Классификация материала по тематике и в соответствии с правильной хронологической последовательностью; локализация исторических событий во времени и пространстве; интуитивно понятная система иконок, закладок и т. п., отсылающих к распределённому по тематике историческому материалу
Оценка информации	Способность выделять качественную информацию	Отбор качественной информации, соответствующей изучаемой тематике; возможность ознакомления с различными точками зрения и оценками исторических событий, роли в истории той или иной личности; объективная подача информации через неограниченную возможность изучения полярных мнений
Интеграция информации	Способность актуализировать информацию в различных условиях	Актуализация межпредметных связей через систему гиперссылок; простота перехода в иную предметную область; неразрывная связь информации различной тематики, разного способа представления, создание единого информационного потока
Создание информации	Умение из имеющейся информации создавать новую	Простота и эффективность проведения сравнения, сопоставления, обобщения различных информационных блоков из истории различных регионов и эпох; различная степень детализации событий, позволяющая анализировать данные, осуществлять обобщение, выстраивать альтернативные варианты исторических событий
Коммуникация	Понимание аудитории — адресата информации	Адаптация исторического материала к конкретному адресату; простота отбора важнейших учебных элементов — дат, понятий, персонажей; имитация общения с ИОР через реализацию принципа интерактивности — обратную связь и интерактивный диалог; требования лаконичности и точности формулировки поисковых запросов

### Список цитированных источников

1. Коротенков, Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы : учеб. пособие / Ю. Г. Коротенков [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [www.academy.it.ru](http://www.academy.it.ru). — Дата доступа : 10.06.2014.
2. Носовский, Г. В. Новая хронология Руси / Г. В. Носовский, А. Т. Фоменко. — М. : Астрель, 2012. — 777 с.
3. Добров, Д. Критика новой хронологии / Д. Добров [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.dm-dobrov.ru/history/hrono.html>. — Дата доступа : 10.06.2014.
4. Носовский, Г. В. Ответы нашим критикам / Г. В. Носовский, А. Т. Фоменко [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.chronologia.org/ans\\_bib\\_rus.html](http://www.chronologia.org/ans_bib_rus.html). — Дата доступа : 10.06.2014.
5. Творогов, О. В. Что думают учёные о «Велесовой книге» / О. В. Творогов, Л. П. Жуковская. — М. : Наука, 2004. — 228 с.
6. История спора о подлинности «Слова о полку Игореве». — М. : Пушкинский Дом, 2010. — 792 с.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Электронный журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — Дата доступа : 10.06.2014.
9. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138—143.
10. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117—137.
11. Литвиненко, М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения : метод. пособие / М. В. Литвиненко. — М. : МИИГАиК, 2006. — 63 с.
12. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. — М. : (авторская версия), 2004. — 16 с.
13. Соловьёва, Ю. Н. Формирование компетентности студентов в условиях информационного общества / Ю. Н. Соловьёва // Академические чтения. — СПб. : Изд-во СПбГИПСР, 2005. — Вып. 6 : Компетентностный подход в современном образовании. — С. 72—74.
14. Акулова, О. В. Компетентностный подход как ориентир модернизации педагогического образования / О. В. Акулова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Академические чтения. — СПб. : Изд-во СПбГИПСР, 2005. — Вып. 6 : Компетентностный подход в современном образовании. — С. 11—14.
15. Дуранов, И. М. Педагогика воспитания и развития личности учащихся / И. М. Дуранов, М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. — Магнитогорск : МаГПИ, 1996. — 315 с.
16. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Всемирная история. История Беларуси. V—XI классы. — Минск : НИО, 2009. — 95 с.

Материал поступил в редакцию 03.11.2014.

# Стадии развития организационной структуры учебного процесса и её «переходные состояния»

**В. А. Рязанов,**

старший преподаватель  
Кузбасского регионального  
института повышения квалификации  
и переподготовки работников  
образования (г. Кемерово)

В теории стадиального развития учебного процесса (В. К. Дьяченко) остаётся открытым вопрос о фазах перехода от каждого предыдущего общественно-исторического способа обучения к последующему. В статье рассматриваются промежуточные состояния, в которых каждый раз оказывается организационная структура учебного процесса при переходе из одной стадии развития обучения в другую.

In the theory of a phasic development of the educational process (V. K. Dyachenko) there is an open issue concerning the passage phases from each preceding social and historical education mode to the next one. In the article the intermediate phase is considered, where there is every time an organizational structure of the educational process during passing from one phase of development to another one.

**Ключевые слова:** организационная структура учебного процесса, стадии развития учебного процесса, переходные состояния организационной структуры учебного процесса.

**Keywords:** organizational structure of the educational process, development phases of the educational process, passing phases of the organizational structure of the educational process.

Идею развития организационной структуры учебного процесса впервые высказал В. К. Дьяченко [1]. Изучая материальную природу обучения, он, следуя методологии диалектического Материализма, принципу историзма, обнаружил, что обучение представляет собой специальным образом организованное речевое взаимодействие (общение) между людьми и что процесс этого взаимодействия, его материальный механизм не являются чем-то застывшим, раз и на всегда данным, не способным к существенным, качественным изменениям. Эти изменения, по мнению учёного, носят закономерный характер, а весь процесс исторического развития обучения складывается из определённых последовательных стадий, охватывающих прошлое, настоящее и будущее.

В. К. Дьяченко выделил три основные стадии (формации), каждая из которых характеризуется не только составом, но и относительным значением той или другой организационной формы обучения.

Первый исторический этап, длительность которого измеряется тысячелетиями, был условно назван периодом индивидуального способа обучения (ИСО), поскольку учитель обучал каждого из своих немногочисленных учеников в индивидуальном порядке. При этом системообразующую функцию выполняла парная форма обучения («учитель — ученик»). Вспомогательную роль играла индивидуально-обособленная работа ученика (в основном с книгой).

В XV—XVI столетиях в школах и ещё раньше в средневековых университетах появилось и заняло доминирующее положение такое обучение, когда учитель обучал сразу, одновременно многих (класс, группу). Отсюда и название следующего общественно-исторического способа обучения — групповой (ГСО), при этом его организационная структура включала в себя групповую форму наряду с

индивидуально-обособленной и парной формами обучения.

Затем, примерно со второй половины XX века, отмечает В. К. Дьяченко, берёт своё начало становление нового общественно-исторического способа обучения — коллективного (КСО), в котором основное, ведущее положение постепенно займёт коллективная оргформа (работа в парах сменного состава), объединяющая вокруг себя уже известные организационные формы обучения.

Как видим, каждый последующий общественно-исторический способ обучения отличается от предыдущего новым компонентом — новой организационной формой, которая в новых исторических условиях вводится в организационную структуру учебного процесса и становится основным элементом. Развитие учебного процесса сводится к расширению его организационной структуры с одновременной заменой доминирующего, системообразующего элемента.

Таким образом, развитие учебного процесса сопровождается и количественными, и качественными преобразованиями. Переход от одного общественно-исторического способа обучения к другому связан, во-первых, с введением в учебный процесс новой организационной формы, а во-вторых, со структурной реорганизацией, когда данная оргформа занимает главное, центральное, место, в организационной структуре учебного процесса, объединяя вокруг себя остальные формы. Если новая форма

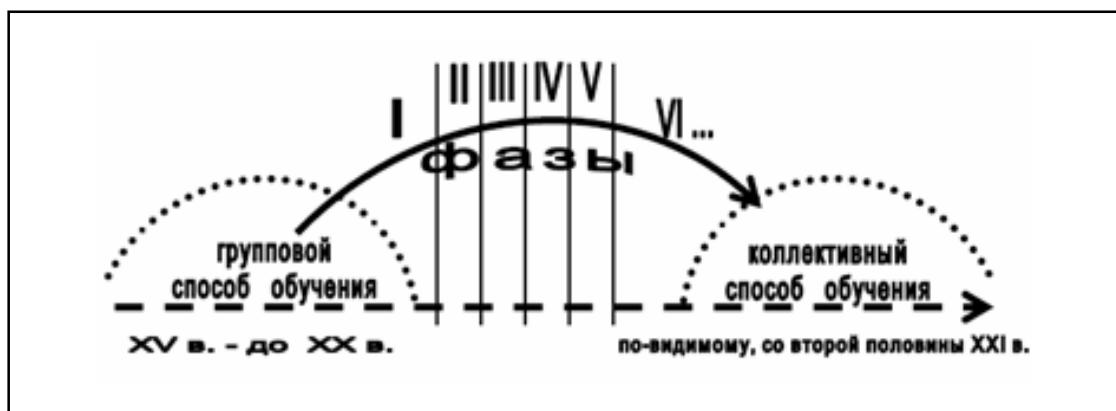
используется только эпизодически, как частный приём в рамках сложившегося способа обучения, существенно ничего в нём не меняя, то и говорить о новой ступени развития учебного процесса преждевременно.

Для целенаправленного осуществления перехода от одного общественно-исторического способа обучения к другому необходимо понимание того, какие между ними есть промежуточные состояния, являющиеся ориентирами для проведения постепенных, но неизбежных преобразований.

На это обстоятельство совершенно справедливо указывал М. А. Мкртчян, выделивший фазы переходного периода от ГСО к КСО. По утверждению учёного, «это позволяет, с одной стороны, проанализировать сложившуюся ситуацию, с другой — даёт возможность специалистам определить дальнейшие шаги собственной деятельности по созданию коллективного способа обучения» [2, с. 43].

Для наглядности М. А. Мкртчяном была представлена следующая схема, на которой условно обозначены место и время двух исторических этапов развития сферы образования — ГСО и КСО, а также фазы перехода от одного способа обучения к другому (рисунок). Каждая из фаз рассматривается им как некоторая целостность, имеющая конкретное промежуточное состояние со своей характеристикой<sup>1</sup>.

Для того чтобы показать отличительные особенности фаз перехода от групп-



**Рисунок – Переход от ГСО к КСО**

<sup>1</sup> Подробное описание первых пяти фаз перехода от ГСО к КСО можно посмотреть в № 6 журнала «Коллективный способ обучения» за 2001 год (с. 3—12).

пового способа обучения к коллективному, М. А. Мкртчяну пришлось ввести понятие «отсутствие общего фронта». Именно масштаб отсутствия общего фронта оказывается определяющим фактором при переходе из одной фазы в другую. Так, например, на I фазе в способе организации учебного процесса ничего особо не меняется, за исключением того, что время от времени учитель начинает использовать некоторые приёмы, варианты методик работы в парах смешного состава как дополнительные, улучшающие качество урока. На II фазе в некоторых учебных группах изучение отдельных предметов организуется через коллективные занятия. При этом общий фронт нарушается, как правило, в пределах раздела (возможно, учебной четверти или полугодовой программы). Каждая из последующих фаз характеризуется ещё большим масштабом отсутствия общего фронта.

В то же время М. А. Мкртчян считает, что «существующие представления о фазах переходного периода крайне недостаточны для целенаправленного осуществления IV и V фаз и подготовки условий перехода к следующим фазам», что понятия «характер общего фронта», «масштаб отсутствия общего фронта» определены «некорректно и интуитивно. По этим вопросам необходимы серьёзные исследования» [3, с. 12–13; 4, с. 12].

Попробуем предложить своё видение понимания процесса становления нового способа обучения.

Но прежде чем говорить о новом этапе развития учебного процесса, обратимся сначала к его историческому прошлому, а именно — ко времени перехода от индивидуального способа обучения к групповому. Ведь ГСО тоже появился не внезапно, не сразу. Между ИСО и ГСО были определённые промежуточные состояния, которые занимали некоторое историческое время.

Мы полагаем, что анализ имеющихся сведений об этом периоде, выявление причинно-следственных связей, закономерностей и тенденций дали бы возможность при использовании метода экстраполяции обнаружить подобные связи, закономерности и тенденции в настоящем и лучше представить, как именно будут развиваться дальнейшие события. Детальное описание перехода структуры A в структуру B

позволило бы не просто дать пищу для размышления о результате преобразования учебного процесса, но и получить представление о выборе оптимальных условий его протекания, подборе возможных катализаторов, что значительно увеличило бы вероятность необратимости и успешного завершения этого переходного процесса.

Итак, какими данными о переходе от индивидуального способа обучения к групповому мы располагаем?

Из трудов по истории педагогики нам известно, что этот переход осуществлялся примерно с XV века по XVII век [5–9 и др.].

«Понадобилось почти два столетия, чтобы маленькие классы численностью в 3–4–5 учеников (иногда до 10) — отсюда название учительских помощников (декурионы) — превратились в большие классы численностью в 40–50 учеников, которых обучали уже не старшие ученики-локаты, а профессиональный оплачиваемый учитель» [5, с. 138].

В этот период происходит прежде всего количественный рост учащихся. Если до XV века преобладали школы, в которых учились 5–12 учеников (редко — больше), то в XV–XVII веках число учащихся в одной школе часто стало достигать 30, 40, 60 и даже больше человек.

Понятно, что обучать такое количество учеников, работая с каждым в отдельности, было уже невозможно. И в то же время их ещё нельзя было обучать всех сразу, одновременно, так как все они поступали в школу в разное время и изучали разный материал.

В такой ситуации учителю нужны были помощники. Где же их можно было взять? Учитель охотно принимал в свою школу бедных учеников и отбирал из них наиболее способных, чтобы те так же, как и он, работали с отдельными учащимися. В основном эти ученики-помощники (локаты, канторы, бакалавры, юнгемейстеры и т. д.) проверяли других учеников, «натаскивали» их, играя роль репетиторов.

Позже бесплатные ученики стали выполнять более ответственные учительские функции: обучать и проверять небольшие группы (малые «классы»), в которых работа шла уже не с отдельными учащимися, а одновременно с несколькими. Однако эта работа долгое время не носила систематического характера. Всего

способа обучения такое объединение учеников в малые группы существенно не затрагивало. Способ в целом оставался индивидуальным, поскольку основной, определяющей формой организации учебного процесса была парная (индивидуальная работа учителя и его помощника с учеником).

Но обучение по индивидуальной системе могло идти успешно лишь при ограниченном числе учеников, даже если к выполнению учительских функций привлекались наиболее способные из них. Только в тех школах («школках»), в которых у одного учителя было мало учеников, метод поочерёдного индивидуального обучения выступал в простой и чёткой форме. В школах, где было много учеников, организация обучения приобретала усложнённую структуру.

Согласно Уставу Венской городской школы Св. Стефана (1446 г.) производится деление учащихся на группы и предусматривается учебная работа с каждой группой в отдельности. Но учитель ещё не занимается со всеми учениками, находящимися в данном классе, одновременно. По Уставу, в классе, кроме учителя, работают, как минимум, три «учительских помощника». Они-то и выполняют основную учительскую работу, обучая учеников своего отделения «трёх разных степеней понимания». Ученики одинаковых степеней понимания могут быть объединены в небольшие группы, а учитель («учительский помощник») «с большей лёгкостью и большей пользой» может их обучать, пока остальные учащиеся его отделения или «класса» выполняют определённое задание. В одном учебном помещении работали несколько «классов» и несколько учителей. Пока ещё нет твёрдого расписания, нет единого порядка приёма учащихся в школу, но в одном помещении каждый из учителей занимается теперь со своим отделением, разделённым на маленькие «классы».

Уже составители Устава Венской городской школы Св. Стефана, как подчёркивает профессор С. В. Иванов, «были озабочены подбором таких групп, которые состояли бы из учащихся более или менее одинаковых по возрасту (старшие, средние, младшие) и равных по пониманию» [6, с. 6]. С. В. Иванов указывает на главное отличие нового этапа в организации учебных занятий согласно Уставу

венской школы: «При этом принцип группировки по “пониманию” является доминирующим, т. к. внутри каждой возрастной группы ученики распределяются на подгруппы по этому последнему признаку» [6, с. 7].

Именно этот определяющий момент общения учителя с учащимися — однаковая подготовленность учеников, входящих в каждую группу, их «равная степень понимания» — диктует необходимость и целесообразность перехода от обучения одного-единственного ученика к одновременному обучению группы как целого. Не столько возраст учащихся, сколько их уровень понимания, их уровень развития и подготовленности — причина для объединения в группы — «классы». Постепенно учитель на собственном опыте и опыте своих коллег убеждается, если ученики «равны по уровню понимания», то их можно объединить в один «класс» и учить одновременно, то есть можно переходить на групповую организационную форму обучения (один говорит — остальные слушают). Составители Устава Венской школы явно стремятся к тому, чтобы «на долю каждого учителя приходилось возможно большее количество учащихся и чтобы качество обучения при этом отнюдь не снижалось» [6, с. 7].

Долгое время учитель и его помощник объединяли учеников в малые группы (малые «классы») и работали одновременно с несколькими учащимися. Систематическая работа учителя с малыми «классами» представляла собой уже принципиально новую организацию учебного процесса.

Постепенно количество малых групп в одном классе уменьшалось, и всю работу с ним в конце концов брал на себя один учитель, отказываясь от помощников. Так, по Эйслебенскому (1525 г.) и Саксонскому (1528 г.) школьным уставам были установлены группы постоянного состава (классы), определено время занятий, предусмотрен конкретный объём знаний, навыков и др. А «поскольку учитель в каждом классе стал иметь дело с определённым (устоявшимся, постоянным. — В.Р.) составом учащихся и определённым образовательным материалом, он наталкивался на работу со всем классом и подходом к организации урока» [6, с. 11]. Вюртембергский устав (1559 г.) также «требовал однообразно-

го состава классов» не только по подготовленности учащихся, но и по возрастному признаку [6, с. 13].

В Братских школах Украины и Белоруссии в XVI—XVII веках (в городах Остроге, Львове, Бресте, Луцке, Минске, Могилёве) за несколько десятилетий до того, как Я. А. Коменский написал «Великую дидактику», практиковалось обучение по строгому расписанию, учитель работал с группой (классом), места в классе распределялись в соответствии с успехами, проводились общегрупповые занятия, опрос и проверка изученного, систематически давались домашние задания и т. д.

Итак, описание перехода от «системы одиночного обучения» к системе фронтального (общеклассного) обучения наглядно демонстрирует процесс становления группового способа обучения по организационно-структурному компоненту: как начиналось групповое обучение в школах, как в одном классном помещении работали три, четыре, пять и больше групп, с каждой из которых занимался помощник учителя или старшие ученики, как постепенно число групп в одном классе уменьшалось и в итоге всю работу с классом стал вести один учитель.

На переходе от ИСО к ГСО можно обнаружить несколько фаз, среди которых выделяются два вида особенных промежуточных состояний.

**Первое переходное состояние.** Условно назовём его периодом создания временных ситуативных групп учеников и использования учительских помощников для работы с ними.

На этом этапе учителю приходилось выбирать из числа своих учеников наиболее способных и готовить их к выполнению учительской функции. Подготовка помощников шла в индивидуальном порядке — в рамках парной организационной формы обучения.

Количество помощников определялось общим количеством учащихся. Чем больше учеников в школе, тем больше требовалось учителю помощников. Можно предположить, что если учитель был в состоянии подготовить не более 10 помощников, а те в свою очередь способны обеспечить подготовку также 10 учеников каждый, то предельная численность школы с такой организацией учебной работы со-

ставляла 100 человек (10 помощников х 10 учащихся). Превышение предельной численности учеников в школе потребовало бы от учителя пересмотра и реальных изменений в организации учебных занятий, что собственно и происходило в дальнейшем.

А пока численная наполняемость школы оставалась в пределах допустимого, учитель к каждому своему помощнику прикреплял некоторое количество (3, 4, 5 ... 10) учеников, с которыми работа велась индивидуально, то есть с каждым в отдельности и по очереди.

Таким образом, можно сказать, что в этот период определённая группировка учеников по уровню подготовки и понимания уже производится, но внутри каждой сформированной группы учебная работа ведётся по-прежнему в индивидуальном порядке (по схеме «учитель — учительский помощник», «учительский помощник — ученик»).

**Второе переходное состояние** — формирование однородных малых групп и использование групповой организационной формы обучения.

На этом этапе продолжаются использование «учительских помощников» и объединение учеников в малые группы (малые «классы») по уровню понимания и подготовленности. Однако состав этих групп становится всё более однородным и постоянным, что позволяет организовывать общение внутри группы по принципу «один говорит — остальные слушают». Это означает, что учитель и его помощники могут работать уже не с отдельными учениками и по очереди с каждым, а одновременно, сразу со всеми участниками группы.

Доминирующее положение (сильную позицию) в организационной структуре учебного процесса начинает занимать групповая форма обучения, а точнее её разновидность — работа в малых группах. При этом работа в паре («учитель — ученик»; «помощник учителя — ученик»), выполнявшая до сих пор роль структурного ядра, вытесняется на периферию. Парная оргформа не исчезает совсем, а лишь занимает новую нишу в новой конфигурации организационных форм.

Итак, общая тенденция в развитии организационной структуры учебного процесса в этот исторический период

сводится к тому, что совершается переход от «системы одиночной работы с каждым учеником», где основную роль выполняет парная форма организации обучения, к классно-урочной системе, в которой на сильную позицию выходит фронтальная (общеклассная) форма организации обучения. Между первой и второй системами учебный процесс оказывается в своеобразном «переходном состоянии».

Для косвенной оценки строения переходного состояния от индивидуального способа обучения к групповому используем постулат Дж. Хэммонда (1955 г.), согласно которому строение переходного состояния похоже на строение тех соединений, к которым оно ближе<sup>2</sup>.

Так, на первой фазе переходное состояние ближе по строению к исходной конфигурации, то есть к «системе одиночного обучения», поэтому его можно назвать *ранним переходным состоянием*, или ранней фазой перехода от ИСО к ГСО. На второй фазе переходное состояние ближе по структуре к конечному новообразованию, то есть к фронтальному (общеклассному) обучению, следовательно, его можно назвать *поздним переходным состоянием*, или поздней фазой перехода от ИСО к ГСО.

Если давать качественную оценку «переходному состоянию» от индивидуального способа обучения к групповому, то в целом его следовало бы назвать периодом освоения малых групп как новой организационной формы обучения, ставшей на довольно длительное время системообразующим, ведущим элементом организационной структуры учебного процесса. Именно малые группы оказались промежуточным звеном, «мостиком» между индивидуальной работой учителя с отдельными учениками, с одной стороны, и общеклассным, фронтальным, обучением — с другой.

Таким образом, малые группы в этот переходный период представляют собой новую оргформу, которая постепенно вытесняет с сильной позиции парную форму организации обучения и становится доминирующим элементом в обновлённой организационной структуре учебного процесса. И здесь мы наблюдаем всё ту же

общую закономерность, которую впервые обнаружил В. К. Дьяченко: развитие организационной структуры учебного процесса происходит за счёт введения новой организационной формы, которая, постепенно занимая сильную позицию, образует новую конфигурацию с новыми возможностями [1, с. 137—138].

Полагаем, что на переходный этап от группового способа обучения к коллективному распространяются те же закономерности и тенденции.

*Во-первых*, переход не может произойти внезапно, сразу. Потребуются как минимум две фазы, одна из которых ближе к исходному состоянию (ранняя фаза), вторая — к конечному (поздняя фаза).

*Во-вторых*, «переходное состояние» имеет определённую структуру, отличную от структуры предшествующего состояния, более расширенную, но менее устойчивую.

*В-третьих*, базисной формой организации учебного процесса, способной выполнить роль промежуточного звена между фронтальным обучением и обучением в парах, являются «малые группы». Поэтому именно они на «ранней фазе» переходного периода от ГСО к КСО должны занять доминирующее положение и стать на какое-то время системообразующим, ведущим элементом организационной структуры учебного процесса. Малые группы ближе к фронтальному обучению, в первую очередь, по структуре общения.

Работа в парах смешного состава, очевидно, должна стать структурным ядром «поздних фаз» переходного периода от ГСО к КСО, исследованием которых уже давно занимаются М. А. Мкртчян и его научная школа.

Наличие или отсутствие «общего фронта» является, на наш взгляд, следствием ослабления роли общеклассного, фронтального, обучения и соответственно усиления других организационных форм (работы в малых группах, работы в парах). Таким образом, при переходе из одной фазы в другую существенным становится степень замещения одной оргформы другой.

<sup>2</sup> [http://www.vseslovari.com.ua/hie/page/hemmonda\\_postulat.5083](http://www.vseslovari.com.ua/hie/page/hemmonda_postulat.5083).

В-четвёртых, в процессе становления нового общественно-исторического способа обучения важнейшую роль играют принципы организации обучения, в соответствии с которыми и создаётся новая образовательная практика. Так, при переходе от индивидуального способа обучения к групповому ведущими

принципами организации обучения становятся принципы группировки, единобразия и постоянства. В период перехода от группового способа обучения к коллективному начинают работать принципы обратного действия: принципы индивидуализации, разнообразия и сменяемости.

### Список цитированных источников

1. Дьяченко, В. К. Общие формы организации процесса обучения / В. К. Дьяченко. — Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. — 184 с.
2. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения : монография / М. А. Мкртчян. — Красноярск, 2010. — 228 с.
3. Мкртчян, М. А. Вопросы создания коллективного способа обучения : история, проблемы, перспективы / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
4. Мкртчян, М. А. Проблемы становления и развития современной дидактики / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. — 2010. — № 11. — С. 3—13.
5. Дьяченко, В. К. Современная дидактика / В. К. Дьяченко. — Новокузнецк: Изд-во ИПК г. Новокузнецка, 1996. — Ч. 1. — 261 с.
6. Иванов, С. В. Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий в школе / С. В. Иванов // Учёные записки Воронежского пединститута. — 1946. — Т. 8. — С. 3—21.
7. Медынский, Е. Н. Братские школы Украины и Белоруссии и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е. Н. Медынский. — М. : Изд-во АПН СССР, 1954.
8. Сперанский, Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / Н. Сперанский. — М., 1896.
9. Шмидт, К. История педагогики / К. Шмидт. — М., 1879.

Материал поступил в редакцию 30.09.2014.

# Развіццё айчыннай метадычнай думкі ў 90-я гады XX ст. – першым дзесяцігоддзі XXI ст.

**Л. С. Васюковіч,**

дацэнт Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава кандыдат філалагічных навук

В статье рассматривается один из этапов в развитии методики преподавания белорусского языка, имеющий историко-методологическую ценность для сохранения преемственности отечественной педагогической мысли, формирования позитивного влияния педагогического наследия на современные образовательные процессы, объективного прогнозирования тенденций. Методические достижения предшественников особо актуальны в условиях «размывания» традиционных образовательных ценностей, позитивного осмысления истории национальной школы.

The article deals with one of the stages in the development of the Belarusian language teaching methods, which has historical and methodological value for the continuity of the domestic pedagogical thought, formation of a positive influence of the pedagogical heritage on modern educational processes, an objective trend prediction. Methodological achievements of precursors are of a particular relevance in «blurring» conditions of traditional educational values, positive understanding of history of the national school.

**Ключевые слова:** языковое образование, отечественная методическая мысль, преемственность педагогического опыта, учебный текст.

**Keywords:** language education, domestic methodological thought, continuity of pedagogical experience, educational text.

За пункт адліку вылучанага гістарычнага перыяду (90-я гады XX — першае дзесяцігоддзе XXI стагоддзя) лагічна прыняць 1990 год як час актывізацыі рэформаў у школьнім навучанні. Пад кірауніцтвам доктара філалагічных навук П. П. Шубы і доктара педагогічных навук Л. А. Мурынай была распрацавана Канцэпцыя моўнай адукацыі ў сярэдніх навучальных установах, якая прадвызначыла перспектывы і тэарэтыка-метадалагічныя асновы выкладання беларускай мовы ў кантэксце нацыянальна-культурнага развіцця рэспублікі. Практычная рэалізацыя ідэй Канцэпцыі пачалася з часу выхаду новых школьніх праграм па беларускай мове (1992), падрыхтаваных пад кірауніцтвам прафесара В. У. Протчанкі і прафесара Г. М. Малажай. Праграмы распачыналі этап моўнай адукацыі ў школах рэспублікі, арыентаваны на гуманізацыю і дэмакратызацыю сістэмы навучання, на грамадскае ўсведамленне сацыяльна-культурнай значнасці мовы. Асноўнай задачай навучання мове абвяшчаецца «фарміраванне грамадзяніна Рэспублікі Беларусь, удумлівага чытача, адукаванага суразмоўніка, спагадлівага, высакароднага чалавека» [1, с. 3].

Новы змест навучання беларускай мове, адлюстраваны ў праграме, улічваў прагрэсіўныя тэндэнцыі сусветнай метадычнай навукі, садзейнічаў рэалізацыі асобаснага і кампетэнтнаснага падыходаў у адукацыйнай прасторы. Змест кожнай тэмы раскрываўся праз сінтэз лінгвістычнага, маўленчага і аперацыянальнага (фарміраванне моўна-маўленчых уменняў) кампанентаў. Бадай, упершыню афіцыйны документ абвяшчаў маўленчую дзейнасць на ўроках мовы стратэгічнай у працы настаўнікаў-філолагаў. Педагагічнай грамадскасці настойліва даводзілася думка пра тое, што школьні курс мовы не можа абмяжоўвацца запатрабаваннямі асобы ў лінгвістычных ведах: «Новая праграма скіраваная не столькі на моўныя разборы, колькі на асэнсаванне неабходнасці ўжывання тых ці іншых моўных сродкаў у сваіх і чужых тэкстах» [1, с. 5].

Адразу зазначым, што вылучаны этап неаднародны паводле сутнасці і харектару змяненняў, аднак у цэлым ён вызначаецца грунтоўнасцю наўбыткаў і поліфанічнасцю метадычных падыходаў

да навучання мове. Менавіта з гэтага перыяду вядучай ідэяй уроکаў мовы становіцца маўленча-дзейнасны, пазней — кампетэнтнасны вектары развіцця. Гэты этап моўнай адукацыі характарызуецца выхадам навуковых лінгвістычных і педагогічных прац, важных у метадалагічным плане. Аналіз дасягненняў гэтага перыяду пераконвае ў класічнасці пэўных пастулатуў педагогікі, у значнасці разумення таго, што навука не можа развівацца без пераемнасці ідэй. У гэтым плане надзвычай важна «не дапусціць, каб перспектывы-ная думкі і дакладныя назіранні, што ўтрымліваюцца ў метадычных працах папярэднікаў, выпалі з-пад увагі сучасных даследчыкаў» [2, с. 29].

Менавіта з 90-х гадоў XX стагоддзя ў сістэме школьнай моўнай адукацыі тэксту пачынае адводзіцца належнае месца. Напачатку на дэкларатыўным узроўні фармулюеца: «У цэнтры ўвагі — школьнік: тэкст, маўленчыя і інтэлектуальныя здольнасці канкрэтнага чалавека, без якіх нельга ўспрымаць тексты іншых аўтараў і ствараць уласныя» [3, с. 5]. Адпаведна абвешчанай ідэі ў школьнай праграмы і падручнікі ўводзяцца раздзелы «Мова. Маўленне. Тэкст». Тым самым прызнаецца правамернасць сінтэзу сістэмна-апісальнага і камунікатыўна-дзейнаснага падыходаў да выкладання беларускай мовы. Кожны з падыходаў быў арыентаваны на комплекснае вырашэнне неадкладных задач моўнай адукацыі: маўленчае развіццё школьнікаў, выпрацоўку камунікатыўных уменняў і навыкаў.

З гэтага часу паступова, але няўхільна тэксту як дыдактычнай адзінцы адводзіцца вядучая роля ў развіцці маўлення вучняў. Тэкст адначасова прызнаецца матэрыялам для назірання за функцыянованнем моўных адзінак у маўленні, служыць узорам, трактуеца як прадукт і вынік маўленчай дзейнасці. Пачынаючы з 2009 года, тэкстовая арыентацыя працэсу навучання мове атрымала далейшае развіццё праз самастойныя раздзелы ў праграмах і падручніках для X—XI класаў школ рэспублікі: «Маўленне», «Слова ў тэксле», «Словазлучэнне і сказ у тэксле», «Культура вуснага і пісьмовага маўлення» [4]. Фарміраванне моўнай, камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцый засведчана ў якасці асноўных задач школьнай адукацыі [4, с. 6].

Педагагічныя рэаліі новага часу выклікалі неабходнасць падрыхтоўкі эксперы-

ментальных вучэбных праграм па беларускай мове на базавым, павышаным і паглыбленым узроўнях [5]. Менавіта на гэты перыяд выпадае распрацоўка варыятыўных праграм і падручнікаў. Ідэі дыферэнцыраванага навучання знайшлі рэалізацыю ў «Канцэпцыі профільнага навучання ва ўстановах, якія забяспечваюць атрыманне агульной сярэдняй адукацыі» (2004), што была выкліканы функцыянованнем ліцэяў, гімназій, профільных класаў у структуры нацыянальнай сістэмы адукацыі. У рэчышчы запатрабаваных ідэй з'явіліся працы, у якіх даследаваліся тэарэтыка-метадалагічныя асновы і прыярытэты развіцця ліцэйскай адукацыі [6]. Былі распрацаваны праграмы, падручнікі для дзяцей з асаблівасцямі псіхагізічнага развицця, адпаведныя вучэбна-метадычныя выданні для настаўнікаў [7]. У кантэксце запатрабавання часу актывізуюцца даследаванні ў галіне методыкі выкладання беларускай мовы праз пашырэнне дыяпазону і актуальнасці тэматыкі падрыхтаваных доктарскіх дысертацый І. І. Паўлоўскага [8], М. Г. Яленскага [9], Г. М. Валочкі [10], Л. М. Гамезы [11], кандыдацкіх дысертацый Н. У. Антонавай [12], В. У. Зелянко [13], С. В. Мартынкевіч [14], В. І. Свірыдзенкі, Н. Э. Шандрохі, В. В. Шахаб, Т. М. Шылько.

Аналізаваны перыяд вылучаецца актыўным станаўленнем і дзейнасцю навуковых школ пад кіраўніцтвам прафесара Л. А. Мурынай і прафесара В. У. Протчанкі і іншых. У рамках названых навуковых школ як асяродкаў калектыўнай творчасці адбываюцца трансляцыя навуковых ведаў, тэарэтычнае асэнсаванне сучасных метадаў даследавання, ідзе актыўная падрыхтоўка кандыдацкіх і докторскіх дысертацый. Навуковыя школы, атрымаўшы высокое прызнанне грамадскасці, вылучаюцца эфектыўнасцю падрыхтоўкі навуковапедагагічнага патэнцыялу рэспублікі, грунтоўным прырашчэннем ведаў у галіне айчыннай лінгваметодыкі, аўяднаннем вучняў, паслядоўнікаў, аднадумцаў, што валодаюць належным узроўнем прафесійнай культуры.

Асэнсаванне набыткаў лінгвістыкі, методыкі, сумежных навук выклікала неабходнасць і мэтазгоднасць стварэння сучаснага ўніверсальнага вучэбнага дапаможніка для студэнтаў філагічных спецыяльнасцей устаноў вышэйшай адукацыі, падрыхтаванага навуковым калектывам

вучоных-метадыстаў рэспублікі пад кіраўніцтвам прафесара М. Г. Яленскага [15]. Пры стварэнні грунтоўнага выдання аўтарскім калектывам былі ўлічаны як наўтыкі шаноўных папярэднікаў (К. М. Міцкевіча (Якуба Коласа), З. Б. Варановіч і іншых педагогаў), так і найноўшыя дасягненні айчыннай і замежнай лінгваметодыкі. Названы дапаможнік і аналагічнае выданне прафесара В. А. Ляшчынскай [16] забяспечваюць на сённяшні дзень эфектыўнасць адукцыйнага працэсу па методыцы выкладання беларускай мовы ў вышэйшай школе краіны. Падобныя працы адшліфоўвалі, выкрышталізоўвалі сучасны інструментарый лінгваметадычных прац, адыгрывалі канструктыўную ролю ў вызначэнні метадалагічных асноў сучасных педагогічных даследаванняў.

Варта падкрэсліць, што новыя, якасны віток лінгваметадычных дасягненняў быў заканамерным, сукупным навуковым продуктам, што з'явіўся ў выніку поліфанічнага, рознааспектнага характару прац па кожным раздзеле навукі пра мову ў школьнім выкладанні: фанетыкі (Л. Ц. Выгонная); лексікі (В. П. Красней, Л. М. Гамеза); фразеалогії (М. А. Даніловіч); словаутварэння (С. М. Якуба); марфалогії (Я. М. Лаўрэль, Т. Р. Новікова, У. П. Саўко, С. А. Язерская); арфаграфії (З. М. Кавалевіч); сінтаксісу і пунктуацыі (В. У. Протчанка); развіцця маўлення (Г. М. Валочка, А. В. Ермаловіч, Т. М. Кананенка, Г. М. Малажай, В. У. Протчанка, М. Г. Яленскі). Працы названых даследчыкаў у многім вызначалі высокі ўзровень развіцця айчыннай методыкі.

Фармулёўка новых задач моўнай адукцыі, распрацоўка сугучных часу метадычных падыходаў запатрабавалі дадатковых вучэбных матэрыялаў, якія дапаўнялі б дзейныя падручнікі па беларускай мове. Гэтыя задачы найперш вырашаліся калектывам супрацоўнікаў Нацыянальнага інстытута адукцыі як установы, якая «ініцыіруе, каардынуе і ажыццяўляе функцыі вядучай арганізацыі па выкананні наўкова-даследчых заданняў і праектаў для ўсіх ступеняў і ўзроўняў нацыянальнай сістэмы адукцыі» [17, с. 16]. Нельга не адзначыць, што дыяпазон сродкаў навучання актыўна пашыраўся ў параллінні з папярэднімі этапамі развіцця айчыннай методыкі. Былі распрацаўваны новыя шматлікія слоўнікі для агульнаадукцыйных устаноў, выданні энцыклапедычнага, тэма-

тычнага характару для вучняў, курс беларускай мовы быў прадстаўлены ў табліцах, схемах, апорных канспектах. Створаны шэраг прац, прысвечаных арганізацыі пазакласнай работы па беларускай мове. Менавіта з гэтага часу распачынаецца правядзенне штогадовых алімпіяд па мове, што спрыяла актыўізацыі цікавасці вучняў да прадмета, выяўленню адораных, здольных дзяцей. Выдаваліся матэрыялы для правядзення алімпіяд (В. П. Красней, Г. М. Малажай, У. І. Куліковіч), сцэнарыі пазашкольных мерапрыемстваў па беларускай мове (Г. М. Малажай, М. І. Новік, С. Р. Рачэўскі, А. В. Руцкая, В. А. Буланда). Пабачылі свет разнастайныя дыдактычныя матэрыялы, зборнікі тэматычных і выніковых контрольных работ, экзаменацыйных матэрыялаў, вучэбна-метадычныя дапаможнікі для настаўнікаў, тэксты дыктантаў, пераказаў, перакладаў, даведнікі для вучняў, серыі рабочых сшыткаў, рознаўзоруныевые заданні і тэсты.

Панарамны зместава-інфармацыйны ўзровень працэсу выкладання беларускай мовы ў школе забяспечвалі выданні з сeryй «Бібліятэка настаўніка беларускай мовы і літаратуры», «Скарбы мовы», кнігі для вучняў пра знакамітых беларусазнаўцаў, публікацыі лепшых настаўнікаў у метадычных часопісах «Беларуская мова і літаратура», «Роднае слова». Усё гэта спрыяла шырокай папулярызацыі каштоўнага педагогічнага вопыту ў галіне методыкі выкладання беларускай мовы, інтэнсіўнаму пашырэнню лінгвістычнай і метадычнай прасторы школьніх выданняў.

Упершыню ў гісторыі моўнай адукцыі выдадзены паўнавартасныя вучэбна-метадычныя комплексы па беларускай мове для V—XI класаў з мэтай навукова-метадычнага забеспячэння адукцыйнага працэсу па вучэбным прадмеце. ВМК новага пакалення як сістэма выданняў выконвае інфармацыйную (забяспечвае прадметны змест моўнай адукцыі), арганізацыйна-метадычную (выступае інструментам арганізацыі адукцыйнага працэсу) і дзейнасцьную (забяспечвае розныя віды самастойнай працы вучняў) функцыі. Цэласнасць, уласцівая ВМК, прадвызначаеца скіраванасцю ўсіх кампанентаў на дасягненне лінгваметадычных задач на кожнай ступені агульной сярэдняй адукцыі. Знакавым у метадычных адносінах стаў факт распрацоўкі комплексаў для правядзення факультатыўных заняццяў з паўнацэн-

ным метадычным забеспечэннем. Былі выдадзены вучэбныя праграмы, дыдактычныя матэрыялы для вучняў, метадычныя рэкамендацыі для настаўнікаў (Г. М. Валочки, В. У. Зелянко, В. П. Красней, Я. М. Лайрэль, М. І. Новік, І. М. Саматыя, С. М. Якуба, С. А. Язерская).

Дзякуючы плённым намаганням супрацоўнікаў Нацыянальнага інстытута адукацыі пад кіраўніцтвам прафесара Г. М. Валочки створаны сугучны часу элекtronны вучэбна-метадычны комплекс, які ўключае «інфармацыйна-пошукавыя сістэмы, электронныя энцыклапедыі, трэнажёры, тэсты, якія аб'яднаны ў адзіную сістэму на аснове матэрыялаў вучэнага дапаможніка і рэалізуецца магчымасці сродкаў ІКТ на ўсіх этапах дыдактычнага цыкла» [18, с. 9] для ўстаноў агульной сярэдняй адукацыі.

Выпрацаваны інструментарый лінгваметадычных даследаванняў, пераемнасць навуковых пошукаў, якаснае абнаўленне сістэмы сродкаў навучання беларускай мове вызначаюць узровень развіцця айчыннай методыкі на сучасным этапе. Належны навукова-метадычны ўзровень вытлумачваецца назапашанымі педагогічнымі рэсурсамі, арганізацыйнымі мерамі дзяржаўнага ўзроўню па інтэграцыі нацыянальнай сістэмы адукацыі ў сусветную адукацыйную прастору, дастатковым тэарэтычным забеспечэннем працэсу навучання беларускай мове [19, с. 67], наяўнасцю факталагічнай базы (комплексам дапаможнікаў для ўсіх узроўняў адукацыі), правядзеннем сумесных навуковых даследаванняў у сферы адукацыі аўтарскімі калектывамі Нацыянальнага інстытута адукацыі і НАН Беларусі.

Прааналізаваны перыяд (90-я гады XX ст. — першае дзесяцігоддзе ХХІ ст.) у многім прадвызначаюць вектары развіцця сучаснай методыкі выкладання беларускай мовы. Надзвычай істотна, што менавіта на гэты перыяд прыпадае распрацоўка нарматыўна-прававога забеспечэння дзейнасці ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць агульную сярэднюю адукацыю (адукацыйны стандарт і канцепцыя вучэнага прадмета «Беларуская мова»).

Надзейным лінгвістычным грунтам сталі разнастайныя граматыкі, лексіка-графічныя даведнікі, фундаментальныя працы, падрыхтаваныя айчыннымі мова-знаўцамі, якія забяспечвалі «заканадаў-

чы статус, высокія адаптацыйныя магчымасці і сталае месца беларускай мовы ў сістэме адукацыі і ... моўным ландшафце Еўропы» [20, с. 22]. Метадычная навука гэтага часу, абавіраючыся на лінгваметадычныя традыцыі як устойлівия ўзоры педагогічнай дзейнасці, актыўна распрацоўвала перспектывы вектары развіцця моўнай адукацыі на сённяшнюю і аддаленую перспектывы. Назапашаны інтэлектуальны «капітал» дазволіў практична ўвасобіць ідэі індывідуалізацыі, дыферэнцыяцыі, камунікатыўнага, асобасна арыентаванага навучання беларускай мове. Акцэнт у выкладанні мовы быў зроблены на фарміраванні моўнай, камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Асаблівая ўвага ўдзялялася праблеме развіцця маўлення вучняў, выпрацоўцы ўменняў, неабходных для засвяення розных тыпаў вучэбных тэкстаў. Менавіта ў гэты перыяд у рэчышчы выкладання мовы быў абрэгнутаваны тэкстарыентаваны падыход, у кантэксце якога развіццё маўлення на аснове вучэнага тэксту бачыцца як сінтэз двух накірункаў: у працэсе вывучэння раздзелаў навуки пра мову і праз навучанне тэорыі тэксту. Акрэслілася патрэбнасць у распрацоўцы праблемы выкладання беларускай мовы ў кантэксце культуры (В. У. Зелянко).

Такім чынам, вылучэнне і аналіз этапаў у развіцці методыкі выкладання беларускай мовы маюць гісторыка-метадалагічную каштоўнасць для захавання пераемнасці айчыннай педагогічнай думкі, для фарміравання пазітыўнага ўплыву спадчыны на сучасныя адукацыйныя працэсы, для аб'ектыўнага прагназавання тэндэнций. Засвяенне метадычных наўбыткаў папярэднікам набывае асаблівую актуальнасць ва ўмовах свядомай/несвядомай недаацэнкі айчыннага вопыту, «размывання» традыцыйных адукацыйных каштоўнасцей, неабходнасці пазітыўнага асэнсавання гісторыі нацыянальнай школы. Праведзены аналіз дае магчымасць вызначыць логіку станаўлення і развіцця айчыннай метадычнай думкі, знешнія фактары фарміравання сістэмы навукова-метадычных ведаў пра вучэбны тэкст, якія трансліруюць сацыяльна-культурныя ўмовы асяроддзя на развіццё адукацыі, унутраныя фактары, што адлюстроўваюць заканамернасці і асаблівасці развіцця самой сістэмы.

### Спіс цытаваных крыніц

1. Беларуская мова і літаратура : праграмы сярэдняй школы. V—XI класы школ з беларускай мовай навуч. — Мінск : Нар. асвета, 1992. — 118 с.
2. Еремеева, А. П. Фундаментальные категории методики и реализация их в инновационном развитии преподавания русского языка / А. П. Еремеева // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учётом традиций отечественной методики : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. — М. : МПГУ, 2008. — С. 28—30.
3. Беларуская мова і літаратура : праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы з беларускай мовай навучання: V—XI класы. — Мінск : Асар, 1995. — 53 с.
4. Беларуская мова : вуч. праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. V—XI класы. — Мінск : НІА, 2009. — 55 с.
5. Беларуская мова : вуч. праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. XI—XII класы. Базавы, павышаны, паглыблены ўзроўні / Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, Л. І. Злобін. — Мінск : НІА, 2009. — 39 с.
6. Пальчик, Г. В. Развитие лицейского образования в Республике Беларусь : монография / Г. В. Пальчик. — Минск : НИО, 2009. — 220 с.
7. Змушко, А. М. Методыка моўнай адукцыі вучня ў інтэлектуальнай недастатковасцю : вуч.-метад. дапам. для настаўнікаў. — Мінск : АіВ, 2009. — 95 с.
8. Паўлоўскі, І. І. Педагагічныя асновы і метадычнае сістэма навучання беларускай мове ў пачатковых класах : аўтарэф. дыс. ... д-ра пед. навук : 13.00.02 / І. І. Паўлоўскі ; Бел.дзярж. ун-т. — Мінск, 2001. — 40 с.
9. Яленскі, М. Г. Лінгваметадычнае парадыгма асобасна арыентаванага навучання беларускай мове ў пачатковых класах агульнаадукацыйнай школы : аўтарэф. дыс. ... д-ра пед. навук : 13.00.02 / М. Г. Яленскі ; Бел. дзярж. ун-т. — Мінск, 2003. — 44 с.
10. Валочка, Г. М. Тэарэтыка-метадычныя асновы развіцця звязнага маўлення вучня на ўроках беларускай мовы : V—X кл. / Г. М. Валочка. — Мінск : Нац. ін-т адукцыі, 2005. — 204 с.
11. Гамеза, Л. М. Комплексная метадычнае сістэма ўзбагачэння слоўнікавага запасу школьнікаў у працэсе навучання беларускай мове : аўтарэф. ... дыс. д-ра пед. навук : 13.00.02 / Л. М. Гамеза ; Беларус. дзярж. ун-т. — Мінск, 2009. — 44 с.
12. Антонава, Н. У. Методыка ўзаемазвязанага навучання аўдзіраванню і чытанню ў працэсе выкладання беларускай мовы: аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / Н. У. Антонава ; Бел. дзярж. ун-т. — Мінск, 2011. — 26 с.
13. Зелянко, В. У. Методыка навучання беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу : аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / В. У. Зелянко ; Бел. дзярж. ун-т. — Мінск, 2010. — 26 с.
14. Мартынкевіч, С. В. Методыка фарміравання базавых ведаў і ўменняў камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў у працэсе навучання беларускай мове : аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / С. В. Мартынкевіч ; Бел. дзярж. ун-т. — Мінск, 2014. — 30 с.
15. Методыка выкладання беларускай мовы : вучэб. дапам. для студ. філал. спец. / М. Г. Яленскі [і інш.]. — Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — 448 с.
16. Ляшчынская, В. А. Методыка выкладання беларускай мовы. Маўленне : вучэб. дапам. для студэнтаў / В. А. Ляшчынская. — Мінск : РІВШ, 2009. — 168 с.
17. Радьков, А. М. Роль и значимость Национального института образования в системе непрерывного образования Республики Беларусь / А. М. Радьков // Современная образовательная среда : приоритетные направления развития : материалы Междунар. науч. конф. : в 4 ч. — Минск, 22—23 октября 2009 г. / Нац. ин-т образ.; редкол. : Г. В. Пальчик (гл. редактор) [и др.]. — Ч. 1. — Минск : НИО, 2010. — С. 16—18.
18. Валочка, Г. М. Распрацоўка электронных вучэбна-метадычных комплексаў па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукцыі / Г. М. Валочка // Актуальныя праблемы мовазнаўства і лінгвадыактыкі : зб. матэрыялаў навук. канф. да 75-годдзя з дня нарадж. праф. Г. М. Малажай, Брэст, 15 сакавіка 2013 г. / Брэсцкі дзярж. ун-т ; рэдкал. : М. І. Новік [і інш.]. — Брэст : Альтэрнатива, 2013. — С. 8—10.
19. Лукашанец, А. А. Беларуская мова і акадэмічнае мовазнаўства ў пачатку XXI стагоддзя / А. А. Лукашанец // Весці НАН Беларусі. Серыя гуманітарных навук. — 2014. — № 1. — С. 66—73.
20. Лукашанец, А. А. Месца беларускай мовы ў лінгвістычным ландшафце Еўропы / А. А. Лукашанец // Наука и инновации. — 2011. — № 9. — С. 20—22.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 16.12.2014.

# Фактор формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X–XI классов

**О. Ю. Кунцевич,**  
доцент кафедры логистики  
Международного  
университета «МИТСО»  
кандидат педагогических наук

В данной статье конкретизируется понятие «эстетическая культура личности» с позиции учебного предмета «Математика», приводится описание логико-содержательного аспекта фактора формирования эстетической культуры учащихся. Материал статьи основан на диссертационном исследовании автора.

This article specifies the notion of aesthetic culture of a personality from the position of the academic subject Mathematics, a description of the logic-content factor aspect in the formation of aesthetic culture of students is provided. The material is based on the dissertation research of the author.

**Ключевые слова:** эстетическая культура, математическое образование, культурологическая парадигма в образовании.

**Keywords:** aesthetic culture, mathematics education, cultural studies paradigm in education.

В настоящее время утвердилось такое направление в образовательной практике, которое состоит в признании приоритета культуры в образовании, воспитании и общественном развитии. Проблема взаимосвязи культуры и образования становится предметом исследований, что способствует развитию культурологической образовательной парадигмы.

Особое место в воспитании гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося занимает эстетическая культура, формирование которой является одной из важнейших задач образования.

Описанные тенденции относятся и к учебному предмету «Математика». Математика как наука и учебный предмет обладает существенным культурологическим, мировоззренческим, гуманитарным и эстетическим потенциалом, поэтому наряду с предметами художественно-эстетической направленности она также играет значительную роль в формировании эстетической культуры учащихся.

В ранее выполненных педагогических исследованиях изучались отдельные аспекты эстетического воспитания учащихся I–IV и V–IX классов при обучении математике (И. Г. Зенкевич, О. А. Кобалия, О. В. Черник), в условиях углублённого изучения алгебры (К. О. Ананченко), подготовки учителя к реализации эстетического воспитания в процессе обучения математике (Е. В. Ликсина), развития эстетического вкуса при обучении геометрии и черчению (Л. С. Шабека, В. В. Шлыков).

Однако нами не обнаружено специальных исследований по методике обучения математике, в которых эстетическая культура учащихся является объектом или предметом исследования, рассматриваются учащиеся X–XI классов, учитываются их психолого-педагогические особенности формирования эстетической культуры, этот процесс анализируется как возможная причина, фактор совершенствования обучения математике.

Под понятием «эстетическая культура учащегося при обучении математике» мы понимаем интегративное качество личности учащегося, выражющееся в совокупности: а) знаний учащегося о применении математического аппарата в различных видах искусства, гумани-

тарных науках и окружающем мире и математических умений, определяющих реализацию указанных знаний; б) способности учащегося замечать, осознавать и оценивать красоту математики; в) потребности учащегося в актуализации и реализации красоты математики, применении её основ в искусстве, гуманитарных науках и реальной действительности [1, с. 3].

Нами выделены компоненты эстетической культуры учащихся X—XI классов при обучении математике: учебно-информационный, эмоционально-оценочный, мотивационно-потребностный, которые определяются объёмом математических знаний и умений, установленных учебной программой по математике, уровнем развития пространственного воображения и логики рассуждения, сформированностью внутренней мотивации к изучению математики и потребностью учащегося в нахождении и реализации красоты математики [1, с. 3].

Возникает необходимость в ориентации процесса формирования эстетической культуры на повышение уровня математических знаний, умений и навыков учащихся, то есть осмысление понятия «формирование эстетической культуры как фактор совершенствования обучения математике».

Это, в свою очередь, требует рассмотрения данного понятия в рамках логико-содержательного аспекта, который касается содержания понятий «фактор», «эстетическая культура», «совершенствование обучения математике». Рассмотрим три составляющие данного аспекта.

**1. Теоретическая составляющая логико-содержательного аспекта фактора формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X—XI классов.**

Контент-анализ понятия «фактор» позволил нам выделить наиболее близкие по смыслу к нему термины: «мотиватор», «причина», «движущая сила». Среди нескольких определений нами было выбрано наиболее оптимальное для настоящего исследования: «Фактор — момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении» [2, с. 754].

Понятие «эстетическая культура учащегося при обучении математике» проанализировано нами ранее. Там же были выделены и обоснованы компоненты эс-

тетической культуры при обучении математике: учебно-информационный, эмоционально-оценочный и мотивационно-потребностный.

Перейдём к рассмотрению понятий «обучение», «совершенствование обучения», «совершенствование обучения математике».

Под обучением в педагогике понимают двусторонний процесс взаимодействия учителя и учащихся, который строится соответственно на основе взаимосвязи преподавания и учения [3, с. 109]. Результатами данного процесса являются овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, развитие и воспитание учеников [4, с. 252].

Понятие «совершенствование обучения» тесно связано с понятием «эффективность обучения». Термин *совершенствование* понимается нами как улучшение, модернизация, развитие, удаление отрицательных элементов. Применительно к процессу обучения данный термин устанавливает направление на улучшение, рационализацию преподавания и учения, что, в свою очередь, требует повышения уровня знаний, умений и навыков учащихся, их активного развития и воспитания.

Под эффективностью обучения будем понимать «такое его качество, посредством которого оцениваются результаты выполняемой деятельности по степени их приближения к цели. Основная качественная характеристика эффективности обучения заключается в таком изменении самого ученика, которое состоит в овладении им активной позицией в учебном процессе. Уменьшение расхождения между реальными успехами учащихся и поставленной целью и есть повышение эффективности обучения» [5, с. 11].

**2. Практическая (методическая) составляющая логико-содержательного аспекта фактора формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X—XI классов.**

Педагогом И. П. Подласым выделены основные факторы эффективности обучения [6], установлена иерархия наиболее влиятельных из них посредством определения веса для каждого (1 — максимальное влияние фактора, 0 — минимальное влияние).

Так, согласно исследованию учёного, на первом месте оказался фактор «Мотивы обучения». Осознание цели обучения. Ин-

терес к учению» (вес — 0,92). В первую десятку попали факторы «Отношение к учению. Потребность учиться» (0,91), «Умение применять знания на практике» (0,8).

Следовательно, эффективность обучения обусловлена не только овладением учащимися знаниями, умениями и навыками, но и потребностью учиться, то есть мотивацией к изучению предметов, которая, в частности, будет повышаться с развитием умений применять знания на практике.

К приоритетным направлениям совершенствования обучения математике, обозначенным в методической и педагогической литературе, для нас относятся: построение обучения на межпредметной основе, повышение эффективности практической деятельности учащихся, применение информационных технологий [7–9].

Таким образом, под совершенствованием обучения математике мы пониманием такую систему средств, форм и методов обучения, которые обеспечивают его эффективность. В свою очередь, эффективность обучения математике определяется повышением уровня математического развития учащихся (математической подготовки и математических способностей) и внутренней мотивации к её изучению.

### *3. Психолого-педагогическая составляющая логико-содержательного аспекта фактора формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X–XI классов.*

Одним из условий успешного усвоения знаний учащимися является организация обучения в соответствии с принципом природосообразности. Это, в свою очередь, предполагает учёт возрастных, типологических, индивидуальных различий и особенностей. Перечислим наиболее значимые для настоящего исследования психолого-педагогические особенности старшеклассников, выделенные нами на основе анализа психологической и педагогической литературы [10–12]:

1. *Общие особенности старшего школьного возраста:* первоочередными становятся профессиональные интересы, доминирующую позицию занимает учебная деятельность, повышается внимание к нравственно-этической стороне человеческих взглядов.

2. *Особенности интеллектуального развития старшеклассников:*

- сформированность образного и дальнейшее активное развитие ло-

гического компонентов мышления, а также большая (чем у старших подростков) гармонизация образной и логической сторон мышления;

- наличие развитой способности анализировать и обобщать материал, выдвигать гипотезы, строить умозаключения;
- появление критичности мышления, которое выступает предпосылкой формирования теоретического мышления;
- приобретение большей самостоятельности и креативности мышления;
- развитие умений аргументировать суждения, доказывать истинность или ложность отдельных положений;
- ориентированность внимания на объём и избирательность информации.

### *3. Особенности эмоционального развития старшеклассников:*

- появление целеустремлённости как способности ставить перед собой большие, отдалённые цели и стремиться к их достижению;
- сформированность как профессионального, так и нравственного самоопределения;
- развитие мировоззрения, открытие своего внутреннего мира, осознание своего Я;
- богатство и многообразие переживаемых эмоций;
- независимость внимания от внешних впечатлений и эмоциональных переживаний, устойчивость эмоциональных состояний;
- дальнейшее обогащение всех видов чувств: нравственных, эстетических и интеллектуальных; появление высших чувств, например таких как любовь.

Поскольку настоящее исследование приобретает особую актуальность для учащихся классов гуманитарной направленности, то нами были выделены следующие особенности усвоения знаний этими учащимися [13; 14]:

- наибольшим интересом пользуются прикладные аспекты, занимательный материал, вопросы истории математики;
- предпочтение отдается активным коллективным методам работы, в процессе которых происходит поиск решения задач;
- значимость приобретают сюжетные характеристики задач;

- преобладает чувственное отношение учащихся к реальности (важны форма, цвет, любая черта внешнего облика), малоэффективным является слуховое предъявление информации;
- склонность полагаться на интуицию, следовать чувству, а не логике;
- большая по сравнению с «математиками» выраженность отрицательной мотивации к учёбе; проявление интереса к эстетической стороне предметов и художественно-прикладной деятельности.

Выделенные психолого-педагогические особенности старшеклассников подтверждают целесообразность и необходимость реализации практико-ориентированного обучения математике, актуализации меж-

предметных связей математики с дисциплинами гуманитарной и художественно-эстетической направленностей.

Таким образом, логико-содержательный аспект фактора формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X—XI классов включает три составляющие: теоретическую, которая конкретизирует основные понятия фактора; практическую (методическую), раскрывающую механизм его действия. Третья составляющая обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение фактора формирования эстетической культуры в совершенствовании обучения математике учащихся X—XI классов, усиливая методический аспект практической составляющей.

### Список цитированных источников

1. Кунцевич, О. Ю. Формирование эстетической культуры учащихся 10–11 классов при обучении математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Ю. Кунцевич. — Минск : БГПУ, 2013. — 32 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — 15-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1984. — 816 с.
3. Педагогика / О. А. Абдуллина, М. А. Алемаскин, Ю. К. Бабанский [и др.]; под общ. ред. : Г. Нойера, Ю. К. Бабанского. — М. : Педагогика, 1984. — 367 с.
4. Педагогика школы : учеб. пособие для пед. ин-тов / Г. И. Щукина, М. Г. Казакина, Т. К. Ахаян [и др.] ; под ред. чл. кор. АПН СССР Г. И. Щукиной. — М. : Просвещение, 1977. — 383 с.
5. Евдокимов, В. И. Наглядность и эффективность обучения / В. И. Евдокимов. — Харьков : ХГПИ, 1988. — 85 с.
6. Продуктивная педагогика : кн. для учителя / И. П. Подласый. — М. : Нар. образование, 2003. — 494 с.
7. Берман, В. П. Совершенствование обучения математике в среднем профтехучилище на межпредметной основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Берман. — Киев, 1984. — 24 с.
8. Гайбуллаев, Н. Р. Совершенствование обучения математике в школе на основе повышения эффективности практической деятельности учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Р. Гайбуллаев. — М., 1983. — 47 с.
9. Жарова, Н. Р. Совершенствование обучения математике студентов инженерно-строительных вузов в условиях информатизации образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Р. Жарова ; Ом. гос. ун-т. — Новосибирск, 2002. — 18 с.
10. Крутецкий, В. А. Очерки психологии старшего школьника / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. — М., 1963. — 197 с.
11. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 254 с.
12. Возрастные аспекты онтопсихологии. — СПб. : С.-Петербургский гос. ун-т, 1993. — 95 с.
13. Карташова, Е. Гуманистии отдают предпочтение коллективным методам работы / Е. Карташова // Газета «Первое сентября» [Электронный ресурс]. — 2007. — № 2. — Режим доступа : <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200507827>. — Дата доступа : 24.05.2007.
14. Изюмова, С. А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С. А. Изюмова // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 1. — С. 137—147.

Материал поступил в редакцию 30.09.2014.

# Развитие содержания биологического компонента среднего образования в Украине: современный этап

**Т. В. Коршевнюк,**  
старший научный сотрудник  
Института педагогики  
НАПН Украины  
кандидат педагогических  
наук, старший научный  
сотрудник

В статье представлена современная организационная структура биологического компонента среднего образования в Украине, раскрывается генезис его когнитивной, деятельностной и личностно-ценостной составляющих, обусловленных образовательными реформами.

The article presents a modern organizational structure of the biological component of secondary education in the Ukraine, it reveals the genesis of the development of its cognitive, activity and personal-value components due to educational reforms.

**Ключевые слова:** биологический компонент среднего образования, компетентностный подход, Государственный стандарт базового и полного среднего образования, учебная программа по биологии.

**Keywords:** biological component of secondary education, competency-based approach, State standard of basic and upper secondary education, curriculum in Biology.

Современный этап развития украинской школы определяется как этап формирования новой образовательной парадигмы, основу которой составляет ориентация на творческий потенциал и саморазвитие личности, умение решать лично и социально значимые задачи [1].

За достаточно короткий период с 2000 года биологический компонент школьного естественнонаучного образования в Украине претерпел значительные изменения, созвучные коренному реформированию школьного образования. Было положено начало гуманизации и гуманитаризации содержания образования, формированию ключевых компетентностей, усилиению практической-деятельностной и творческой составляющих, генерализации и интеграции знаний с учётом фундаментальных научных идей, законов и теорий.

В последнее десятилетие содержание среднего образования в Украине характеризуется стремлением к интеграции «личностно ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов, которые реализованы в образовательных областях и отражены в результативных составляющих содержания базового и полного общего среднего образования» [2, с. 2].

Своеобразной точкой отсчёта инновационных изменений в системе среднего образования стала реформа 2001 года, обозначившая переход общеобразовательных учебных заведений на новые содержание, структуру и сроки обучения. С принятием Концепции общего среднего образования в 2001 году был запланирован переход на 12-летнюю школу, структура которой включала три ступени: начальную (I—IV классы), основную (V—IX классы) и старшую (X—XII классы) школу, где предусматривалось профильное обучение. Всё это ориентировало работу по созданию учебных программ и учебников на ценности отечественной и мировой культуры, реализацию компетентностного подхода.

Инновационными явились: введение государственной итоговой аттестации как формы контроля соответствия образовательного уровня выпускников общеобразовательных учебных заведений запланированным результатам обучения; введение внешнего независимого оценивания учебных достижений выпускников общеобразовательных учебных заведений с целью создания равных условий доступа к высшему образованию.

Состоялся переход на 12-балльную шкалу оценивания учебных достижений учащихся, введена семестровая система оценивания учебных достижений учащих-

ся, определено минимальное количество тематических оцениваний, разработаны «Ориентировочные требования к выполнению письменных работ и проверки тетрадей по естественнонаучным дисциплинам в V—XI классах».

С начала XXI века разработаны два государственных стандарта базового и полного среднего образования (Госстандарты), в которых содержание образовательных областей определяется посредством прогнозирования учебных результатов, на достижение которых ориентированы область в целом и учебные предметы в частности. Такой подход призван обеспечить преемственность между этапами школьного образования, помочь наглядно представить межпредметные связи, а также избежать расширения объёма программ и учебников, перегрузки учащихся.

В Госстандартах биологический компонент входит в структуру образовательной области «Природоведение». В Госстандарте 2004 года указывалось, что содержание биологического компонента ориентировано на обеспечение усвоения учениками знаний о закономерностях функционирования живых систем, их взаимосвязи с неживой природой, на формирование составляющих научного мышления, представлений о естественнонаучной картине живого мира, овладение элементами научного познания живой природы, осознание биосферной этики, понимание необходимости рационального использования и восстановления природных ресурсов, выработки навыков применения знаний по биологии в повседневной жизни [3].

Таким образом, согласно этому Госстандарту биологический компонент имел знаниеориентированный и отчасти практико-ориентированный характер.

В новой редакции Государственного стандарта базового и полного среднего образования (2011) биологический компонент образовательной области «Природоведение» дополнен личностно-ценностной составляющей содержания образования. Об этом свидетельствуют ориентация этого компонента на формирование у учащихся осознанного отношения к экологическим проблемам и осознание биосферной этики; обеспечение понимания подрастающим поколением ценности таких категорий, как знание, жизнь, природа, здоровье; развитие у школьников умений оценивать роль биологических знаний в общественном развитии, перспективы развития

биологии как науки и её значение в обеспечении существования биосфера [2, с. 3].

Как видим, гуманистические ориентиры содержания биологического образования в новом стандарте отчётливо прослеживаются.

Конкретизация для каждого класса результатов обучения, определённых Госстандартом для биологического компонента образовательной области «Природоведение», и детализация учебного содержания, в процессе освоения которого эти результаты достигаются, осуществляется в учебных программах по биологии. Этим обусловлено появление в структуре учебных программ по биологии прогнозируемых результатов обучения — государственных требований к знаниям и умениям, приобретаемым учащимися в разных видах учебной деятельности (интеллектуальных, практических и пр.) [4—6].

Эти требования разработаны к каждой теме и опосредованно отражают базовые компетентности учащихся с указанием способов действий на разных уровнях: ученик называет, приводит примеры, различает, описывает, объясняет, характеризует, устанавливает связи, сравнивает, высказывает суждения, делает выводы и т. д. Перечень требований ориентирует учителя на достижение цели обучения в каждой теме, облегчает планирование целей и заданий отдельных уроков, помогает определить адекватные методические подходы к проведению занятий, текущего и итогового оценивания учебных достижений учащихся.

Претерпели изменения организационная и структурная характеристики биологического компонента среднего образования. Государственным стандартом базового и полного общего среднего образования, утверждённым постановлением Кабинета Министров Украины от 23 ноября 2011 г. № 1392 [2], предусмотрена следующая структура биологического компонента среднего образования: элементы биологических знаний в курсе природоведения (V класс), самостоятельный учебный предмет «Биология» в VI—IX классах и дифференцированный на три уровня курс биологии в X—XI классах. Рассматривалась также возможность введения интегрированного курса «Естествознание» в старшей школе. В соответствии с этим мы выделяем три последовательно взаимосвязанных этапа овладения учащимися содержанием биологического

компонента естественнонаучного образования в средней школе: пропедевтический (биологическая составляющая учебного предмета «Природоведение» в V классе), базовый (учебный предмет «Биология» в VI—IX классах), профильный (учебный предмет «Биология» и биологическая составляющая интегрированного курса естествознания в старшей школе).

Рассмотрим особенности содержания на указанных этапах.

Основными целями учебного предмета «Природоведение» в V классе являются формирование естественнонаучной компетентности учащихся через усвоение системы интегрированных знаний о природе и человеке, основ экологических знаний, совершенствование способов учебно-познавательной деятельности, развитие ценностных ориентаций в отношении природы [4].

На пропедевтическом этапе происходит формирование представлений о биологических явлениях, объектах живой природы, их строении, функционировании, развиваются полученные в начальной школе знания учащихся о разнообразии организмов и среде их обитания, значении в природе и жизни человека, необходимости и способах сохранения живой природы. Овладение пятиклассниками системой биологических понятий не является определяющим; оно выражено на уровне умения использовать изученную естественнонаучную лексику в самостоятельных устных сообщениях [4].

Основой построения содержания биологического компонента природоведения является деятельностный подход. Пятиклассники осуществляют различные виды учебной, исследовательской деятельности, направленной на развитие устойчивого познавательного интереса к окружающему миру, формирование ценностных ориентаций в отношении природы. Возможности использования деятельностного подхода расширены включением в учебную программу исследовательских практикумов, мини-проектов, практических занятий, практических работ биологического содержания. Например, практические занятия «Определение названий наиболее распространённых в Украине растений, грибов, животных с помощью атласов-определителей», «Ознакомление с наиболее распространёнными и ядовитыми растениями, грибами и животными своей местности»; мини-проекты «Бактерии полезные и вредные», «Животные прошлого»;

исследовательский практикум «Исследование влияния температуры, света и влажности на прорастание семян».

В результате анализа общего естественнонаучного компонента образовательной области «Природоведение» в основной школе и учебной программы установлено, что определяющей функцией учебного предмета «Природоведение» как компонента школьного биологического образования является формирование у учащихся таких видов деятельности, которые позволяют успешно изучать систематический курс биологии в дальнейшем. Это касается экспериментальных умений (экспериментальная деятельность, моделирование) и общеучебных умений (подготовка различных сообщений, работа с источниками информации).

На базовом этапе изучения учебного предмета «Биология» в основной школе учащиеся приобретают знания о строении и функционировании биологических объектов, закономерностях биологических явлений и роли биологической науки в формировании современной научной картины живой природы. Учебной программой предусмотрено развитие умений применять биологические знания для изучения и объяснения процессов в живой природе и собственном организме, для решения учебных задач и в различных жизненных ситуациях, например при оказании первой помощи в случае повреждения опорно-двигательной системы [4].

Следует отметить, что впервые в теории и практике обучения биологии девятиклассников в новую программу 2013 года включено изучение основ системной биологии. Учебный материал содержит вопросы биохимии, цитологии, генетики, биологии развития, теории эволюции, основ филогении, основ экологии, то есть является аналогом общей биологии, изучавшейся в X—XI классах. Такая инновация в практике обучения биологии украинских школьников связана с необходимостью придать завершённость курсу биологии на ступени основной школы, поскольку старшая школа в Украине является профильной.

Для профильного обучения старшеклассников созданы учебные программы трёх уровней: уровня стандарта, академического и профильного уровней. На уровне стандарта и академическом уровне на изучение биологии отводятся 52 часа (по 1,5 ч в неделю в X—XI классах), на про-

фильном — 350 часов (5 ч в неделю в X—XI классах).

Содержание учебной программы уровня стандарта нацелено на изучение биологии как элемента общечеловеческой культуры, на формирование представления о научной картине мира. Этот обязательный минимум содержания учебного предмета определяется Государственным стандартом для учебных предметов, которые не являются профильными или базовыми (например, биология в филологическом профиле). Академический уровень обеспечивает формирование биологических знаний, достаточных для продолжения обучения по направлениям, требующим специальной биологической подготовки (например, биология в географическом и агрохимическом профилях). Программой профильного уровня предусмотрено углублённое изучение учебного предмета «Биология» с целью подготовки к будущей профессии (биология в биолого-химическом, биотехнологическом, биолого-физическом (медицинском), экологическом профилях) [7].

При создании учебной программы по биологии для учащихся профильных классов [8] мы исходили из того, что содержательный и деятельностный аспекты биологической науки должны быть представлены согласованно и взаимосвязанно. Для этого было предусмотрено осуществление старшеклассниками различных видов деятельности — учебной, научной, практической в процессе усвоения предметного содержания. Такой подход способствовал раскрытию содержания образования «на основе интегрального единства четырёх логик: 1) логики учебно-познавательной деятельности школьника, студента, взрослого; 2) логики педагогической деятельности учителя, преподавателя; 3) логики развертывания научного знания; 4) логики усваиваемой учащимися практической, в том числе профессиональной, деятельности, где эти знания будут служить средством её осуществления» [9, с. 57].

В соответствии с Государственным стандартом базового и полного среднего образования биологическая подготовка на профильном уровне включает изучение молекулярного, клеточного, организменного, надорганизменных уровней организации жизни, овладение научными методами познания природы. Разнообразие и закономерности функционирования живой природы, историческое развитие органи-

ческого мира рассматриваются с позиций различных структурных уровней организации живой материи в соответствии с концепцией полицентризма.

Анализ теорий, концепций и моделей образования свидетельствует о том, что содержание биологического компонента школьного естественнонаучного образования является динамической открытой системой, структуру которой образуют когнитивная (система различных видов знаний о биологической реальности), деятельностная (способы деятельности интеллектуального и практического характера, опыт творческой деятельности) и личностно-ценостная (система социокультурных ценностей и совокупность эмоциональных переживаний, развитие мотивации и субъектного опыта учащихся) составляющие.

Перейдём к характеристике указанных составляющих.

*Когнитивная составляющая биологического компонента представлена в учебных программах по природоведению и биологии в разделе «Содержание учебного материала» знаниями о реальных объектах и процессах живой природы, их структуре, свойствах, взаимосвязях, методах их изучения.*

На формирование когнитивного компонента содержания биологического образования повлияли такие направления развития современной биологии, как увеличение научной и культурной информации, повышение значимости теорий. Ведущими содержательными элементами учебного предмета «Биология» являются биологические идеи и теоретические обобщения, вокруг которых генерируется учебный материал.

Под генерализацией знаний как принципом построения содержания естественнонаучных дисциплин понимают фиксацию «в минимальном объёме знаний такого содержания, которое характеризуется значительной познавательной нагрузкой» [10, с. 122].

Проследить особенности развития когнитивной составляющей содержания биологического образования позволяют изменения содержательных линий, с учётом которых созданы программы по биологии (таблица).

Как видим, содержательными линиями неизменно являются идея уровневой организации жизни, разнообразие и эволюция органического мира. Однако в последней редакции учебной программы в качестве содержательной линии обозначено теоре-

**Таблица — Генезис когнитивной составляющей содержания биологического образования**

Содержательные линии в учебных программах по биологии разных лет		
2001	2005	2013
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Методы научного познания;</li> <li>• элементно-молекулярные основы жизни;</li> <li>• организм — биологическая система;</li> <li>• развитие индивидуальное и историческое;</li> <li>• разнообразие органического мира;</li> <li>• надорганизменные системы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Молекулярно-клеточный уровень;</li> <li>• организменный уровень;</li> <li>• надорганизменные уровни;</li> <li>• разнообразие органического мира;</li> <li>• историческое развитие;</li> <li>• методы научного познания</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разнообразие и эволюция органического мира;</li> <li>• биологическая природа и социальная сущность человека;</li> <li>• уровни организации живой природы</li> </ul>

тическое обобщение — биологическая природа и социальная сущность человека.

Деятельностная составляющая биологического компонента естественнонаучного образования школьников отражена в общем разделе учебной программы «Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся», сформулированные, как было сказано выше, в терминах деятельности.

В обучении биологии, как и других учебных предметов образовательной области «Природоведение», важная роль отводится формированию умений проводить наблюдения, эксперимент, владеть терминологией, работать с научной и справочной литературой, организовывать свою работу как исследовательскую, обобщать и интерпретировать её результаты. Исследование показало, что деятельностная составляющая развивалась наиболее стремительно. Если в программах 2001 года и 2005 года она в практической части дублировала курсы биологии в советской школе, то в программе 2013 года её содержание расширено: кроме традиционных лабораторных и практических работ, предусмотрено выполнение школьниками исследовательских практикумов и проектов [4—6].

Указанные инновации способствуют привлечению учащихся к активной работе с различными источниками знаний (справочными изданиями разных типов, научной литературой, интернет-ресурсами и др.), натуральными биологическими объектами и моделями, а также трансформации детерминистского характера учебного процесса на вероятностный. При таких условиях инициируется творческая деятельность учащихся, формируются умения планировать и воплощать свои действия, взаимодействовать с другими людьми, развиваются навыки самостоятельно генерировать новые идеи и нести ответственность за результаты своей учебной работы. В

итоге происходит обогащение личного опыта учащихся, что положительно влияет на развитие их субъектности — интегрального качества личности, включающего личностное самоопределение и осознанную самоорганизацию действий, ассоциация которых обеспечивает продвижение учащегося к самостоятельности, проявлению индивидуальности, инициативности [11].

Повышенный интерес педагогической общественности к личностно-ценностной составляющей среднего образования и его биологического компонента в частности объясняется несколькими причинами. Во-первых, цель современного образования — развитие личности, становление ценностных отношений учащегося к миру, обществу и самому себе. Во-вторых, тенденция использования аксиологического принципа в объяснении явлений живой природы, характерная для современных отраслей биологической науки, находит отражение в содержании биологического образования школьников. В-третьих, включение личностно-ценностной составляющей школьного курса биологии детерминировано необходимостью осознания учащимися высшей ценности всего живого как уникальной части биосфера и на этой основе формирования экологически ответственного поведения.

Так, в Государственном стандарте (2004) упоминание о ценностях присутствовало в обобщённом виде при формулировании одного из заданий образовательной области «Природоведение» как «формирование у учащихся ценностных ориентаций на сохранение природы, гармоничное взаимодействие человека и природы, умение экологически взвешенно взаимодействовать с природой» [3, с. 43].

В действующем Госстандарте (2011) ценностный компонент включён в характеристику биологической составляющей, которая обеспечивает «понимание учащи-

мися ценностей таких категорий, как знание, жизнь, природа, здоровье, формирование осознанного отношения к экологическим проблемам, осознание биосферной этики» [2, с. 2].

По нашему мнению, проблема отображения личностно-ценостной составляющей содержания биологического образования в учебной программе на сегодняшний день является не полностью решённой. Как правило, эта составляющая находит отражение в заданиях учебного предмета «Биология» как «формирование эмоционально-ценостного отношения к природе, себе, к людям, к общечеловеческим духовным ценностям» [5, с. 4; 6, с. 4]; «формирование эмоционально-ценостного отношения к живой природе; готовности к оценке последствий деятельности человека по отношению к природной среде, собственному организму, здоровью других людей» [4, с. 18]. Анализ рассматриваемых учебных программ по биологии показал, что их содержание имеет незначительную личностно-смысловую направленность. Дальнейшее усовершенствование содержания учебных программ усматриваем в учёте реального жизненного опыта учащихся, их интересов и потребностей.

Исследование концепций содержания образования, разработанных в последнее

десятилетие, подтвердило, что вектор современного развития содержания школьного биологического образования уходит от унификации в сторону развития школьников с учётом их личного опыта, формирования ценностных ориентаций и ключевых компетентностей. Это позволяет избежать усвоения учащимися формальных абстрактных знаний, которым трудно найти применение в реальной жизни, и значительно расширяет круг учебных и жизненных проблем, к решению которых будут подготовлены ученики основной и старшей школы.

Такие направления развития современной биологической науки, как увеличение научной и культурной информации, повышение значимости теорий, повлияли на формирование когнитивной составляющей содержания школьного биологического образования, в частности способствовали генерализации учебного материала.

Конструирование содержания биологического образования учащихся не с позиций базовой науки, а с позиции проектируемых результатов обучения, запросов личности и ожиданий общества свидетельствует о его гуманистической направленности.

Таким образом, в биологическом компоненте естественнонаучного образования украинских школьников в настоящее время происходят пересмотр и переоценка содержания всех его составляющих.

### **Список цитированных источников**

1. Кремень, В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 448 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Біологія і хімія в сучасній школі. — 2012. — № 3. — С. 2—11.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] : затверджено і введено в дію постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 р. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF>.
4. Природознавство. Біологія. 5—9 класи : Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. — 64 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 6—11 класи. — К. : Шкільний світ, 2001. — 144 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 7—11 класи. — К. : Ірпінь : Перун, 2005, 2006. — 97 с.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. — 2003. — № 24. — С. 3—15.
8. Коршевнюк, Т. В. Біологія. 10—11 класи : Програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : профільний рівень / Т. В. Коршевнюк. — Тернопіль : Мандрівець, 2011. — С. 64—123.
9. Вербицкий, А. А. Педагогическая технология в контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. — 2009. — Вып. № 3. — С. 53—60.
10. Голин, Г. М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы : кн. для учителя / Г. М. Голин. — М. : Просвещение, 11987. — 127 с.
11. Брушлинский, А. В. Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. — 2-е изд., испр. — М. : МПСИ, 2003. — 408 с.

Материал поступил в редакцию 30.09.2014.

## Профессиональная идентичность как социокультурный проект

**И. А. Фурса,**  
научный сотрудник  
лаборатории проблем  
воспитания личности  
Национального института  
образования

В статье осуществлён социально-философский анализ управленческого аспекта становления и развития профессиональной идентичности личности. Уточнено понятие профессиональной идентичности в контексте тенденций современной социокультурной среды. Обоснована актуальность разработки и применения социокультурного проекта управления изменениями в профессиональной идентичности личности в условиях информационного общества.

The article presents a socio-philosophical analysis of managerial aspects of the formation and development of the individual's professional identity. The notion of professional identity is redetermined in connection with the context of trends in modern social and cultural environment. This paper shows that the development and application of the socio-cultural project of management of changes in professional identity is an actual topic in the information society.

**Ключевые слова:** идентичность, идентификация, профессиональная идентичность, управление изменениями в профессиональной идентичности, информационное общество, социокультурный проект.

**Keywords:** identity, identification, professional identity, management of changes in professional identity, information society, socio-cultural project.

### Введение

Базисные характеристики, задаваемые информационной моделью социального развития общества, заставляют человека адаптироваться к новой, динамично изменяющейся, социальной среде, иным социальным ролям и нетрадиционным для многих поколений ценностям и идеалам. Как следствие многие прежние способы репрезентации себя индивидом оказываются недейственными в современных условиях: возникает проблема самоопределения личности. Помимо этого, возрастание исследовательского интереса к данной теме можно объяснить тем, что, по замечанию З. Баумана, «...идентичность становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни» [1, с. 176]. Анализ феномена идентичности в связи с процессом профессионального становления личности закономерен, поскольку знание, компетентность, высокая квалификация являются важнейшим ресурсом информационного общества. Противоречивый характер становления профессиональной идентичности, сложность для самостоятельного осмыслиения личностью некоторых последствий глобальных социокультурных процессов современности дают основания полагать, что целесообразна некоторая предзаданность, или организация управления изменениями в профессиональной идентичности личности. В социально-философском аспекте обращение к обозначенной теме нехарактерно, и научные труды по этому вопросу относятся преимущественно к блоку экономических и управленческих дисциплин. Однако поскольку именно такой ракурс рассмотрения проблемы представляется актуальным, то целью данной работы является изучение проблемы идентичности в контексте профессионального развития личности в условиях информационного общества.

### Общая характеристика понятия «идентичность»

Идентичность личности находится в сфере интереса различных областей знания. Разумеется, каждая наука рассматривает её в своём преломлении, однако можно выделить общие переменные

и ключевые характеристики в понимании данного феномена.

В самом широком смысле идентификация (от лат. *identificate* — отождествлять) трактуется как отождествление чего-либо с чем-либо. Идентичность (позднелат. *identicus* — тождественный, одинаковый), расцениваемая как результат идентификации, означает тождественность, совпадение чего-нибудь с чем-нибудь.

В приближении к конкретно-научному предметному полю феномены идентификации и идентичности приобретают более чёткие очертания. При этом в современных философских, социологических, психологических, педагогических исследованиях преобладают линии анализа личностной (самоопределение индивида в терминах физических, интеллектуальных и нравственных качеств) и социальной (определение принадлежности к различным социальным общностям/группам — профессиональной, религиозной, этнической, политической и др.) идентификации.

В социальных науках проблематика идентичности впервые была обозначена в работах Дж. Мид и Ч. Кули [9, с. 7–15]. В философских же трудах тема самоопределения человека фигурирует с античных времён, однако в иных терминологических схемах.

В психологии идентификация освещается как устойчивое отождествление себя со значимым другим или чувство внутренней самотождественности и цельности индивида. Например, в своей эпигенетической теории развития личности Э. Эрикссон дефинирует идентичность как чувство осмысленной цельности личности. В определении социальной идентичности (*social identity*) подчёркивается ключевой в процессе обретения идентичности момент деперсонализации, когда индивидуальные свойства становятся психологически менее важны, чем общие групповые свойства.

Педагогическая наука трактует идентификацию как процесс опознания, отождествления себя не только с другим, группой людей, но с неким образом [6, с. 185].

В социологическом аспекте идентификация рассматривается в качестве одного из важнейших механизмов социализации личности, сущность которого — отождествление индивида с определённой номинальной или реальной группой либо

общностью (Л. И. Науменко). Идентичность же определяет характеристику индивида с точки зрения его принадлежности к какой-либо общности, группе. Такое социальное качество личности «является итогом сознательного и эмоционального самоотождествления индивида с другими людьми, социальной общностью или идеалом путём избирательного и внутренне согласованного движения потоков информации о нём самом как единстве личностного и одновременно социально взаимодействующего с другими личностями и общностями» (Е. М. Бабосов) [8, с. 103–104, 179].

В социально-философском аспекте персональная идентичность определяется как осознавание личностью единства своего сознания в разное время и в разных местах; сохранение постоянного или продолжающегося единства деятельности (Е. Г. Трубина). При этом подчёркивается значимость непременных условий: способности идентифицировать себя (свою самобытность); способности никогда не утрачивать знание, что случившееся произошло или происходило именно с тобой [7, с. 160–163]. Идентификация означает «способность сохранять человеком на протяжении всей жизни единство своего “Я”, своей “самости”, ощущения пространственно-временных границ своей телесной организации как единого целого» (Е. В. Петушкива) [5, с. 256]. Идентичность представляет собой «модель жизни, позволяющую разделить “Я” и окружающий мир, установить соотношение внутреннего и внешнего для человека», «...упорядочить разнообразие в целях самореализации и самоописания» (М. В. Заковоротня) [9, с. 12].

На основе междисциплинарного освещения понятия идентичности (в том числе и в смежных понятиях) концептуализированы его ключевые характеристики, которые будут представлены далее в соотнесении с особенностями развития современного социокультурного пространства.

### **Социокультурные рамки информационного общества и идентификация личности**

Рассмотрение традиционных смыслов идентичности позволило определить следующие ключевые моменты понимания феномена:

- 1) результатом идентификации — устойчивого отождествления себя со значимым другим, группой или образом — является идентичность;
- 2) условием идентификации выступает способность идентифицировать свою самобытность;
- 3) идентичность как интегративный феномен (социальное качество, чувство, сумма знаний о себе, поведенческих паттернов) формируется путём избирательного и внутренне согласованного движения потоков информации в процессе приобщения к ценностям референтного другого (группы, общности) и сопутствующей этому деперсонализации;
- 4) идентичность предполагает чувство внутренней самотождественности и цельности индивида, способность сохранять на протяжении всей жизни единство своей самости, ощущение пространственно-временных границ своей телесной организации как единого целого.

В то же время большинство этих положений в понимании идентичности не могут найти состыковки с базовыми характеристиками трансформирующегося социокультурного пространства информационного общества, стратегии развития которого требуют пересмотра мировоззренческих установок личности. Наиболее острым проблемой является понимание личностной идентичности, адекватное основным направлениям происходящих в социуме перемен. Мегатренды современности — процессы информатизации, глобализации, виртуализации — задают новые координаты, преобразующие внешнее социальное пространство и внутреннее пространство личности. Исходя из данных позиций, рассмотрим некоторые актуальные особенности функционирования личности.

Социальное измерение специфики функционирования индивида в информационном обществе может осмысливаться через рефлексию сферы коммуникаций. Особую роль сегодня играют виртуальные формы коммуникации. Д. В. Иванов полагает, что специфика социального развития в информатизированном мире состоит в том, что сущность человека всё чаще отчуждается не в социальную, а в виртуальную реальность [3, с. 32]. Укоренение новых параметров социального

бытия сопровождается изменением образа жизни человека, закреплением нового стиля межличностных коммуникаций, усвоением новых моделей поведения и наборов социальных ролей. В плоскости личности трансформации социальной структуры означают необходимые изменения: мультипликацию социальных ролей, реальность виртуальных образов, изменение паттернов социального поведения, закрепление нового стиля виртуальных взаимодействий.

Характеризуя социокультурные условия развития личности в современном обществе, необходимо отметить значимую роль медиакультуры. Усложнение социальных связей, интенсификация информационных потоков, тотальная взаимозависимость и другие общественные явления ещё в конце прошлого столетия заставили исследователей обратиться к «пониманию медиа» (по М. Маклюэну). Пространство медиакультуры, производимые и транслируемые ею образы являются, с одной стороны, важнейшим процессом современной социодинамики с точки зрения эволюции цивилизации, расширения социальной памяти, важным каналом экстериоризации человеческих способностей, с другой — благодатным условием для развития социального конформизма, задаваемого рамками подконтрольного медиасреде общественного сознания, а также формирования иллюзорной реальности, комфортной для личности, ориентированной на «тиражированные» стандарты. То есть позиция личности в ситуации критики привычных символов, всеобщего сомнения, демонтажа длительное время господствующих представлений об институциональных образованиях изменяется коренным образом. Современные условия могут стимулировать как становление самосозидающей, ищущей, новаторской личности, так и растворение индивидуальности в технологизированном мире иллюзорных социальных контактов и эмоций, утрату подлинной человеческой сущности в погоне за бесконечно сменяющими друг друга «идеалами» потребительского общества. Ф. Джеймисон, анализируя феномен консьюмеризма во взаимосвязи с логикой постмодернизма, аллегорически иллюстрирует эту ситуацию следующим образом: «...монадический субъект больше не может прямо взирать на реальный мир, чтобы найти в нём искомый рефе-

рент, но должен, как в случае платоновской пещеры, следить за ментальными проекциями этого мира на стенах, в которые он заключён» [2, с. 68]. Таким образом, дискурсивные трансформации современного медиапространства прямо коррелируют с изменениями мировоззренческих и ценностных оснований личности.

Обозначенные социокультурные рамки современного общества демонстрируют, что неустойчивость, многовекторность, ацентричность, изменение пространственно-временных границ стали уже не просто социокультурными характеристиками, а основоположениями профиля личности. То есть в условиях информационного общества проблематично ожидать устойчивости в самоотождествлении путём избирательного и внутренне согласованного движения потоков информации (при невероятных для возможностей индивида объемах новой и тиражированной информации, релятивизации социальных нормативов и ценностей); образования чувства внутренней самотождественности и цельности индивида, способности сохранять на протяжении всей жизни единство своей самости (учитывая привлекательность создаваемых имиджей и сложность выбора из калейдоскопа образов медиакультуры, а также многообразие ролевых преференций виртуальной среды Web 2.0); ощущения пространственно-временных границ своей телесной организации как единого целого (при безграничных возможностях самостоятельного изменения пространственно-временных параметров). С учётом отказа от привычного представления об идентичности актуальным представляется определение Л. Б. Шнейдера: «...идентичность есть самореферентность, то есть ощущение и осознавание уникальности "Я" в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, при наличии своей принадлежности социальной реальности» [9, с. 37].

При этом изменение характеристик концепта идентичности не означает её невозможности. Определённое ранее условие идентификации – способность идентифицировать свою самобытность – не стало атавизмом. Поэтому можно предположить, что идентичность личности возможна, но кардинально меняет свои отличительные черты вследствие преобразующих воздействий, задаваемых социокультурными рамками информационного общества.

Виртуализация социокультурного пространства, интернационализация культурных различий и другие социокультурные явления современного мира не вызывают потерю личностью идентичности, а лишь определяют кризис идентичности в старом его понимании как постоянной структуры. Можно сказать, что понимание идентичности в классическом её виде исчерпало себя. Фрагментарность и мозаичность, ставшие уже по сути базовыми характеристиками современного общества, задают направления рассмотрения феномена идентификации личности в условиях информационного общества. Мозаичный способ идентификации современной личности является естественным ответом — приспособлением к вызовам нестабильного мира с постоянно дрейфующими образцами и стандартами, характерной релятивизацией ещё недавно казавшихся незыблемых универсалий.

Идентичность всегда связана с интриоризацией некого социального опыта: в сфере межличностных взаимоотношений, семейной, профессиональной среде и т. д. При этом каждое измерение феномена идентичности личности наследует характерные контуры его интерпретации в контексте современного информационного общества. Поэтому, опираясь на основные тезисы в проведённом анализе понятия «идентичность», несложно сконструировать понятие «профессиональная идентичность».

Профессиональная идентичность также выступает формой внутренней активности личности, осмысливанием себя как части определённой профессиональной среды. Профессиональная идентичность интегрирует личностную и социальную идентичность в профессиональной реальности; это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, ценностями. Структурируется профидентичность смыслами, хронотипами, прототипами и ценностями; динамика создаётся персонализацией, самоорганизацией и рефлексией, самоопределением (Л. Б. Шнейдер) [9, с. 46–54]. Таким образом, феномен профидентичности является продуктом синтеза личностной и социальной идентичности; рассматривается как ощущение причастности к определённой профессиональной группе/группам и осознание собственной уникальности, сочетающей неповторимый

набор профессиональных, социальных и личностных качеств.

### **Управление изменениями в профессиональной идентичности личности как социокультурный проект**

Условия информационного общества приближают личность к точке бифуркации, когда множество располагаемых альтернатив и сценариев индивидуального развития, исходящих из социокультурной среды и предполагаемых профессиональной группой в широком её смысле, должны быть сгенерированы в единую траекторию, демонстрирующую обретённый баланс устойчивости/неустойчивости. Однако на практике индивид часто не имеет возможности самостоятельно справиться с задачей определения траектории личностного и профессионального развития. Причины затруднений в самоопределении исследуются в англоязычной литературе в контексте изучения моделей управления персональными знаниями / управления личной информацией (PKM — personal knowledge management, PIM — personal information management): перенасыщенная медиасреда, сложность информационных потоков, множественные коммуникации, постоянный рост информации, ориентиры на компетентность, накопление личного массива знаний в сочетании с отсутствием времени и физических возможностей для его рефлексии, осмысления (D. Apshvalka, L. Efimova, J. Grundspenkis, H. Jarche и др.). В таких условиях необходимы технологии содействия в профессиональном самоопределении. Нельзя сказать, что возможно управление профессиональной идентичностью, так как внутреннее переживание внешних событий вызывает не только предсказуемые реакции, но и латентные импульсы, которые, вероятно, станут единственным значимым фактором при формировании предметного интереса. Однако осуществимо управление некоторыми изменениями в профессиональной идентичности, подразумевающее гибкое реагирование на любые значимые перемены в профессиональном развитии личности и оперативное создание соответствующих условий, направление информационных потоков, способных фасilitировать отмеченные позитивные реакции. Разумное управление изменениями в профессиональной идентичности личности ориентировано на поиск то-

чек соприкосновения социокультурных реалий информационного мира и предельно практических требований профессиональной среды. Важно усилить значимость ориентации на принципы социокультурного подхода, поскольку определяющие тенденции современного общества относятся к социокультурной сфере. При этом наиболее действенными могут быть инструменты социального проектирования. О. Митрошенков отмечает, что «присутствие в жизнедеятельности общества и человека, в том числе в наличных и формирующихся идентичностях осознанного, целевого начала, а также управлеченских и технологических элементов, даёт основание рассматривать идентичности как проекты, которые люди реализуют с большим или меньшим успехом» [4, с. 135].

Таким образом, наиболее актуально для современного научного знания понимание управления изменениями (конструирования/деконструирования) в профессиональной идентичности как реализации социокультурного проекта. Целью такого является достижение баланса устойчивости / неустойчивости в процессе внутреннего отражения внешнего мира. В условиях современных социальных изменений необходимо управление изменениями в профессиональной идентичности посредством влияния на когнитивную, аффективную, мотивационную, поведенческую сферы человека. В основе профидентичности — экзистенциальное «Я» личности, от которого зависит становление субъекта как профессионала. Утрата идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдера, может происходить в трёх формах: мазохизма, когда «Мы» вытесняет «Я»; эгоцентризма, когда идентичность не может быть адекватна из-за отрицания значимости других; маргинализации, когда исчезают любые смыслы жизни [9, с. 23]. С этой стороны управление изменениями в профидентичности представляется сохранением её структурных элементов: недопущения девальвации ценностей, исчезновения прототипов, растворения смыслов и хронотипов.

### **Заключение**

1. Изучение обширного текстологического материала позволяет определить идентичность как интегративный феномен (социальное качество, чувство, сумма знаний о себе, поведен-

ческих паттернов), самореферентность личности. Социокультурные доминанты информационного общества стимулируют изменение базовых характеристик концепта идентичности, формируя её новое понимание. Если ранее этот феномен ассоциировался с понятиями устойчивости, цельности, единства и диссоциировался со значениями неустойчивости, противоречивости, неопределенности, то в новом понимании самоидентификация личности происходит по достижении баланса между данными пределами. При этом идентичность приобретает знаковую для информационного общества форму мозаичности, предполагающую сочетание множественных фрагментов в одном всегда не завершённом проекте. Эти же выводы могут быть распространены на понимание содержания профессиональной идентичности, которая формируется в результате синтеза личностной и социальной репрезентации.

2. Управление изменениями в профидентичности в условиях информационного общества представляется

как процесс конструирования либо деконструирования базовых хронотипов, прототипов, ценностей, направляющего влияния на когнитивную, аффективную, мотивационную, поведенческую сферы личности, контроля за индивидуальным наполнением смыслового контента. При этом возможна реализация управления изменениями в профидентичности как социокультурного проекта, нацеленного на достижение баланса устойчивости/неустойчивости в процессе внутреннего отражения внешнего мира. Следующим шагом, по нашему мнению, в исследовании проблем профессионализации личности в информационном обществе должен стать поиск приемлемой модели для воплощения социокультурного проекта управления изменениями в профессиональной идентичности личности. Полагаем, что такой теоретической моделью может стать комплекс профессиональной культуры личности, посредством проектирования и использования которого может происходить управление изменениями в профидентичности.

### Список цитированных источников

1. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. — М. : Логос, 2005. — 324 с.
2. Джеймисон, Ф. Постмодернизм и общество потребления / Ф. Джеймисон // Логос. — 2000. — № 4. — С. 63—77.
3. Иванов, Д. В. Виртуализация общества. Версия 2.0 / Д. В. Иванов. — СПб. : Петербургское Востоковедение, 2002. — 224 с.
4. Митрошенков, О. Управление идентичностями: возможности и пределы. Социально-философский анализ проблемы / О. Митрошенков // Свободная мысль. — 2011. — № 10 (1628). — С. 133 — 148.
5. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. — Минск, 1998. — 896 с.
6. Педагогика : Большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2005. — 720 с.
7. Социальная философия: словарь / сост. и ред. : В. Е. Кемеров и Т. Х. Керимов. — М. : Академич. проект, 2003. — 560 с.
8. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. — Минск: БелЭН, 2003. — 384 с.
9. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. — М., 2007. — 124 с.

Материал поступил в редакцию 10.11.2014.

# Влияние семьи на формирование депривационных расстройств у несовершеннолетних

**Н. Н. Ваккер,**  
старший преподаватель  
кафедры содержания  
методов воспитания  
Академии последипломного  
образования

Раскрывается роль семьи в формировании депривационных расстройств у несовершеннолетних в рамках ресурсного подхода. Показана важность актуализации имеющихся в семье ресурсов, достаточного уровня психолого-педагогической культуры родителей для воспитания несовершеннолетнего, его эффективной социализации.

In the article the role of a family is explicated within the resource approach. The process of socialization of foster children is described using the concept of family resources. The importance of actualization of the resources available to the family in the upbringing of a minor is shown. The necessity of evaluation and development of individual potential of the foster parent that is expressed in his/her psychoeducational culture level during the detection of the foster family resources is emphasized.

**Ключевые слова:** семья, ресурсы, ресурсный подход, психолого-педагогическая культура, социализация.

**Keywords:** family, resources, resource approach, psychoeducational culture, socialization.

Будущее любой нации зависит от молодого поколения. Семья, выполняя свои важнейшие социальные функции (репродуктивную, социализирующую или воспитывающую, экономическую, психологическую поддержки, первичного социального контроля, организации досуга и проч. [8, с. 15–16]), является основой общества. Результат любой деятельности определяется, прежде всего, ресурсами, то есть источниками (средствами), необходимыми «для организации какого-либо процесса и/или наступления события» [10, с. 261].

Обзор некоторых исследовательских парадигм по проблематике социальной дифференциации позволяет понять эвристические возможности ресурсного подхода для экспликации субстанциальной роли семьи как ресурсной среды, которая обеспечивает возможность накопления совокупного индивидуального ресурса несовершеннолетними.

В последние два-три десятилетия сформировалось и активно развивается новое научное направление, так называемая ресурсная парадигма, разработка которой связана с именами П. Бурдье, О. Соренсена, М. Кастельса, У. Бека и ряда других исследователей, в том числе российских социологов Н. Е. Тихоновой, Т. И. Заславской, О. И. Шкарата, Е. М. Авраамова. Ресурсный подход, применённый ими для стратификационных исследований, позволил учёным непосредственно увязать наступление нового этапа в развитии общества с изменениями в основаниях социальной стратификации. При этом в качестве её основания выделяются объём и структура ресурсов, которыми располагают индивиды и которые несводимы не только к традиционному экономическому капиталу, но и к сумме экономического, человеческого, властного капитала. Особое внимание представители указанного направления обращают на значимость в изменившихся условиях новых видов ресурсов, вытекающих из характера социализации, особенностей поведения, общего уровня культуры и т. п., рассматривавшихся ранее только как следствие экономического статуса, а также физиологического (здоровье, возраст, пол), символического, личностного и других [9, с. 34].

В контексте ресурсного подхода к стратификации наиболее известна концепция капиталов Пьера Бурдье, который выделяет три основные формы капитала (ресурсов), лежащие в основании социальной стратификации: экономический, культурный, социальный.

И если экономический капитал (ресурс) традиционен, социальный включает в себя «совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с обладанием устойчивой сетью более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания» [2, с. 519–528], то культурный капитал, согласно Бурдье, — это и особенности поведения, в том числе речи, и способность к обучению, и многие другие, вытекающие из условий социализации каждого конкретного индивида. Всё перечисленное отражает труд человека по освоению культурного наследия. Более того, это — «...накопленный труд, который был затрачен не только им самим, но и, в “снятом” виде, он включает в себя также труд других людей, затраченный на обучение и социализацию каждого отдельно взятого индивида, прежде всего — в родительской семье» [9, с. 31]. Бурдье относит сюда же властный капитал, символический капитал и «габитус» [2, с. 519–524], который можно рассматривать фактически как особенности личности, влияющие на занятие ею определённых статусных позиций, или так называемый личностный капитал.

Новое основание классовых неравенств — имеющие сложную структуру активы индивидов, в том числе личные активы, в основном получаемые в семье и школе, включающие человеческий капитал, приобретённый благодаря инвестициям в обучение и здоровье; способности и умения; физический капитал, предлагает О. Б. Соренсен. Он подчёркивает, что различия в объёме и характер личных активов обусловливают их долгосрочные индивидуальные стратегии [12].

С точки зрения У. Бека, парадигма социального неравенства, диктатуры нищеты сегодня устарела и трансформировалась в парадигму общества, «распределяющего риски». Положение индивидов в социальном поле определяется в зависимости от типов ресурсов, которыми те обладают (к ним относятся, помимо материальных благ, пол, возраст, здоровье, этническая принадлежность, знания, различные социальные навыки). Перечисленные ресурсы в конечном счёте постепенно становятся активами, влияющими на экономическое положение, социальный статус, жизненные шансы [1].

Следуя в русле идей У. Бека, М. Кастельс подчёркивал, что сегодня основной источник производительности — инновации, знания, информация, непрерывное самообразование и самосовершенствование. Новая социальная система, сообразно М. Кастельсу, характеризуется тенденцией возрастания социального неравенства и поляризации. Миллионы людей становятся лишними, «социально выброшенными» [4].

Этот теоретический подход используеться и российскими социологами. Так, Т. И. Заславской был проведён теоретический анализ социальной структуры современного российского общества, где в качестве основного критерия социальной дифференциации общества применён именно принцип учёта совокупного капитала, которым располагают индивиды и группы. Т. И. Заславская выделила: «а) политический (административный, бюрократический) капитал, выражющийся в объёме и значимости властных и управленических полномочий, уровне принимаемых решений; б) экономический капитал, измеряемый масштабами собственности, владения и распоряжения материальными ресурсами, контроля над финансовыми потоками, уровнем личных доходов и семейного благосостояния; в) социальный капитал, измеряемый широтой, прочностью и престижностью социальных связей субъектов, уровнем их включённости в общественные структуры, социальные и информационные сети, богатством и насыщенностью образа жизни; г) культурный капитал, отражающий качество воспитания, уровень образования, профессионализма, эрудиции, ценность жизненного опыта субъектов» [3, с. 150].

Несколько иной подход характеризует работы другого крупнейшего российского специалиста О. И. Шкаратана. Во второй половине 1990-х годов им была начата разработка концепции ресурсно-потенциального подхода. О. И. Шкаратан предложил свой перечень ресурсов [11].

Особое место в развитии методологии исследований стратификации в рамках ресурсного подхода занимают работы В. В. Радаева [6; 7]. В целом любая стратификационная система образуется, с точки зрения автора, «...особым типом социального расслоения и способом его воспроизведения на основе различий в накопленном капитале определённого вида»

[7, с. 397]. При этом в числе основных типов капитала, определяющих социальное неравенство, он выделил:

- 1) экономический;
- 2) физиологический, включающий здоровье, трудоспособность, наличие определённых физических качеств;
- 3) культурный, воплощённый в практическом знании и навыках социализации и проявляющийся в стилях жизни, нормах поведения, потребительских вкусах и т. д.;
- 4) человеческий, обусловленный разницей полученного образования и квалификации;
- 5) социальный, зависящий от количества и характера социальных связей, которые могут быть мобилизованы индивидом;
- 6) административный, дифференцирующий по положению в организационных иерархиях в рамках корпоративной системы;
- 7) политический, создающий дифференцированные возможности в борьбе за ресурсы;
- 8) символический, возникающий из-за различий в доступе к социально значимой информации [7].

Нахождение в ресурсах некоего единого основания социальной стратификации логично вытекает из предшествующего развития социологической и экономической мысли. Это обуславливает понимание влияния семьи на формирование депривационных (от лат. *deprivatio* — потеря, лишение) расстройств у несовершеннолетних как лишение их возможности актуализации имеющихся ресурсов либо вообще отсутствие тех или иных ресурсов в семейной среде.

Ресурсный подход позволяет решить ряд наиболее сложных методологических проблем, например осуществить разработку единой концепции социализации несовершеннолетних в семейной среде, так как именно ресурсный подход предполагает обязательный учёт структуры и объёма совокупного ресурса семьи как факторов, обеспечивающих в конечном счёте её социализирующую функцию.

В книге ведущих современных психологов академика А. А. Реана и профессора Я. Л. Коломинского «Социальная педагогическая психология» социализация определяется как «процесс и результат усвоения и последующего активного вос-

производства индивидом социального опыта» [13, с. 53]. Социализация несовершеннолетних происходит вследствие включения механизмов группового и межличностного взаимодействия в семье и в ближайшем социальном окружении (школа, творческие и спортивные коллективы, дворовые компании сверстников и проч.). При этом происходит накопление ресурсного потенциала несовершеннолетнего путём усвоения им ресурсов семейной среды, что и определит его социальное положение, то есть место в конкретной социальной структуре с соответствующими социальными ролями. Как отмечает И. С. Кон, «...лицо, занимающее определённое положение, выполняет определённую социальную роль. Под ролью понимается функция, нормативно одобрённый образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» [14, с. 71—72]. То, насколько поведение несовершеннолетнего соответствует этим ожиданиям, служит критерием выполнения им данной роли и, следовательно, успешности его социализации. Ориентируясь на Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь, можно считать достаточной такую оценку социализирующего влияния семьи, которая отразит степень зрелого поведения несовершеннолетнего в роли «профессионала-труженика, ответственного семьянина, настоящего гражданина и патриота своей страны» [15].

Дэвид Мацумото, профессор психологии, известный исследованиями эмоций, человеческих отношений и культуры, в своей книге «Психология и культура» пишет: «Детство в любом обществе — это время непрерывного изменения человека, когда он больше, чем в другие периоды жизни, подвержен воздействию культурной среды <...> Каждый из нас с детства интегрирован в своё общество и его культуру. К тому времени, как мы становимся взрослыми, мы уже знаем многие обычаи и правила поведения и пользуемся ими так часто, что они становятся нашей второй натурой» [16]. Таким образом, становится понятным, что с социализацией тесно связан процесс приобщения к культуре. В 1949 году известный американский этнограф и антрополог, основоположник культурного релятивизма, Мелвилл Дж. Херковиц ввёл понятие инкультурации [17]. В работах К. Ясперса [18], К. Клак-

хона [19], А. Белика [20], Т. Г. Грушевицкой [21] инкультурация (культурализация) в наиболее общем смысле означает процесс постепенного освоения человеком способов существования в культурной среде (а мы можем добавить — в общественной страте), к которым он принадлежит. «Культура отчасти определяет, какой из множества типов поведения, доступных в пределах индивидуальных физических и умственных способностей, выбирает каждый человек» [19, с. 229].

В многочисленных источниках научной литературы понятие «культура» употребляется в двух смыслах: и как механизм (негенетический способ передачи информации), и как объективированный мир продуктов созидательной деятельности человека. Академик РАН, доктор философских наук, профессор В. С. Стёпин трактует культуру как «сложную смесь взаимодействующих между собой знаний, предписаний, норм, образцов деятельности, идей, проблем, верований, обобщённых видений мира и т. д. Вырабатываемые в различных сферах культуры (науке, обыденном познании, техническом творчестве, искусстве, религиозном и нравственном сознании и т. д.), они обладают регулятивной функцией по отношению к различным видам деятельности, поведения и общения людей. В этом смысле можно полагать, что культура — сложноорганизованный набор надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, программ, в соответствии с которыми осуществляются определённые виды деятельности, поведения и общения» [22, с. 214]. Для достаточной социализации несовершеннолетнему необходимо усвоить программы культурной ниши той общественной страты, того социального слоя, к которым принадлежит его семья. Этот процесс происходит ежедневно, постепенно усложняясь, а его результаты фиксируются в соответствующих стадиях индивидуального физического и психического развития ребёнка. Именно посредством инкультурации осуществляются усвоение несовершеннолетним ресурсов окружающей его семейной среды, приращение индивидуального ресурсного потенциала и актуализация накопленного потенциала. Ключевой фигурой, главным социализирующим агентом (по И. Кону) [14] в данном случае выступает родитель. Поскольку родительская позиция — это всегда психоло-

го-педагогическая позиция, а родительская деятельность — всегда ежедневная (опосредованная и непосредственная) культуральная трансмиссия, то самому родителю необходимо ежедневно реализовывать успешные программы взаимодействия (общения, воспитания, ухода) с несовершеннолетним. Очевидно, что они являются составляющими его (родителя) психолого-педагогической культуры.

Таким образом, накопление несовершеннолетним индивидуального ресурса, его актуализация в процессе социализации в степени, достаточной для нормального последующего функционирования в обществе, зависят от уровня психолого-педагогической культуры родителя как системы программ его психолого-педагогической деятельности. Из этого следует, что следствием недостаточности уровня таковой является лишение, обеднение, то есть депривирование, несовершеннолетнего в отношении его возможности накопления и использования ресурсов семейной среды, освоения культурной семейной ниши, овладевания им социальными ролями. Возвращаясь к работам В. В. Радаева и основываясь на его типологии групп ресурсов семьи, можно утверждать, что депривирующее воздействие обеднённой экономическими ресурсами семейной среды приведёт к формированию дефицита витальных потребностей ребёнка, его недостаточного личного физиологического ресурса и, в итоге, к нарушениям физического и психического развития (различные виды ОПФР с ЗПР, ЗВР и т. п.). Воздействие же культурно и социально обеднённой среды (культурный и социальный ресурсы, по Радаеву) обуславливает формирование различных девиаций поведения несовершеннолетнего, способствует его интеграции в группы сверстников с деликвентным поведением, а впоследствии — усвоению им отрицательных социальных ролей криминального мира либо препятствует интеграции в позитивные социальные группы (трудовой коллектив, спортивный коллектив, группы по интересам), что обеднит его человеческий и символический личный ресурс и сделает невозможным актуализацию административного и политического ресурсов.

Из всего вышеизложенного следует вывод о необходимости работы с семьями, обеднёнными материальным, образо-

вательным, воспитательным и временным ресурсами. Меры ранней профилактики неблагополучия должны быть направлены на восполнение как вышеперечислен-

ных, так и личного совокупного, интегрированного ресурса несовершеннолетнего и обеспечение ему возможности актуализации своего ресурса.

### Список цитированных источников

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. : В. Седельника и Н. Фёдоровой; послесл. А. Филиппова. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
2. Бурдье, П. Формы капитала / П. Бурдье // Западная экономическая социология : хрестоматия современной классики / сост. и науч. ред. В. В. Радаев. — М. : РОССПЭН, 2004. — 536 с.
3. Заславская, Т. И. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации : учеб. пособие / Т. И. Заславская. — М. : Дело, 2004. — 400 с.
4. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
5. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : принят Палатой представителей 3 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. : Закон Респ. Беларусь от 7 января 2012 г. № 342-3 : с изм. и доп. — Минск : Акад. МВД, 2012. — 123, [1] с.
6. Радаев, В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Общественные науки и современность. — 2003. — № 2. — С. 5—16.
7. Радаев, В. В. Экономическая социология: курс лекций / В. В. Радаев. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. — 482 с.
8. Семья: психология, педагогика, социальная работа / под ред. А. А. Реана. — М. : ACT, 2010 — 576 с.
9. Тихонова, Н. Е. Ресурсный подход как новая теоретическая парадигма в стратификационных исследованиях / Н. Е. Тихонова // Социологические исследования [Электронный ресурс]. — 2006. — Режим доступа : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2006-09/tixonova.pdf>. — Дата доступа : 11.01.2012.
10. Управление общеобразовательным учреждением : словарь-справочник : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Межерииков ; под ред. Н. И. Пидкастого. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 384 с.
11. Социальное расслоение и его воспроизведение в современной России / О. И. Шкаратаан [и др.]. — М. : ГУ ВШЭ, 2003. — 68 с. (Препринт / WP6/2003/06).
12. Sorensen, A. B. Toward a sounder basis for class analysis / A. B. Sorensen // The American Journal of Sociology. — Chicago. — Vol. 105. — № 6. — P. 1523—1558.
13. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Прайм — ЕВРОЗНАК, 2008. — 574 с.
14. Кон, И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 560 с.
15. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь // Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — 2013. — Режим доступа : <http://adu.by/vospitanie/item/4828-концепция-непрерывного-воспитания-детей-и-учащейся-молодёжи-в-республике-беларусь.html>. — Дата доступа : 02.08.2013.
16. Мацумото, Д. Культура и развитие / Д. Мацумото // Психология и культура [Электронный ресурс]. — 2003. — Режим доступа : [http://krotov.info/lib\\_sec/13\\_m/maz/umoto\\_4.htm](http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_4.htm). — Дата доступа : 01.08.2013.
17. Herskovits, M. Cultural Anthropology / M. Herskovits. — N.Y., 1955. — P. 351.
18. Ясперс, К. Введение в философию / К. Ясперс ; пер. с нем. А. Шлегериса. — Вильнюс : Минтис, 1989. — 198 с.
19. Клакхон, К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон ; пер. с англ. ; под ред. А. А. Панченко. — СПб. : Евразия, 1998. — 352 с.
20. Белик, А. А. Культурология. Антропологические теории культур / А. А. Белик. — М. : Российский гос. гуманит. ун-т, 1999. — 241 с.
21. Грушевицкая, Т. Г. Культурология / Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин. — М. : Юнити-Дана, 2010. — 688 с.
22. Стёпин, В. С. Философия науки. Общие проблемы : учебник для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук / В. С. Стёпин. — М. : Гардарики, 2006. — 384 с.

Материал поступил в редакцию 12.11.1014.

№4, 2014

## Соотношение супружеской и общей эгоидентичности у девушек в период ранней взрослости

**В. В. Голиков,**  
аспирант кафедры  
психологии развития

Брестского государственного  
университета им. А. С. Пушкина  
соискатель учёной степени  
кандидата психологических наук

Одной из причин дисфункциональности современной семьи является некорректная реализация молодыми партнёрами своих супружеских ролей. Это вызвано несформированностью у них супружеской идентичности, становление которой, как показало представленное исследование девушек 20 — 30 лет, не зависит от уровня общей эгоидентичности, то есть общий уровень развития личности не гарантирует последующее корректное осуществление супружеской роли.

One of the causes of dysfunctionality of a modern family is incorrect implementation of marital roles by young partners. This is due to the unformed marital identity formation which, as shown by the presented study of the girls of 20 — 30 years old, does not depend on the level of the overall ego-identity, that is, the overall level of development of an individual does not guarantee the correct implementation of subsequent marital roles.

**Ключевые слова:** идентичность, статусы идентичности, кризис, самосознание, взросłość.

**Keywords:** identity, identity statuses, crisis, self-consciousness, adulthood.

### Введение

В соответствии с теорией Р. Хэвигхерста одной из восьми задач развития, которые должны быть решены в подростковом и юношеском возрасте, является подготовка к вступлению в брак и семейной жизни [6]. Э. Эриксон назвал её задачей формирования близких отношений с противоположным полом. Суть её заключается в способности «слиять воедино собственную идентичность с идентичностью другого человека без опасения потерять нечто в себе» [4]. Развитие близких отношений, согласно Эриксону, зависит от уровня сформированности общей эгоидентичности, то есть осознания себя неизменно самим собой (конституциональные задатки, потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации, роли, миоощущения, ценности и пр.) в различных обстоятельствах, социальных группах и возрастах. Ряд исследований 1967—1968 годов показал, что глубина и характер отношений подростка со сверстниками обоих полов действительно взаимосвязаны с уровнем развития идентичности [19]. Исходя из этих данных, можно предположить, что и готовность к созданию семьи будет определяться степенью зрелости общей эгоидентичности будущих супругов.

Вместе с тем известно, что общая эгоидентичность, изучению которой посвящены работы Дж. Марсия [14; 16], Г. Гротевант [13], В. Торнбеске, М. Майер, О. А. Карабановой и В. Р. Орестовой [5], складывается из частных подвидов идентичности (профессиональной, религиозной, политической, гендерной и др.). Супружеская идентичность, составляющая основу развития близких отношений, теоретически также является одной из составляющих личностной идентичности. Однако в отличие от других подвидов идентичности супружеская идентичность и характер её взаимосвязи с общей эгоидентичностью остаются практически неизученными.

### Основная часть

Большая часть эмпирических исследований общей эгоидентичности, основанных на статусной модели Дж. Марсия, концентрировалась на регистрации так называемого общего статуса всех подтипов идентичностей. Он, по сути, являлся неким интегральным результатом, объединяющим все статусы каждой из исследуемых сфер (политика, профессия, религия и т. д.). Однако Д. Маттесон отмечает, что, несмотря на интегральный характер статуса общей эгоидентичности, каждый подтип входящих в него идентичностей имеет свою особенную закономерность развития, и вводит понятие «многофазовый кризис» [18]. Становление общей эгоидентичности не протекает равномерно и одинаково во всех сферах, разные подтипы идентичности достигают максимальной актуальности в различные возрастные периоды [11]. Следовательно, даже, несмотря на одинаковые показатели общей эгоидентичности индивида, зафиксированные в разных возрастных интервалах, каждый временной срез имеет уникальную, калейдоскопическую (смешанную) картину статусов идентичностей, что требует выделения статуса каждого подтипа идентичности и соотнесения его с общим статусом, чтобы не оставить в тени важные закономерности развития идентичности.

Другим важным аспектом, который необходимо учитывать при изучении становления идентичности, являются гендерные различия. Они оказались в фокусе внимания в связи с исследованиями Дж. Марсия, которые первоначально адресовались только мужской аудитории, а предложенные им интервью охватывали классические для мужчин сферы: профессию, религию и политику [15]. Такой подход, по мнению Э. Эрикссона, не совсем корректен в исследованиях идентичности женщин, поскольку «какая-то часть идентичности молодой женщины должна быть открытой, чтобы вместить в себя особенности мужчины, с которым она соединится, и детей, которых она будет растиль <...> идентичность молодой женщины в значительной мере определяется типом её привлекательности и избирательностью поисков мужчин, которых она хочет привлечь» [9, с. 297]. Исходя из этого в универсальные интервью, предназначавшиеся для изучения идентичности мужчин и женщин, были включены вопросы, которые

затрагивали, помимо профессии, религии и политики, сферу добрачных сексуальных отношений. Исследования показали, что процесс становления общей эгоидентичности в каждой из частных сфер не имеет существенных различий по гендерному признаку, кроме сфер добрачных сексуальных отношений [23] или сферы полоролевого поведения [18], в которых мораторий и достигнутая идентичность в гораздо более значительной степени выражены у женщин, чем у мужчин.

Последующие исследования 1980-х годов (Waterman A. S., Geary P. S., Waterman C. K., 1976; Orlofsky J.L., 1976; Craig-Bray L., Adams G. R., Dobson W. R., 1988; Bilske D., Schiedel D.J., Marcia J.E., 1988; Pastorino E., Dunham R.M., Kidwell J., Bacho R., Lamborn S.D., 1997) не выявили существенных изменений в данных закономерностях [10; 12; 20; 21; 22], что подтверждает актуальность предложений, выдвинутых Дж. Марсия: изучение становления идентичности у женщин нужно строить вокруг «женских сфер» — межличностных отношений и делать это ретроспективно, предлагая взрослым молодым женщинам (а не девушкам-подросткам!) символически посмотреть назад в своё прошлое и вспомнить особенности протекания их развития [17]. Поскольку гендерные особенности становления идентичности женщин оказалось возможным выявить исключительно при анализе частных подвидов идентичности, но не при определении статуса общей эгоидентичности, становится актуальной проблема изучения соотношения различных подвидов идентичности, и в частности супружеской идентичности, с суммарным статусом общей эгоидентичности.

Таким образом, целью представленного исследования было выявление взаимосвязей между общей эгоидентичностью и супружеской идентичностью у девушек в период ранней взрослости.

### Методика исследования

Для исследования общей эгоидентичности была использована методика Дж. Марсия «Незавершённые предложения», стандартизированная В. Р. Орестовой на российской выборке [5]. Методика включает 30 вопросов (см. приложение 1), каждый из которых позволяет определить особенности одного из пяти элементов эгоидентичности, описанных Э. Эриксоном:

1) субъективное чувство непрерывной тождественности самому себе и единства собственной личности; 2) осознание собственной временной протяжённости; 3) осознание уникальности собственной личности; 4) чувство общности с социальными идеалами и ценностями той группы, к которой относит себя личность; 5) чувство социальной поддержки и признания.

Ответы респондентов оценивались в баллах (1, 2 или 3). Общий максимальный балл, который мог быть получен респондентом, — 90, минимальный — не более 30. Согласно полученным баллам определялся уровень становления общей эгоидентичности: низкий (менее 45 баллов), средний (46–60 баллов) и высокий (более 60 баллов).

В основу исследования супружеской идентичности было положено полуструктурированное интервью, разработанное Дж. Марсия и адаптированное С. А. Татарко [7, с. 8] (см. приложение 2).

Оценки ответов испытуемых основывались на критериях Д. Марсия из EI — 1SB справочника, описанных С. А. Татарко [7]:

1. Наличие кризиса, т. е. периода исследования различных портретов и ролей жены;
2. Наличие выбора, т. е. принятие решения о том, какой именно женой хотят стать респонденты, и соответствующих сделанному выбору обязательств/ценностей.

Согласно сочетанию этих критериев определялся статус супружеской идентичности испытуемых.

В исследовании приняли участие 64 девушки, составившие две возрастные группы: 20–25 лет и 26–30 лет (по 32 девушки соответственно). Исследование проводилось индивидуально.

#### *Анализ общей эгоидентичности*

##### *1. Особенности построения образа Я.*

Для испытуемых, имеющих высокие показатели (3 балла), характерны достаточно чёткое представление о собственном Я и принятие этого образа. Например: «Если бы меня спросили, кто я такая, я бы сказала... Алиса Б., в церкви: руководитель музыкального служения; на работе: компания «Откат», должность — менеджер; как личность — активный человек с чувством юмора, который не может сидеть на месте».

Респондентам со средними показателями (2 балла) свойственны фрагментарное представление и принятие собственного Я: «Если бы меня спросили, кто я такая, я бы сказала... я человек, наверное, хороший».

В случае низких показателей (1 балл) образ Я размыт или отвергается: «Если бы меня спросили, кто я такая, я бы сказала... а кто его знает».

##### *2. Различие между Я-реальным и Я-идеальным.*

Испытуемые с высокими показателями характеризуются осознанием и конкретизацией различия Я-реального и Я-идеального и наличием плана саморазвития. Например: «Различие между мной, какая я есть, и какой я хотела бы быть... уходит по мере моего личностного взросления».

Респонденты, имеющие средние показатели, осознают отдельные различия Я-реального и Я-идеального, они могут иметь стратегию саморазвития: «Различие между мной, какая я есть, и какой я хотела бы быть... хочу стать более решительной в принятии решений».

У испытуемых с низкими показателями различие между Я-реальным и Я-идеальным очень велико, и уменьшение такого разрыва, по их мнению, невозможно. Например: «Различие между мной, какая я есть, и какой я хотела бы быть... очень большое».

##### *3. Субъективное восприятие отношений с окружающими.*

Респонденты, имеющие высокие показатели, осознают себя частью группы, чувствуют, что окружающие их принимают. Например: «Мои отношения с противоположным полом... складываются очень хорошо, парни интересны мне, а я — им».

Испытуемые со средними показателями не уверены в принятии их окружающими: «Мои отношения с противоположным полом... обычно нейтральные».

Индивидам же с низкими показателями присущее ощущение изоляции: «Мои отношения с противоположным полом... что-то не складываются».

##### *4. Построение жизненных планов на основе развития чувства преемственности и непрерывности во времени.*

Для испытуемых, обладающих высокими показателями, характерны построение реалистичных планов, направленных на будущее, осознание себя в будущем. На-

пример: «Через 10 лет я... буду счастливой женой и матерью».

Участники исследования, имеющие средние показатели, осознают себя в абстрактном позитивном будущем, но не имеют реалистичных планов по его воплощению: «Через 10 лет я... хочу сделать что-то значащее для окружающих».

Испытуемым с низкими показателями будущее представляется весьма смутно, планы, направленные на будущее, нереалистичны: «Через 10 лет я... возможно, уже умру».

#### 5. Чувство собственной компетентности в решении жизненных задач.

Испытуемые с высокими показателями убеждены в собственной компетентности в установлении отношений с окружающими людьми, принятии важных жизненных решений. Например: «Всё, что со мной происходит, зависит... от моего личного выбора».

Респонденты со средними показателями демонстрируют частичную зависимость от обстоятельств и окружающих: «Всё, что со мной происходит, зависит... от Бога, ну, и от меня тоже».

Для испытуемых с низкими показателями характерны ощущение полной зависимости от обстоятельств и окружаю-

щих, признание собственной некомпетентности в решении жизненных проблем, построении жизненных планов. Например: «Всё, что со мной происходит, зависит... от разных обстоятельств».

Оценка общей эгоидентичности (ОЭИ) осуществлялась путём суммирования баллов, полученных за каждый ответ. Результаты анализа общей эгоидентичности представлены в таблице 1.

Показатель общей эгоидентичности по всей выборке в среднем составляет 61,72 балла. Для девушек в целом характерны средние или высокие значения эгоидентичности. При этом показатели уровня сформированности общей эгоидентичности в обеих группах существенно не различаются.

Далее из всей выборки были выделены группы девушек с различными показателями общей эгоидентичности, которые отражены в таблице 2.

Оказалось, что около трети всех опрошенных девушек имеют средний уровень общей эгоидентичности, а две трети — высокий. При этом возрастных различий обнаружено не было.

Таким образом, полученные данные позволяют выявить ряд особенностей эгоидентичности у девушек в возрасте

**Таблица 1 — Качественные показатели уровня сформированности общей эгоидентичности**

Категории общей эгоидентичности	Min	Max	Среднее значение	Std
Общая эгоидентичность у девушек всей выборки	50	71	61,72	5,56
Общая эгоидентичность у девушек 20—25 лет	50	71	61,03	5,37
Общая эгоидентичность у девушек 26—30 лет	52	71	62,53	5,71

**Таблица 2 — Качественные показатели общей эгоидентичности**

Категории общей эгоидентичности	Средние показатели ОЭИ (46—60 баллов), n / %	Высокие показатели ОЭИ (более 60 баллов), n / %
Общая эгоидентичность по всей выборке	22 / 34,3	42 / 65,7
Общая эгоидентичность у девушек 20—25 лет	11 / 34,3	21 / 65,7
Общая эгоидентичность у девушек 26—30 лет	11 / 34,3	21 / 65,7

Примечание: n — количество респондентов, % — процентное отношение количества респондентов по выбранному критерию к общему количеству респондентов какой-либо категории.

20–30 лет. Прежде всего, необходимо отметить, что общий уровень эгоидентичности у девушек двух возрастных групп существенно не различается. Хотя типичным является высокий уровень эгоидентичности, однако количественные показатели тяготеют, скорее, к его нижнему диапазону, что свидетельствует о становлении идентичности. Следовательно, возраст 20–30 лет можно характеризовать как определённый период становящейся идентичности, который качественно отличается от предшествующих периодов.

#### *Анализ супружеской идентичности*

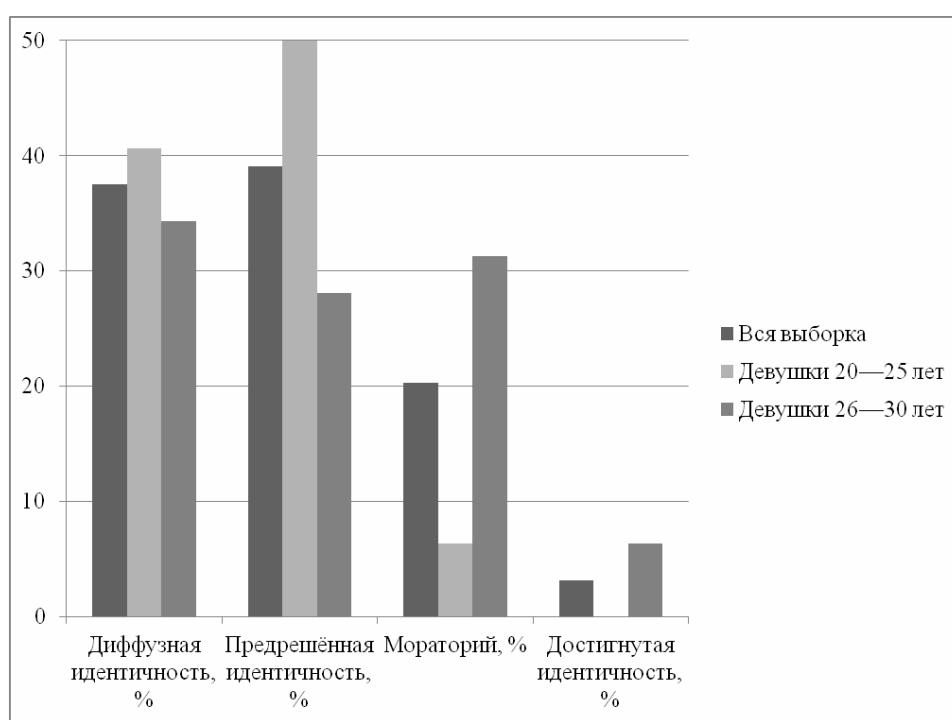
Анализ полученных данных проводился на основании названных ранее критериев и показал, что в исследуемой выборке представлены разные типы супружеской идентичности. Результаты представлены на рисунке.

Согласно полученным данным, чаще всего у девушек отмечается *предрешённая идентичность* (39,1 % выборки). Это обнаруживается на основании следующих признаков: крайне устойчивые (риgidные) представления, которые не претерпевали существенных изменений в прошлом и с большой долей вероятности не изменятся в будущем; они совпадают с представ-

лениями какой-либо фигуры, авторитетной для респондента; периоды активного размышления, самостоятельного рассмотрения альтернативных вариантов решения отсутствуют.

Так, респондент С. демонстрирует свои представления об образе жены, которые не претерпевали существенных изменений: «В общем и целом образ он такой, изначально был сформированный, я вообще его не искала, он как-то изначально у меня был», — и с большой долей вероятности останутся такими же в будущем: «Он мне нравится, зачем что-то менять?». Её представления о жене полностью совпадают с представлениями авторитетной для респондента фигуры, в данном случае матери: «Просто оно как-то из детства, вот эта роль жены и вот действия мамы они так естественно перенимались. Мама повлияла, конечно». Периодов активного размышления не было, самостоятельного рассмотрения альтернативных вариантов решения С. не осуществляла: «Мой образ... да, это, скорее, просто перенято от мамы».

У 37,5 % респондентов всей выборки отмечена *диффузная идентичность*, характеризуемая следующими признаками: интерес к обсуждению темы отсутствует; декларируемые представления изменчи-



**Рисунок — Уровень сформированности супружеской идентичности**

вы и размыты; основа — социально желательные ответы, стереотипы и точки зрения, представленные в СМИ.

Например, респондент З. с самого начала интервью демонстрировала вялость, скучу и затруднения в ответах. На каждый из вопросов реагировала глубокими, продолжительными, тяжёлыми вздохами и очень длительными паузами. Образ жены размыт: «Жена... Не пилить, ну, быть заботливой, умеющей прощать. Ну... Тут сложно, честно, вот как-то по пунктам сейчас взять, ну, как бы вот, мне разложить». Периоды собственного поиска образа жены отсутствовали: «Всю жизнь, грубо говоря, я не сижу и не размышляю. Я не представляла себя на долгом периоде женой. Мне сложно сказать и не мне решать, а мужу, какой я с ним буду, хотя не могу этого представить, как это на самом деле будет».

20,3 % респондентов находятся в статусе *моратория*, который обнаруживается на основании следующих признаков: осведомлённость, активная деятельность по сбору информации, свидетельство рассмотрения альтернатив, позитивный эмоциональный настрой, желание принять скорое решение.

Например, респондент Н. активна, эмоциональна, с энтузиазмом выражает готовность бесконечно обсуждать данную тему, имеет развернутый и детальный портрет жены: «Жена — это быть во всём поддержкой, можно даже сказать, музой: я должна всё равно человека воодушевлять на какие-то стремления, на развитие. У нас должна быть одна дорога, по которой мы идём, и я должна быть ему только помощником, проявляя сдержанность, мягкость и женственность». Однако при этом девушка отмечает, что её представления ещё не окончательно сформировались: «Я знаю, наверное, какой я хочу быть женой на 70 %, но я ещё не определилась на 100 %». Она выдвигает множество вариантов, ищет подходящее для неё решение, рассматривая различные альтернативы: «Я долго искала! Был период, когда хотелось быть женой олигарха: свесила ножки и ничего не делаю. Был период, когда хотелось быть домохозяйкой, заботливой женой и мамой. Сейчас я все ещё в поиске — я увидела два примера среди своего окружения, которые мне очень интересны как жёны».

У 3,1 % респондентов был обнаружен статус достигнутой идентичности, дифференцируемый следующими признаками: свидетельство самих испытуемых, информированность, позитивный эмоциональный настрой, сопротивление нестабильности, идентификация со значимыми другими, активность по осуществлению выбранного элемента идентичности, проектирование личного будущего.

Например, представления респондента Д. можно оценить как сформированные: «Жена — друг своего мужа. Ну, могу описать это... Друг — это значит нужно создать близость с мужем, чтобы нас связывали общие интересы, и общее понимание мира, и видение мира. Жена дружит, понимает, поддерживает мужа, его авторитет, поддерживает отношения внутри семьи. Ещё жена — это помощник, то есть сильная, но не лидер. Умеет общаться, понимать людей, терпеливая, обладает психологической грамотностью, целеустремлённая в достижении целей, эмоционально постоянная, последовательная в своих желаниях и в действиях, честная в отношении своих желаний, мотивов, стойкая, имеет внутренний стержень». Девушка подвергла критическому осмыслению материнские представления о роли жены: «Моя мама, она всегда говорила, что жена — это женщина, которая исполняет исключительно роль домохозяйки — следит за бытом, но образование, общение и развитие моей личности показали мне, что на самом деле роль женщины не в этом. Сейчас меня быт абсолютно не волнует, вообще. То есть, я считаю, что этот вопрос решается достаточно быстро, если рядом два зрелых человека. И вообще наши позиции с мамой полярны, потому что моя мама одновременно хочет, чтобы женщина-домохозяйка ещё и главенствовала в семье: она не признаёт чужого мнения, то есть для неё неприемлема ещё чья-то позиция. Я же придерживаюсь другой точки зрения». Респондент много думала об этом, рассматривала альтернативы, пробовала осуществлять различные варианты и прошла через смену представлений о жене: «Мои представления об образе жены проходили ряд перемен: в 20 лет у меня было представление о жене покорной, серой, как-то эльфе, который летает по дому на поводке... Ну, может, только имя и

имеет... Потом я пришла к выводу, что лучше быть стервозной, легче манипулировать мужчинами, но и этот вариант я в итоге отмела». В дальнейшем её представления, скорее всего, не будут сильно меняться: «Я готова сделать всё то, что нужно будет, чтобы в самом деле быть хорошей женой, но я не готова и не приму, если человек будет навязывать мне иррациональные или дикие идеалы жены. Хорошая жена — это обладание качествами, о которых я уже говорила, зрелое участие в отношениях и вытекающие поступки, но не бездумное подстраивание себя под чьи-то представления».

Как показывают полученные данные, большая часть девушек (76,6 %) не находятся в ситуации поиска собственной супружеской идентичности (предрешённая и диффузная идентичность). 37,5 % из них имеют размытый и стереотипный образ жены, например: «Надо вырасти, закончить школу, институт, выйти замуж, родить детей, сидеть дома. Ну, как бы классическая схема...». А для 39,1 % характерны ригидные представления, которые не претерпевали существенных изменений в течение жизни респондентов и, как правило, отражают мнение какой-либо значимой фигуры: «У меня просто мама дома, ну, как бы всем заправляет, поэтому я согласна с тем, что она мне говорит и мне как-то такая роль больше нравится».

Обращает на себя внимание и тот факт, что количество (в процентном выражении) девушек, относящихся к данному большинству (76,6 %), соизмеримо с данными по среднему уровню разводов (68,3 %), опубликованными рядом белорусских СМИ за последние четыре года [1; 2; 3; 8]. Предположительно это может указывать на связь между дисфункциональностью современной семьи, проявляющейся в высоком уровне разводов, и несформированностью у девушек образа себя как жены.

Около 20 % всех респондентов находятся в кризисе и осуществляют поиск: «Я не могу чётко сказать, наверное, не знаю, я не вижу себя просто сидящей дома в ожидании мужа, поэтому я ищу какой-то другой вариант». 3,1 % девушек всей выборки успешно прошли кризис и готовят себя к супружеской жизни, например: «Я занялась собой: привожу себя в физи-

ческий порядок, занялась спортом, то есть я поняла, как я выгляжу, я не обращала на себя внимание. Я поняла, что мой духовный мир беден, несмотря ни на что, он пуст, внутри меня пусто, и я не могу ничего дать человеку: я стала много читать, посещаю психологические курсы и тренинги... Изменения в личности всегда влекут за собой определённые изменения в жизни, и окружающие меня люди уже заметили перемены во мне».

Сравнительный анализ представленности статусов идентичности в двух возрастных группах с помощью критерия  $\chi^2$  в целом показал отсутствие значимых возрастных отличий между девушками 20—25 лет и 26—30 лет ( $\chi^2 = 5,837$ ;  $n = 2$ ,  $p > 0,05$ ). Вместе с тем сопоставительный анализ представленности каждого типа идентичности в двух возрастных группах обнаружил, что девушки в возрасте 20—25 статистически значимо чаще демонстрируют предрешённую идентичность по сравнению с девушками старшей возрастной группы ( $\chi^2 = 6,731$ ;  $n = 1$ ,  $p < 0,01$ ), а у девушек в возрасте 26—30 лет также значимо чаще встречается статус моратория ( $\chi^2 = 4,73$ ;  $n = 1$ ,  $p < 0,05$ ).

#### *Соотношение общей эгоидентичности и супружеской идентичности*

Для выяснения соотношения общей эгоидентичности и супружеской идентичности в масштабе всей выборки был рассчитан коэффициент взаимной сопряжённости Чупрова ( $K = 0,11$ ). Данный показатель указывает на слабую положительную взаимосвязь, то есть в возрасте 20—30 лет у девушек уровень становления общей эгоидентичности практически не влияет на уровень становления супружеской идентичности. При этом расчёт коэффициента взаимной сопряжённости Чупрова для группы девушек 20—25 лет и группы девушек 26—30 лет оказался одинаковым ( $K = 0,13$ ), что также означает, во-первых, слабую положительную взаимосвязь между уровнями общей эгоидентичности и супружеской идентичности, во-вторых, отсутствие зависимости этой взаимосвязи от возраста.

Однако, поскольку для всей выборки респонденты со средними показателями общей эгоидентичности — это девушки исключительно в статусах предрешённой и диффузной супружеской идентичности (с преобладанием последней), можно

предположить, что средний уровень общей эгоидентичности недостаточен для запуска процесса поиска супружеской идентичности. Респонденты с высокими показателями общей эгоидентичности представляют все четыре статуса супружеской идентичности, однако преобладают предрешённая идентичность и мораторий. Кроме того, появляются девушки с достигнутой супружеской идентичностью, которая имеет место только у тех респондентов, показатели общей эгоидентичности которых стремятся к высоким значениям данного диапазона. В связи с этим можно предположить, что мораторий и достигнутая супружеская идентичность возможны лишь при высоких показателях уровня общей эгоидентичности.

Для проверки вышеописанных гипотез были рассчитаны коэффициенты взаимной сопряжённости Чупрова для двух групп девушек: первая группа — девушки в статусах *диффузная* и *предрешённая идентичность*, вторая — девушки в статусах *мораторий* и *достигнутая идентичность*. Объединение респондентов в данные группы осуществлялось по критерию *отсутствие/наличие собственных поисков идентичности*.

Расчёт коэффициента взаимной сопряжённости Чупрова для группы девушек в статусах *диффузная* и *предрешённая идентичность* ( $K = 0,12$ ) показал наличие крайне слабой положительной связи между уровнем общей эгоидентичности и статусами супружеской идентичности, что подтверждает гипотезу о том, что средний уровень общей эгоидентичности недостаточен для запуска процесса поиска супружеской идентичности.

Расчёт коэффициента сопряжённости Чупрова для группы девушек в статусах *мораторий* и *достигнутая идентичность* ( $K = 0,22$ ) также показал наличие слабой положительной связи между уровнем общей эгоидентичности и статусами супружеской идентичности, и это опровергает нашу гипотезу о том, что мораторий и достигнутая супружеская идентичность возможны только при высоких показателях уровня общей эгоидентичности.

Таким образом, значимая положительная связь между общей эгоидентичностью и супружеской идентичностью отсутствует.

## Заключение

Целью представленного исследования был поиск ответа на вопрос, есть ли связи между статусом супружеской идентичности и уровнем развития эгоидентичности у девушек в период ранней взрослоти. Анализ результатов исследования продемонстрировал отсутствие значимой положительной взаимосвязи между указанными идентичностями.

На основе полученных данных были также выявлены следующие особенности эгоидентичности у девушек в возрасте 20—30 лет. Прежде всего, следует отметить, что общий уровень эгоидентичности у девушек двух возрастных групп (20—25 и 26—30 лет) существенно не различается. Необходимо подчеркнуть: типичным является высокий уровень эгоидентичности, однако количественные показатели тяготеют, скорее, к нижнему диапазону этого уровня, что свидетельствует о становлении идентичности. Следовательно, возраст 20—30 лет можно охарактеризовать как определённый период становящейся идентичности, который качественно отличается от предшествующих периодов.

Большая часть девушек до 30 лет (76,6 %) не находятся в ситуации поиска собственной супружеской идентичности. При этом они имеют размытый и стереотипный образ жены, отражающий мнение какой-либо значимой фигуры, чаще матери. В то же время лишь четвёртая часть респондентов осуществляет поиск собственной супружеской идентичности.

Таким образом, проведённое исследование выявило отсутствие значимой положительной связи между статусом супружеской идентичности и уровнем развития эгоидентичности у девушек в период от 20 до 30 лет, при которой становление общей эгоидентичности могло бы создавать пространство, благоприятствующее возникновению кризиса и достижению супружеской идентичности. Иными словами, общий уровень развития личности не гарантирует последующую корректную реализацию супружеской роли. В связи с этим не представляется возможным диагностировать супружескую идентичность по показателям уровня общей эгоидентичности; кроме того, возникает необходимость в специальной консультационно-профилактической работе, направленной на развитие исключительно супружеской идентичности.

### Список цитированных источников

1. Белновости [Электронный ресурс] / Белорусская служба новостей. — Минск, 2014. — Режим доступа : <http://belnovosti.by/society/25189-chislo-brakov-i-razvodov-v-belarusi-v-2014-godu-umenshilos.html>. — Дата доступа : 20.06.2014.
2. Белорусская деловая газета [Электронный ресурс] / Информационное издание. — Минск, 2014. — Режим доступа : <http://bdg.by/news/society/18212.html>. — Дата доступа : 20.06.2014.
3. Добрая воля [Электронный ресурс] / Информационный портал. — Минск, 2014. — Режим доступа : <http://mihck.info/node/228>. — Дата доступа : 20.06.2014.
4. Куроедова, Л. М. Развитие теории личности Э. Эрикsona / Л. М. Куроедова // Психологи [Электронный ресурс]. — 2013. — Режим доступа : <http://www.b17.ru/article/10683>. — Дата доступа : 14.02.2014.
5. Орестова, В. Р. Формирование личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / В. Р. Орестова. — М., 2001. — 207 л.
6. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. — СПб. : Питер, 2010. — 816 с.
7. Татарко, С. А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии / С. А. Татарко // Психологическая диагностика. — 2009. — № 1. — С. 1—39.
8. Телеграф [Электронный ресурс] / Информационное издание. — Минск, 2014. — Режим доступа : <http://telegraf.by/2013/02/v-belarusi-viroslo-chislo-brakov-i-umenshilos-chislo-razvodov>. — Дата доступа : 20.06.2014.
9. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М., 1966. — 344 с.
10. Bilsker, D. Six differences in identity statuses / D. Bilsker, D. G. Shiedel, J. E. Marcia // Sex Roles. — 1988. — № 18 (2/4). — P. 231—236.
11. Coleman, J. C. Relationships in adolescence / J. C. Coleman. — London, Routledge and Kegan Paul, 1974.
12. Craig-Bray, L. Identity formation and social relations during late adolescence / L. Craig-Bray, G. R. Adams, W. R. Dobson // Journal of Youth and Adolescence. — 1988. — № 17. — P. 2. — P. 173—187.
13. Grotevant, H. D. Development of objective measure to assess ego-identity in adolescence: Validation and replication / H. D. Grotevant, G. R. Adams // Journal of Youth and Adolescence. — 1984. — № 13. — P. 5. — P. 419—438.
14. Marcia, J. E. Comments and discussant. In Archer S.L. (Chair), Adolescent identity : Need and opportunity for intervention / J. E. Marcia // Symposium presented at the Biennial Meeting of Society for Research in Child Development. — Baltimore, MD.
15. Marcia, J. E. Ego-identity status: relationship to change in self-esteem, general maladjustment and autism / J. E. Marcia // Journal of personality. — 1967. — № 3. — P. 113—133.
16. Marcia, J. E. Identity six years after: A follow up study / J. E. Marcia // Journal of Youth and Adolescence. — 1976. — № 5. — P. 145—160.
17. Marcia, J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia. — N.Y. : John Wiley, 1980.
18. Matteson, D. R. Exploration and Commitment: Sex differences and methodological problems of use ego identity status categories / D. R. Matteson // Journal of Youth and Adolescence. — 1976. — № 6. — P. 353—374.
19. Orlofsky, J. L. Ego identity status and intimacy versus isolation crisis of young adulthood / J. L. Orlofsky, J. E. Marcia, I. M. Lesser // Journal of Personality and Social psychology. — 1973. — № 27. — P. 2. — P. 211—219.
20. Orlofsky, J. L. Intimacy Status: Relationship to Interpersonal Perception / J. L. Orlofsky // Journal of Youth and Adolescence. — 1976. — № 5. — P. I. — P. 73—89.
21. Pastorino, E. Domain-specific gender comparisons in identity development among college youth: Ideology and relationships / E. Pastorino, R. M. Dunham, J. Kidwell, R. Bacho, S. D. Lambom // Adolescence. — 1997. — № 32 (127). — P. 559—577.
22. Waterman, A. S. Longitudinal study of changes in ego identity status from freshman to senior year at college / A. S. Waterman, P. S. Geary, C. K. Waterman // Developmental psychology. — 1976. — № 10. — P. 387—392.
23. Waterman, C. K. Sex differences in the resolution of the Identity crisis / C. K. Waterman, J. S. Nevid // Journal of Youth and Adolescence. — 1976. — № 6. — P. 4. — P. 337—342.

**Приложение 1****Незаконченные предложения**

1. Успех для меня...
2. Различие между мной, какой я есть, и каким я хотел бы быть...
3. Мои отношения с противоположным полом...
4. Когда я рассматриваю свои цели в свете целей своей семьи...
5. Сохранять независимость в отношении с друзьями...
6. Придерживаясь выбора одной профессии...
7. Я решил поступать в этот институт после...
8. Моя семья...
9. Если бы меня спросили, кто я такой, я бы сказал...
10. Я абсолютно убеждён, что...
11. Когда я был ребёнком, я... Тогда как сейчас я...
12. Создание семьи для меня...
13. Я знаю, что всегда могу полагаться на...
14. В дружбе главное...
15. Я... Я не...
16. Мне бы хотелось принять решение о...
17. Родиться представителем другого пола...
18. Включившись в политическую деятельность...
19. Мне хотелось бы походить на...
20. Любовь для меня...
21. Всё, что со мной происходит, зависит от...
22. По сравнению с тем, что было четыре года назад...
23. Я и мои друзья...
24. Я принадлежу к...
25. Изменить свои взгляды по отношению к религии...
26. Я представляю себе свою будущую семью...
27. Моё место в обществе...
28. Если бы я мог выбирать...
29. Когда я вступаю в близкие отношения, больше всего я боюсь...
30. Через 10 лет я...

**Приложение 2****Полуструктурированное интервью**

1. Как вы относитесь к идее создания семьи и вступлению в брак?
2. Почему вы предпочитаете создавать / не создавать семью?
3. Что для вас самое важное в замужестве?
4. Какие плюсы и минусы вы видите в семейной жизни по сравнению с «холостой» жизнью?
5. Решение о том, чтобы в принципе когда-нибудь создать свою семью или остановиться на всю жизнь холостым, далось вам легко или было сложным?
6. Что повлияло на принятие данного решения?
7. Когда вы впервые задумались о том, каким должен быть муж?
8. В связи с чем вы начали думать об этом?
9. Как вы представляете себе своего будущего мужа?
10. Когда (в каком возрасте) вы начали осознанно задумываться о себе как о будущей жене?
11. Что побудило вас думать о себе как о жене?
12. Можете ли вы сказать, что уже приняли осознанное решение, какой именно женой вы будете?
13. В чём вы видите свою роль как жены? Опишите.
14. Что из перечисленного есть в вас уже сейчас?

15. Как вы об этом узнали?
16. Есть ли что-нибудь, чего в вас ещё нет и вам нужно работать над этим?
17. Что вы делаете для этого?
18. Как вы узнаете, что это у вас появилось?
19. Происходили ли по ходу жизни с вашими представлениями о себе как о жене существенные изменения?
20. Расскажите, как они менялись (меняются).
21. Что повлияло на этот процесс?
22. Откуда вы взяли описанный вами портрет жены?
23. Долго ли вы его искали?
24. Рассматривали ли какие-либо альтернативы?
25. Есть ли у вас какое-либо беспокойство по поводу правильности своих представлений?
26. Есть ли в вашей жизни жёны, на которых вы хотели бы быть похожими?
27. Почему именно на них?
28. Как соотносятся ваши представления о роли жены с представлениями ваших родителей?
29. Как бы вы описали брак ваших родителей?
30. Что вы думаете об их браке?
31. Вы бы хотели, чтобы ваш брак был похожим на брак ваших родителей?
32. Есть ли у вас в настоящий момент парень или девушка?
33. Что именно в обсуждениях ролей мужа и жены протекает наиболее остро?
34. Что вы делаете уже сейчас, чтобы в будущем оказаться хорошей женой (как готовитесь к этой роли)?
35. А есть ли в вас что-то, что в будущем может создать сложности в браке?
36. Насколько вы готовы изменить себя, чтобы оказаться хорошей женой?
37. Что именно должно произойти, чтобы вы начали меняться?
38. Можете ли вы предположить, что в будущем пересмотрите свои представления о себе как о жене?
39. Когда?
40. Почему именно в этот момент?
41. Оцените, пожалуйста, по семибалльной шкале, насколько важное место в вашей жизни занимает всё, что связано с браком, супружеством, вашей ролью как мужа / жены; 7 – «очень важное», 1 – «абсолютно неважное».
42. А почему вы именно так себя оценили?

Материал поступил в редакцию 13.11.2014.

# Социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в контексте образовательной интеграции

**Е. М. Калинина,**  
ведущий научный сотрудник  
лаборатории специального  
образования Национального  
института образования  
кандидат педагогических наук,  
доцент

В статье рассматриваются структурные и содержательные аспекты первичной и вторичной социализации дошкольников в контексте образовательной интеграции.

The article deals with structural and content aspects of primary and secondary socialization of preschool children in the educational integration context.

**Ключевые слова:** нормализация жизнедеятельности, индивидуализация, социализация, коррекционно-образовательный процесс, образовательная коррекционно-развивающая среда, ранняя социализация, социальная адаптация, образовательная интеграция, коррекционная направленность обучения и воспитания, социокультурная ситуация.

**Keywords:** life normalization, individualization, socialization, correctional and educational process, educational correctional and developing environment, content, early socialization, social adaptation, educational integration, correctional orientation of education and upbringing, social and cultural situation.

В педагогике образованность рассматривается как совокупность знаний, умений и способностей личности. В дошкольном периоде развития ребёнок обладает повышенной сензитивностью к усвоению опыта человеческих отношений и знаний об окружающем мире. В современных социально-философских и психолого-педагогических исследованиях в качестве важнейшей функции образования выделяют функцию социализации, заключающуюся в формировании у людей определённых норм, ценностей, стереотипов поведения, направленных на обеспечение безопасности в обществе и природе, самостоятельности (индивидуальной формы существования). В общей и специальной дошкольной дидактике идёт активный поиск оптимального содержания и методик формирования у детей знаний о социальной и природной действительности, безопасности жизнедеятельности.

Структурно-содержательные и коррекционно-развивающие аспекты социализации детей разрабатываются нами с 1997 года в рамках выполнения диссертационных исследований (Ю. В. Захарова, Ю. Н. Кислякова, И. Ю. Оглоблина и др.), научных проектов, инициированных управлениями дошкольного и специального образования Министерства образования. При проведении научных исследований учитываются: 1) динамика ведущих видов деятельности и социальная обусловленность развития личности дошкольника с ограничениями активности в силу имеющихся психофизических нарушений (Л. С. Выготский, О. П. Гаврилушкина, Л. А. Зайцева, А. Катаева, Т. И. Обухова, Е. С. Слепович и др.); 2) необходимость обеспечения игровой развивающей образовательной среды, адекватной потребностям ребёнка с нарушениями психофизического развития (О. А. Науменко, Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева, С. Н. Феклистова и др.); направляющей и организующей роли взрослых как условия амплификации развития ре-

бёнка в разных видах деятельности (Л. А. Венгер, Т. А. Григорьева, З. Г. Ермолович, А. В. Запорожец, Т. А. Процко и др.); значимости и необходимости общения, установления контактов, обратной связи с окружающими людьми с первых дней жизни (Л. И. Божович, К. Г. Ермилова, М. И. Лисина и др.).

В данной статье мы остановимся на следующих проблемах социализации дошкольников с ограничениями психофизической активности:

- разработка практико-ориентированного, многоуровневого содержания коррекционного обучения и воспитания, ориентированного на первичную социализацию личности;
- обеспечение непрерывности и преемственности дошкольного и школьного образования;
- индивидуализация первичной и вторичной социализации ребёнка с учётом его психофизических и половозрастных особенностей развития;
- создание благоприятной социокультурной ситуации развития и адаптивной образовательной среды, электронных учебно-методических комплексов;
- гуманизация педагогического процесса в условиях личностно ориентированного обучения и воспитания, обеспечивающего усвоение детьми опыта, позволяющего защитить себя от внутренних и внешних неблагоприятных воздействий, адаптироваться к окружающей среде.

Цели социальной адаптации и образовательной интеграции детей дошкольного возраста с нарушениями развития индивидуализированы, гибки, динамичны. Они ориентированы на первичную социализацию ребёнка и его интеграцию в обществе, своевременное исправление имеющихся нарушений, его психическое и физическое развитие, формирование ведущих видов деятельности, достижение максимального самовыражения и независимости от посторонней помощи. Как известно, «...инвалидами не рождаются, инвалидами становятся» в неблагоприятной социальной ситуации. Нормальное развитие ребёнка возможно только при совокупности нескольких условий. Первое условие связано с состоянием здоровья ребёнка (*биологический фактор развития*). Сохранность биологической основы обес-

печивает возможность развиваться в соответствии с возрастом. Второе — благоприятная социально-педагогическая развивающая среда (*социальный фактор развития*), или «*социальная ситуация развития*» (по выражению Л. С. Выготского). Третье условие — *активность* самого ребёнка (двигательная, эмоциональная, познавательная, коммуникативная).

К основным типичным проблемам развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста с психофизическими нарушениями относятся: неполноценность речевого общения или его отсутствие, сниженный уровень социально-бытовой и коммуникативной компетенций, социальная депривация, инфантильность, нарушения ориентировки в системе социальных норм и правил, определённая социальная отчуждённость, недостаточность контроля своих чувств и эмоциональных состояний, нарушения поведения, затруднения в его произвольной регуляции, неточные представления о социальных ролях, бедный личный опыт, затруднения в его использовании в незнакомых ситуациях, нарушения физического развития. Все указанные нарушения приводят к резкому ограничению активности и самостоятельности ребёнка, формирующиеся знания и навыки являются непрочными, поверхностными, фрагментарными. Поэтому приоритетными целями коррекционного воспитания и обучения выступают нормализация жизненного цикла (К. Грюневальд), снижение зависимости ребёнка от посторонней помощи, воспитание самостоятельности и адаптация в окружающей среде.

Наиболее благоприятная для личностного развития ребёнка социокультурная ситуация складывается в условиях образовательной интеграции и личностно ориентированного коррекционно-образовательного процесса. Гуманистическая направленность последнего даёт детям возможность усвоить социальный опыт, позволяющий защитить себя от внутренних и внешних неблагоприятных воздействий, расширить социальные контакты. Обретение способности позаботиться о себе — это один из первых шагов на пути к интеграции в общество, приобретению чувства собственного достоинства. Задача педагогов и родителей состоит не только в том, чтобы беречь и защищать ребёнка, но и в том, чтобы стимулировать у него развитие самостоятельности и от-

ветственности, подготовить к встрече со сложными, а порой и опасными жизненными ситуациями.

Нами разработана и успешно внедрена модель интегрированного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с психофизическими нарушениями. Многолетняя практика реализации совместного образования детей нормально развивающихся и с нарушениями развития не только доказала экономическую целесообразность использования этой модели в системе дошкольного образования, но и свидетельствует о позитивных результатах социализации и развития детей в условиях образовательной интеграции.

Наряду с позитивными тенденциями в практике коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, в осуществлении социализации личности ребёнка с психофизическими нарушениями существует ряд *проблемных полей*, требующих пристального изучения и разработки: конкретизация и определение стратегических целей первичной социализации дошкольников, частных задач коррекционно-образовательной работы при ознакомлении детей с социальной действительностью и природой в контексте современной парадигмы «образование для всех»; разработка организационно-содержательных аспектов, программно-методических комплексов и других ресурсных составляющих развивающей коррекционно-образовательной среды с позиции личностно ориентированного воспитания и обучения; достижение результивного взаимодействия ведомств, оказывающих социально-медицинскую и психолого-педагогическую поддержку детям и их родителям.

Актуальным для образовательной интеграции является создание современных учебно-методических комплексов (УМК), в том числе и электронных, в специальном дошкольном образовании, ориентированных на социализацию детей в дошкольный период развития.

В Национальном институте образования разработаны УМК нового поколения для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» (Н. В. Бужинская, Е. М. Калинина), «Ознакомление с окружающим миром» (Е. М. Калинина, Ю. Н. Кислякова,

И. Ю. Оглоблина), «Формирование изобразительной деятельности (с использованием привлекательных для детей и доступных приёмов белорусского декоративно-прикладного искусства)» (Ю. В. Захарова), «Музыкальное воспитание» (О. В. Клезович); для детей с трудностями в обучении: «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» (И. К. Боровская), «Ознакомление с окружающим миром (социальной и природной действительностью)» (Л. А. Зайцева, Е. М. Калинина, И. Ю. Оглоблина), электронный учебно-методический комплекс «Ребёнок и общество» (Е. М. Калинина) и др. Своевременное ознакомление с окружающим миром, включение малыша в активное общение в обучающих и естественных ситуациях обеспечивают нормализацию его социального развития. Разработка современного содержания предполагает гармонизацию стихийного и целенаправленного образования детей, а личность рассматривается как совокупность социального, общественного и индивидуального (Н. Бердяев).

При создании современных УМК, ориентированных на раннюю социализацию дошкольников, актуальной является проблема обеспечения преемственности дошкольного и школьного обучения детей. Под преемственностью обучения нами понимаются определённый порядок и последовательность в целенаправленном освоении человеком социального опыта, логическая связь предыдущего образования с последующим. Каждая новая ступень обучения опирается на предыдущую и готовит личность к переходу на более высокую ступень в развитии.

Научной основой УМК, обеспечивающих преемственность дошкольного и школьного коррекционного обучения детей, определены следующие принципы. Приоритетным является принцип *нормализации* (продекларированный ЮНЕСКО в 1996 году), который предполагает обеспечение условий жизнедеятельности, максимально приближающих к нормальнym и способствующих развитию, ранней социализации, интеграции в обществе ребёнка с первых месяцев жизни. Этим принципом обеспечиваются предупреждение ограничений активности, всестороннее развитие ребёнка, его своеобразная адаптация в социальной и природной средах, получение необходимых коррекционно-образовательных услуг с

учётом потребностей семьи. Принцип гуманистической направленности реализуется наиболее успешно в личностно ориентированном обучении и воспитании. В современных психолого-педагогических исследованиях личностно ориентированное образование («personality-centered education») рассматривается как процесс, обеспечивающий развитие и саморазвитие личности ребёнка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Он базируется на признании за каждым ребёнком права выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения, позволяет ребёнку проявить избирательность по отношению к предметному материалу, его виду и форме. С учётом этих целей разрабатываются индивидуальные программы обучения, формирующие исследовательское (поисковое) мышление; организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр; учебный материал конструируется (интегрируется) в целях реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими дошкольниками.

Личностно ориентированный характер воспитания предполагает достижение обратной связи и в совместной деятельности взрослого и ребёнка, стимулирование его активности и самовыражения в различных доступных формах и видах деятельности (например, рисование с помощью пальцев и кисти руки, альтернативное общение с помощью мимики и жестов и др.). При этом непосредственное влияние на развитие личности оказывают такие факторы, как характер и степень доступности предлагаемых ребёнку деятельности и общения; качество программного содержания; продуманность знаково-орудийного опосредования деятельности; наличие или отсутствие системного подхода к педагогическому процессу (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Зиглер, Л. Хьюлл и др.).

Экоцентрический принцип предусматривает обеспечение не только усвоения жизненно значимых природоведческих знаний, но и культуры поведения в природе, понимания связи человека со средой.

Принцип активности и самостоятельности ориентирует педагогов на стимулирование активности детей дошкольного

возраста как в общении, так и во всех видах детской деятельности. Внедрение в педагогическую практику деятельностного подхода усиливает личностно ориентированный характер коррекционно-образовательной работы, а использование на наглядно-действенном уровне материальных опор при изучении абстрактного учебного материала способствует более осознанному усвоению информации детьми дошкольного возраста.

Социокультурный принцип предполагает создание благоприятной ситуации развития, сохранение и развитие национальных традиций, использование фольклора, родного языка при ознакомлении с окружающим миром. Необходимы определение и конкретизация культурных предпосылок социализации личности рассматриваемой категории детей, а также содержания, обеспечивающего безопасное поведение в природе и в обществе.

Целесообразно оптимизировать содержание специального дошкольного образования по развитию эстетического восприятия окружающего мира, разработке арттехнологий для коррекционно-образовательного процесса.

Реализация всех перечисленных принципов в специальном дошкольном и школьном образовании видится в единстве функций, форм, методов, содержания образования на указанных ступенях образования.

Приоритетное направление в создании и совершенствовании содержания УМК для коррекционно-образовательной работы с дошкольниками с психофизическими нарушениями, по нашему мнению, — это оптимизация программного материала путём отбора информации, обеспечивающей физическое, когнитивное, речевое, психоэмоциональное, социально-нравственное, эстетическое развитие детей.

Физическая область развития как ключевая в дошкольном детстве включает собственно физические и психофизические качества, характер и степень мобильности; когнитивная — мышление, речь и коммуникативную компетенцию, произвольное внимание, осознанную память, восприятие; психоэмоциональная — развитие эмоционально-чувственных качеств, регулирование гедонических переживаний, преодоление аффективных состояний и предупреждение конфликтов внутренних (с самим собой) и внешних (в

социуме). Здоровьесберегающая направленность образования предполагает создание в педагогическом процессе системы мер, обеспечивающих физическую, психологическую и социальную безопасность детей, формирование способности к защите себя и других. Подготовить ребёнка, в том числе с нарушениями развития, к поведению в чрезвычайных ситуациях, к умению находить выход из положений, опасных для жизни и здоровья, возможно путём формирования у него системы знаний об основах безопасности жизнедеятельности, обучения практическим навыкам охраны жизни и здоровья, расширения опыта безопасной жизнедеятельности. В настоящее время для реализации в дошкольных учреждениях предложено большое количество вариативных и альтернативных программ развития и воспитания детей, содержащих перечень знаний и умений о безопасности. Как позитивный факт отметим, что в национальных программах «Пralеска», «Воспитание и обучение дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» (2007) и российских программных документах «Детство», «Радуга», «Истоки» наряду с традиционными задачами охраны и укрепления здоровья детей выдвигаются требования к формированию у дошкольников знаний и умений безопасности жизнедеятельности.

Социально-нравственное развитие детей с психофизическими нарушениями осуществляется в направлении совершенствования художественной деятельности, поведения, межличностного общения, этических чувств (любви, долга, достоинства, чести, патриотизма, совести, эмпатии). Формирование навыков правильного поведения предполагает развитие целеустремлённости, внутренней дисциплины, организованности, вежливости, сострадания и доброты, ответственности.

Относительно каждого конкретного ребёнка разрабатываются психолого-педагогические условия и дидактические, коррекционно-вспомогательные средства достижения качественного результата при ознакомлении его с окружающей действительностью (программы, пособия, оборудование и др.). Поэтому в структуру УМК входят: программы, пособия (для детей, специалистов, родителей), лекотеки, видеотеки, перечень требований для создания адаптивной образовательной среды и др.

К благоприятным условиям, обеспечивающим реализацию УМК и учитывающим особые образовательные потребности детей дошкольного возраста в процессе личностно ориентированного воспитания и обучения, можно отнести: практико-ориентированную направленность формирования личности; раннюю социализацию, коррекцию и компенсацию нарушений психофизического развития в единстве с развитием способностей личности и личностных качеств; создание игровой образовательной среды, обеспечивающей развитие ведущего вида деятельности и самовыражение личности (с учётом имеющихся нарушений развития); индивидуализированный уровень сложности содержательного и операционального компонентов образовательного процесса (адаптация программных требований к нуждам конкретного ребёнка и учёт нормативных программных требований в процессе коррекционно-развивающей работы); недопустимость форсирования, интенсификации развития ребёнка в соответствии с образовательными стандартами; своевременную психолого-педагогическую диагностику развития с последующей оценкой достижений, проблем и возможностей ребёнка; предупреждение возникновения вторичных психофизических нарушений и личностных отклонений; определение перечня оборудования коррекционно-вспомогательного назначения, игрушек, дидактических пособий и другого ресурсного обеспечения для успешного ознакомления с окружающей действительностью.

При отборе содержания УМК учитываются психофизические характеристики, обусловленные структурой имеющихся нарушений развития детей, тенденции к их интеграции в среду нормально развивающихся сверстников. Принимаются во внимание усиление роли семьи в воспитании, значимость ранней помощи, обеспечивающей дошкольникам своевременное овладение способами общения, специфическими для детства видами продуктивной деятельности, формами поведения.

Перспектива совершенствования программно-методического обеспечения (в том числе и УМК) первичной и вторичной социализации дошкольников с психофизическими нарушениями видится нам в нескольких направлениях:

1. Оптимизация нормативно-правовой базы дошкольного образования де-

тей, обеспечивающей раннюю коррекцию нарушений и социальную интеграцию; совершенствование механизмов первичной социализации детей, находящихся в дошкольных учреждениях общего типа; расширение сети интегрированных групп для детей раннего и дошкольного возраста в учреждениях образовательного и оздоровительно-реабилитационного профилей.

- 2.** Совершенствование ресурсного обеспечения коррекционно-образовательной работы с детьми; разработка перечня оборудования для обеспечения развивающей коррекционно-образовательной среды для дошкольников.
- 3.** Создание учебно-методических комплексов для дошкольного образования детей, ориентированных на вариативность содержания и дифференцированность программных установок; тиражирование их производственным способом для родителей и специалистов.
- 4.** Разработка содержания и отбор коррекционно-образовательных технологий, исходя из практико-ориентированной направленности педагоги-

ческого процесса с учётом определяющей роли наглядного мышления в познании мира ребёнком дошкольного возраста; согласование развития адаптационных способностей детей с обеспечением социально-бытовой и коммуникативной компетенций, самовыражения в доступных видах деятельности.

- 5.** Достижение непрерывности и преемственности в реализации коррекционно-образовательных технологий, учебно-методических комплексов на разных ступенях психолого-педагогического сопровождения ребёнка (семья, дошкольное учреждение, школа).

Таким образом, изменение смысла специального дошкольного образования с идеи «приспособления» на обеспечение нормализации жизненного цикла и деятельности детей предопределяет гуманистизацию содержания наряду с созданием здоровьесберегающей адаптивной среды и обеспечением внутренней свободы, активности, уникальности личности. В этом подходе нам видится основа социализации детей в системе современного личностно ориентированного специального дошкольного образования.

#### Список цитированных источников

1. Калинина, Е. М. Ознакомление с окружающим миром / Е. М. Калинина [и др.] // Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью : программа для спец. дошк. учреждений / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2007. — С. 182—226.
2. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями : Теоретические основы и практический опыт ; пер. со швед. А. Львовского; ред. и автор предисл. К. Грюневальд. — СПб. : Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2003. — 144 с.
3. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. — М. : Педагогика, 1990. — 96 с.
4. Хъелл, Л. Теории личности / Л. Хъелл, Д. Зиглер. — СПб., 1997.

Материал поступил в редакцию 25.06.2014.

# Специфика симптоматики и коррекционных занятий по формированию звукопроизношения у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

**Л. А. Зайцева,**  
ведущий научный сотрудник  
лаборатории специального  
образования  
Национального института  
образования  
кандидат педагогических наук,  
доцент

В статье рассматриваются особенности произносительной стороны речи у детей с ринолалией и дизартрией, осложнёнными общим недоразвитием речи, моторной и сенсорной алалией, общим недоразвитием речи. Раскрыта специфика формирования звукопроизношения у детей с тяжёлыми нарушениями речи с учётом механизма, симптоматики и структуры речевых расстройств.

The article discusses features of articulatory speech aspect of children suffering nasality and dysarthria, complicated by general speech underdevelopment, motor and sensory alalia. The specificity of the sound pronunciation of children with severe speech disorders, taking into account the mechanism of symptoms and structure of speech disorders, is revealed.

**Ключевые слова:** тяжёлые нарушения речи, ринолалия, дизартрия, алалия, общее недоразвитие речи, симптоматика, нарушение звукопроизношения, коррекция.

**Keywords:** severe speech disorders, nasality, dysarthria, alalia, general speech underdevelopment, symptoms, sound pronunciation disorders, correction.

К детям с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР), которые обучаются по программе специального дошкольного учреждения для детей с ТНР, относятся дети с общим недоразвитием речи; моторной и сенсорной алалией; детской афазией; ринолалией и дизартрией, осложнёнными общим недоразвитием речи.

Различная этиология, механизм, симптоматика и структура речевых расстройств у детей с ТНР обусловливают специфику нарушения звукопроизношения.

При **ринолалии** нарушение произносительной стороны речи (температура голоса и звукопроизношения) обусловлено анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата, чаще врождёнными расщелинами губы и нёба. По данным ВОЗ, врождённые расщелины губы и нёба встречаются в 0,6—1,6 случая на 1000 новорождённых, и число детей с такими дефектами во всём мире постоянно увеличивается. В Республике Беларусь за последние 10 лет, по данным национального генетического мониторинга, также наблюдается рост частоты рождения детей с врождёнными расщелинами. Одной из причин этого, по мнению специалистов, является неблагоприятная экологическая обстановка.

В предупреждении или минимизации всех негативных последствий врождённых расщелин губы и нёба огромная роль принадлежит хирургическому вмешательству: хейлопластике (пластики губ), велопластике (пластике мягкого нёба) и уранопластике (пластике твёрдого нёба).

Мировой опыт лечения детей с врождёнными расщелинами губы и нёба обусловил возможность появления хороших результатов ранних хирургических операций. Так, в отделении челюстно-лицевой хирургии 4-й детской клинической больницы г. Минска проводятся операции ранней хейлопено-уранопластики, которые осуществляются в два этапа: в возрасте  $10,7 \pm 0,3$  мес. проводится

велопластика, через  $10,7 \pm 0,5$  мес. — пластика твёрдого нёба [1]. На кафедре челюстно-лицевой хирургии Белорусской медицинской академии последипломного образования разработаны и внедрены в клинику более ранние методы коррекции врождённых расщелин верхней губы и нёба. На первом этапе в возрасте 3—6 месяцев проводится одномоментное вмешательство на мягком нёбе (велопластика) и верхней губе (хейлопластика). Через 9 месяцев проводится второй этап уранопластики, при которой замещается дефект на твёрдом нёбе [2].

Однако, несмотря на огромный опыт лечения, у челюстно-лицевых хирургов до сих пор нет единого взгляда на способы и сроки проведения операций хейло- и уранопластики. В целом же возрастные показания к пластике нёба определяются индивидуально в зависимости от размера и характера расщелины, физического состояния ребёнка. Тяжесть заболевания заключается не только в анатомическом нарушении челюстно-лицевой области, но и в выраженных функциональных расстройствах, влияющих на рост и развитие ребёнка. Так, у детей с первых дней жизни нарушаются функции дыхания, сосания и глотания, а по мере роста ребёнка — произносительная сторона речи и эмоционально-волевая сфера.

При ринолалии из-за нарушения препграды между ротовой и носовой полостями все звуки речи, особенно гласные, приобретают назальный (носовой) оттенок, который грубо нарушает внятность речи. Наиболее сильно изменяется тембр гласных и и у, при произношении которых ротовая полость сужена и звуковые волны устремляются в носовую полость. Артикуляция согласных сдвигается к месту отсутствующего нёбно-глоточного затвора, в результате чего звуки искажаются и приближаются к хрюкающему звучанию, иногда напоминающему отдельные звуки. Реже отмечаются звуковые замены, причём звуки-субституты также являются искажёнными.

Часто при произнесении согласных звуков ребёнок использует «свои» методы. Так, звонкие согласные образуются ларингеальным (гортанным) способом, когда смыкание осуществляется на уровне гортани и звуки озвучиваются тренировкой воздуха о края голосовых складок. Это отрицательно сказывается на голосовых

складках, так как гортань принимает на себя дополнительную функцию артикулятора. Взрывные и фрикативные глухие согласные образуются фарингеальным (глоточным) способом, при котором смычки и щели образуются корнем оттянутого языка и задней стенки глотки на пути воздушного потока, выходящего непосредственно из гортани.

При произнесении звуков типичным является появление дополнительных шумов (придыхание, храп, гортанность и др.). Отмечается также нарушение речевого дыхания — характерен короткий, «неэкономный» выдох, так как большая часть его расходуется через носовые ходы.

Чтобы препятствовать прохождению пищи через нос, дети с самого раннего возраста приобретают привычку поднимать заднюю часть языка, чтобы блокировать проход в носовую полость. Эта позиция языка становится привычной и также меняет артикуляцию звуков. Кончик языка оказывается оттянутым к середине ротовой полости и в связи с этим не движется в полной мере. Такая привычка ухудшает качество речи, потому что ротовая полость приобретает форму, способствующую направлению воздуха в нос, тем самым усиливается назальность. Движения губ благодаря взаимной связи мышц языка и губ заторможены. Кроме того, часто нарушается зубной ряд: отмечается неправильное положение зубов, поражение их кариесом, избыточное или недостаточное количество, меняется прикус. Наблюдаются прогения (выступание нижней челюсти вперёд по сравнению с верхней), реже прогнатия (выступание верхней челюсти вперёд по сравнению с нижней), открытый прикус (несмыкание зубов в области передних или боковых зубов), диастемы (расстояние между передними центральными резцами).

Если операция по каким-либо обстоятельствам откладывается и логопедические занятия задерживаются, у детей постепенно вырабатываются специфические мимические движения во время речи: сжимание крыльев носа, продольная складка на лбу, которые устраняются только по мере исправления дефекта.

Таким образом, неправильные анатомо-физиологические условия ведут к изменениям как в звучании голоса, так и в движениях артикуляционного аппарата и мимической мускулатуре.

Неполноценные анатомо-физиологические условия речеобразования, ограничение моторного компонента речи приводят не только к несформированности звуковой стороны речи, но и в ряде случаев — к более глубокому системному нарушению всех её компонентов [3; 4 и др.]. Осознание своей неполноценной речи, реакция на неё окружающих вызывают у ребёнка переживания, психологические наслаждения, что ещё более усугубляет нарушение речи. Не устранимые в детском возрасте речевые проблемы могут препятствовать выбору профессии, мешать в работе и повседневной жизни.

При **дизартрии** нарушение произносительной стороны речи обусловлено недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущее расстройство при дизартрии — нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи (речевого дыхания, интонации, голоса, темпа, ритма и эмоциональной окраски речи), связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

Причинами возникновения дизартрии являются различные вредоносные факторы, которые могут воздействовать внутриутробно во время беременности (вирусные инфекции, токсикозы, патология плаценты), в момент рождения (затяжные или стремительные роды, вызывающие кровоизлияние в мозг младенца) и в раннем возрасте (инфекционные заболевания мозга и мозговых оболочек: менингит, менингоэнцефалит и др.).

Согласно статистическим данным в общем количестве детей с речевыми нарушениями доля детей с дизартрическими расстройствами составляет 60—70 %. Наиболее часто дизартрия наблюдается при детском церебральном параличе, который нередко приводит к инвалидности. Такие дети подлежат направлению в специальные дошкольные учреждения для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В специальные же дошкольные учреждения для детей с ТНР направляются дети, у которых дизартрия, как правило, обусловлена минимальной мозговой дисфункцией.

Одной из важнейших причин нарушения звукопроизношения при дизартрии является расстройство артикуляционной моторики, проявляющееся в нарушении мышечного тонуса в артикуляционной

мускулатуре. Наиболее частые формы нарушения мышечного тонуса:

- спастичность (постоянное повышение тонуса в языке, губах, лицевой мускулатуре);
- гипотония (понижение тонуса);
- дистония (меняющийся характер тонуса: в покое — низкий мышечный тонус в артикуляторном аппарате, при попытке говорить — тонус резко нарастает).

Следующая причина нарушения звукопроизношения — ограничение подвижности и чувствительности артикуляционных мышц губ, мягкого нёба и особенно языка. В связи с этим у ребёнка появляются сложность в повторении артикуляционного уклада, трудности поиска артикуляционной позы: он не может поднять язык кверху, облизать губы и др.

Характерной особенностью дизартрии является нарушение голоса, что в значительной степени зависит от патологического состояния мышц гортани. Это также происходит из-за нарушения речевого дыхания, которое может быть поверхностным, аритмичным. В одних случаях страдает сила голоса (он слабый, тихий, иссякающий), в других — тембр (глухой, назализованный, тусклый). Иногда отсутствуют голосовые модуляции: ребёнок не может произвольно менять высоту голоса.

В результате названных причин речь детей невнятная, непонятна для окружающих («каша во рту»), нарушена артикуляция многих групп звуков: шипящих, свистящих, соноров, а иногда и гласных, наблюдается гиперсаливация (повышенное слюновыделение).

Таким образом, общими проявлениями расстройств при дизартрии выступают нарушения дыхания, глотания, голосообразования, ограниченная подвижность всего артикуляционного аппарата, прежде всего языка и губ, дистония, синкинезии (дополнительные, непроизвольные движения, присоединяющиеся к произвольным, в частности оральные синкинезии). Нечленораздельное артикулирование, не обеспечивая чёткости звучания слов, нередко приводит к отставанию в усвоении лексической системы языка и недостаточной сформированности грамматического строя речи.

Одна из тяжёлых и стойких форм нарушения речевой деятельности — **алалия**: отсутствие или недоразвитие речи вслед-

ствие органического поражения речевых зон коры головного мозга. Однако при алалии нарушение звукопроизношения не носит такой стойкий характер, как при ринолалии и дизартрии. Имеются данные, что она встречается у 0,1 % населения, причём у мальчиков в два раза чаще, чем у девочек.

Выделяют две формы алалии: моторную (отсутствие или недоразвитие активной речи) и сенсорную (нарушение понимания речи); иногда наблюдается смешанная форма — сенсомоторная.

Существуют разные точки зрения на причину нарушения звукопроизношения у детей с моторной алалией. В нейрофизиологических исследованиях обращается внимание на преимущественное нарушение моторного звена речевой системы, в частности речевого праксиса (способности выполнять целенаправленные движения органами артикуляции). У ребёнка наблюдаются поиски артикуляции, неумение выполнять определённое артикуляционное движение или действие, трудности усвоения последовательности и переключаемости. Это ведёт к обилию парадизий (неправильного употребления отдельных звуков), перестановок, персевераций (патологического повторения или настойчивого воспроизведения какого-либо звука) и свидетельствует о нарушении подвижности основных нервных процессов, о застойных очагах возбуждения или торможения в речедвигательном анализаторе.

Большинство же учёных считают, что для детей с моторной алалией более характерны не фонетические, а фонематические нарушения, то есть нарушения операций выбора звука для оформления речевого высказывания [5; 6; 7; 8 и др.]. В частности, как отмечает В. А. Ковшиков [6], детям с моторной алалией доступны все неречевые артикуляции, у них имеются достаточные артикуляционные (моторные) возможности не только для использования звуков речи, но даже и для правильного произнесения артикуляторно сложных звуков (например, л, р, ч и др.). Однако они часто не реализуют эти возможности на речевом знаковом уровне функционирования артикуляторного механизма: в словах, и при произнесении даже артикуляторно простых звуков допускают большое количество разнообразных и непостоянных замен и пропусков.

Поэтому речь детей с моторной алалией изобилует литеральными паразиями, персеверациями, элизиями (выпадением звуков).

В результате специальных исследований Л. А. Зайцевой и А. Э. Фёдоровой [9] было установлено, что у некоторых детей с моторной алалией замены и смешения звуков преобладают в позиции начала и особенно середины слова, в конце слова звук чаще произносится правильно. Это говорит о том, что при моторной алалии наиболее устойчивой является позиция конца слова и формируемый звук лучше закрепляется в конце слова. Кроме того, у одного и того же ребёнка могут наблюдаться все варианты нарушенного звукопроизношения (отсутствие, замены, искажения). Однако чаще доминируют замены звуков непостоянного характера.

При сенсорной алалии наблюдается тяжёлое нарушение аналитико-синтетической деятельности коркового конца речеслухового анализатора, в котором происходит первичный анализ речевых звуков. У детей отмечается несформированность акусто-гностических процессов, поэтому не формируется связь между звуковым образом и обозначаемым им предметом. У них резко нарушено слуховое внимание, они не прислушиваются к речи окружающих, смешивают сходные по произношению звуки. Диффузное восприятие звуков приводит к недифференцированному проговариванию, грубому нарушению фонетической стороны речи, хотя тембр речи и интонации не изменены.

В целом речь ребёнка с сенсорной алалией может быть охарактеризована как повышенная речевая активность на фоне пониженного внимания к речи окружающих и отсутствия контроля за своей речью.

Самую многочисленную группу в числе детей в специальных дошкольных учреждениях составляют дети с **общим недоразвитием речи**, у которых отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей, как правило, является следствием комплексного воздействия различных факторов (малыми неврологическими дисфункциями, неблагоприятным социальным окружением, наследственной предрасположенностью).

Хотя в проявлениях несформированности речевой деятельности у детей с моторной алалией и общим недоразвитием речи много сходства (алалия — одна из форм общего недоразвития речи), однако имеются некоторые специфические различия в сформированности как словарного запаса, грамматического строя речи, так и звукопроизношения. В частности, исследование Л. А. Зайцевой и А. Э. Фёдоровой [9] показало:

- у детей с общим недоразвитием речи не выявлено такой нестабильности звуковых замен и существенных различий между качеством произнесения звуков изолированно и в потоке речи, как у детей с моторной алалией;
- у детей с общим недоразвитием речи несколько чаще, чем у детей с моторной алалией, наблюдается искашение звуков;
- детям с общим недоразвитием речи свойственно преимущественно искашение звуков, сложных по артикуляции (*r*, *sh*, *ч* и др.), в то время как при моторной алалии наблюдаются смешения и замены даже артикуляторно простых звуков.

Резко выраженная диссоциация между изолированным произнесением звуков и произнесением тех же звуков в потоке речи у детей с моторной алалией по сравнению с детьми с общим недоразвитием речи отмечена и А. Н. Корневым [7]. Кроме того, автор указывает, что у детей с моторной алалией наблюдается высокая контекстуальная зависимость (имеется в виду звуковой контекст) качества произнесения звуков, у детей же с общим недоразвитием речи — низкая или её отсутствие; выявлено также значительное количество нерегулярных, нестабильных замен у детей с моторной алалией в сравнении с детьми с общим недоразвитием речи. При этом заменяемые и заменяющие звуки часто меняют свои роли: звук-заменитель легко может стать заменяемым и наоборот. У детей с общим недоразвитием речи характер замен достаточно стабилен.

Основная цель коррекционных занятий по формированию произносительной стороны речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи — формирование различных умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Для этого ребёнка необходимо научить:

- определять отсутствие или наличие отрабатываемого звука в различных словах, произносимых логопедом;
- узнавать и различать между собой звуки речи (фонемы);
- различать правильное и неправильное произношение звука;
- принимать правильные артикуляционные позиции для нормального воспроизведения звуков в речи;
- осуществлять слуховой и речедвигательный контроль за собственным произношением звуков;
- использовать поставленные звуки в самостоятельной связной речи.

Логопедическая работа по устранению нарушений звукопроизношения носит дифференцированный характер с учётом этиологии, механизмов, симптоматики и структуры речевого нарушения, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

Наличие врождённых расщелин губы и нёба не вызывает затруднений в ранней диагностике ринолалии, что позволяет с момента её обнаружения осуществлять целенаправленное логопедическое воздействие, способствующее предупреждению появления общего недоразвития речи и связанных с ним нарушений эмоциональной и познавательной деятельности. Ранняя коррекция производительной стороны речи у детей с ринолалией имеет важное социальное и психолого-педагогическое значение для нормализации речи, предотвращения трудностей в обучении и выборе профессии.

Целями коррекционных занятий при **ринолалии** являются формирование полноценной фонетической стороны речи, устранение назального оттенка голоса. Иными словами, необходимо научить ребёнка говорить так, чтобы его речь не отличалась от речи normally говорящих детей.

При построении коррекционного воздействия учитываются, в каком возрасте проведены хейлопластика, уранопластика, специфика строения и моторики артикуляционного аппарата, физиологического и речевого дыхания, голосовой функции, звукопроизношения, просодической стороны речи, состояние физического и фонематического слуха, словаря и грамматического строя речи, эмоционально-волевой сферы.

Работа над произносительной стороной речи при ринолалии строится исходя из следующих положений:

- учёт механизмов расстройства и особенностей симптоматики (состо- яние нёбно-глоточного затвора и его функции, особенности дыхания, моторики речевого аппарата, свое- образие артикуляционной позы языка, губ, нижней челюсти, фонемати- ческого слуха и т. д.);
- опоры на сохранные функции и ана- лизаторы, особенно на кинестети- ческий и зрительный;
- учёт возрастных и компенсаторных возможностей ребёнка, сосредото- ченность и терпение при преодоле- нии неправильных навыков и при- вычек.

Нередко по ряду причин (форма рас- щелины, соматическое состояние ребёнка и др.) ранняя уранопластика невозможна, и ребёнок поступает в специаль- ное дошкольное учреждение в доопера- ционный период.

Для логопедической практики большое значение имеет разработанная А. Г. Ипполитовой [3] система коррекционной работы в дооперационный период. Свое-образие метода заключается в том, что в подготовительный период всё внимание ребёнка направлено только на артику- лему, т. е. в процессе формирования дли- тельного ротового выдоха на диафраг- мальном дыхании проводится гимнастика артикуляционного аппарата вначале на артикулемах гласных звуков (без вклю- чения голоса), затем — фрикативных глухих согласных. Внимание ребёнка фик- сируется не на звучании звука, а на ка- качестве артикулем и направленности ро- тового выдоха.

Основной задачей дооперационного периода является развитие базы для фор- мирования правильной речи, чему способ- ствует работа по следующим направле- ниям:

- формирование нёбно-глоточного смыкания (активизация мышц гло- точного кольца, подготовка сегмен- тов мягкого нёба к нёбно-глоточно- му смыканию);
- постановка физиологического диаф- рагмального дыхания;
- формирование ротового выдоха, дифференциация ротового и носо- вого выдоха;

- активизация артикуляционного аппарата и особенно приздание языку правильного положения;
- устранение патологических компен- саторных привычек, лишних движе-ний лицевых мышц;
- развитие слухового внимания и фонематического слуха;
- исправление неправильного звуко-произношения (постановка, автома- тизация и дифференциация звуков);
- развитие модуляции голоса.

Данный период играет очень важную роль: при осуществлении коррекцион- ной работы до операции после неё зна- чительно быстрее восстанавливаются все приобретённые до этого навыки и быстрее заживают послеоперационные рубцы.

В послеоперационный период успеш- ность логопедической деятельности оп- ределяется эффективностью занятий в дооперационный период и качеством хи- рургической операции, т. е. анатомиче- ским и функциональным состоянием ре- чевого аппарата. Во-первых, анатомия мышечной ткани нёба после операции изменяется, что может отразиться на речи даже в случае её полной нормализации. Во-вторых, результаты операции могут быть различными: зачастую после ура- нопластики мягкое нёбо остаётся укоро- ченным, стянуто послеоперационными рубцами, вследствие чего не происходит соприкосновения его с задней стенкой глотки, что усиливает назализацию. По-этому в послеоперационный период не- обходимо помочь ребёнку пользоваться речью в анатомически новых условиях и на фоне работы по дальнейшему совер- шенствованию ротового выдоха, артику- ляционной моторики, постановке звуков и т. д. особое внимание уделить форми- рованию нёбно-глоточного смыкания путём массажа рубцов твёрдого и мягкого нёба и развития его подвижности. Сле- дует отметить, что иногда после опера- ции на нёбе остаются свищи (несрос- шиеся участки), в связи с чем возникает вопрос о повторной операции.

Таким образом, в послеоперационный период содержание коррекционных за-нятий включает развитие движений мяг- кого нёба, устранение назального оттен- ка, постановку, автоматизацию, дифферен- циацию звуков и совершенствование фонематического восприятия.

Целью коррекционных занятий при **дизартрии** является улучшение разборчивости речевого высказывания ребёнка.

При проведении логопедической работы необходимо опираться на следующие положения:

- особое место отводится опережающему развитию фонематической системы по отношению к развитию фонетической системы. При дизартрии роль слухового контроля возрастает, так как вследствие нарушений тонуса артикуляционной мускулатуры происходит индивидуализированная компенсация двигательной недостаточности;
- осуществляется формирование заново всей фонетической системы, начиная с просодических компонентов;
- не следует добиваться сразу полной чистоты звука; шлифовка каждого звука должна производиться длительно, на фоне всеразвивающейся, усложняющейся работы над другими звуками;
- необходимо одновременно работать над несколькими звуками, принадлежащими к различным артикуляционным установкам (например, с-л; к-ш-р; т-сль и др.);
- при нарушении произношения нескольких звуков важна последовательность в работе. В первую очередь для коррекции отбираются фонемы, которые в определённых контекстах могут произноситься правильно, а также те, моторные координации которых наиболее просты; или же выбирается звук, легче всего поддающийся коррекции, например ты, который отражённо произносится правильно.

На начальных этапах работы основное внимание уделяется нормализации мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры с помощью логопедического массажа.

Чёткое произношение звуков, слов, фраз возможно только при условии достаточной подвижности органов речевого аппарата, их способности быстро перестраиваться и работать чётко, строго координированно, дифференцированно. Поэтому важным разделом работы выступает развитие артикуляционных движений, необходимых для произношения того или

иного звука, — артикуляционная гимнастика губ, языка, нёба, нижней челюсти.

Артикуляционная гимнастика проводится вначале в пассивной, затем пассивно-активной и, наконец, в активной форме. Пассивные упражнения, направленные на вызывание кинестезий (ощущений положения и перемещения органов артикуляции), проводятся при помощи механического воздействия — под нажимом руки логопеда или зонда, шпателя. После нескольких повторений ребёнок пытается произвести то же движение без механической помощи, то есть пассивное движение переводится в пассивно-активное. Активная артикуляционная гимнастика, направленная на закрепление кинестезий и на улучшение качеств артикуляционных движений, проводится перед зеркалом по подражанию движениям логопеда или его инструкции. Одновременно с артикуляционной гимнастикой осуществляется работа по развитию модуляции голоса и выработке длительного, плавного, экономного выдоха, фонетического слуха.

Один из сложных разделов работы с детьми, страдающими дизартрией, — коррекция звукопроизношения и просодической стороны речи. Способ постановки и коррекции звука выбирается индивидуально.

Существует несколько приёмов постановки звуков при дизартрии. Наиболее распространён метод так называемой фонетической локализации, когда логопед пассивно придаёт языку и губам ребёнка необходимую позицию для того или иного звука.

Усвоение правильного звукопроизношения у детей с дизартрией происходит в течение довольно длительного времени (от 3 до 5 лет), причём не у всех одновременно. Одни дети рано начинают правильно произносить все звуки (к 3—4 годам), другие усваивают их несколько позже (к 5—6 годам).

Коррекция звукопроизношения сочетается с работой над её выразительностью. Необходимо учить ускорять и замедлять темп речи в зависимости от содержания высказывания, равномерно чередовать ударные и безударные слоги, выделять паузами или повышением голоса отдельные слова или группы слов.

Для устранения нарушений звукопроизношения при **моторной алалии** очень

важен комплексный подход к формированию речи. Это обусловлено тем, что развитие фонетической стороны в значительной степени зависит от развития словаря и даже определяется им; в ряде случаев звуки появляются спонтанно под влиянием развития словаря.

В тех случаях, когда оральная апраксия (нарушение целенаправленных действий артикуляционного аппарата) определяет артикуляторное расстройство, устранение нарушений звукопроизношения носит дифференцированный характер. Так, при кинестетической апраксии, характеризующейся нарушением ощущений положения или направления движений органов артикуляции, работа направлена на уточнение артикуляционных укладов и выработку точности артикуляционных позиций, необходимых для правильного произнесения нарушенного звука. При кинестетической апраксии, когда наблюдаются трудности плавного перехода от одного звуна сложного движения к следующему, осуществляются тренировка подвижности мышц речевого аппарата, выработка дифференцированных артикуляционных движений, их скорости и точности.

Учитывая, что у детей с моторной алалией нарушения звукопроизношения чаще носят фонематический характер, важнейшим направлением в работе является развитие фонематического слуха. При этом много внимания уделяется дифференциации не только согласных, но и гласных звуков.

При формировании правильного произнесения звуков целесообразно придерживаться следующих рекомендаций:

- начинать работу с усвоения наиболее простых по артикуляции звуков (*ф, в, т, д, ль* и др.), так как они также подвергаются пропускам, заменам, смешениям;
- учитывать, что порядок постановки сложных по артикуляции звуков (*ш, ч, щ, л, р* и др.) может быть произвольным и определяться индивидуальными затруднениями ребёнка;
- уделять внимание автоматизации звука сразу в составе слова при предварительной подготовке артикуляции звука и его восприятия. Это обусловлено тем, что детям часто доступно изолированное произношение многих звуков, в то время как в словах, а особенно во фразовой

речи, наблюдаются их замены и смешения;

- соблюдать при автоматизации звука определённую последовательность: первоначально изучаемый звук включается в позицию конца слова, так как она чаще всего является наиболее устойчивой, далее — в середину, затем — в начало слова;
- работать одновременно над несколькими звуками, но при условии, что они принадлежат к различным фонетическим группам;
- при дифференциации согласных звуков соблюдать определённую последовательность: сначала учить различать звуки, далёкие по акустическим характеристикам (*м—ш, р—с* и т. п.), затем — близкие (*с—ш, ч—щ* и т. п.).

Основные задачи коррекционных занятий по формированию произносительной стороны речи у детей **с сенсорной алалией** — пробуждение их интереса к неречевым и речевым звукам, развитие потребности и возможности подражать звукам речи.

Начальными этапами работы являются упражнения на восприятие и дифференциацию неречевых звуков (*шуршание бумаги, переливание воды, звон колокольчика, звуки музыкальных инструментов* и т. д.), затем вводятся сильные речевые звуки (*а, у, р* и др.). Когда ребёнок начинает воспринимать речевые звуки и отличать их от неречевых, проводится дифференциация изолированных гласных, затем гласных в начале слова.

При постановке звуков, которая не вызывает особых трудностей, важно опираться на сохранные анализаторы (зрительный, тактильный, двигательный). Наиболее сложными этапами работы (из-за отсутствия слухового контроля за собственной речью) выступают автоматизация и дифференциация звуков.

Процесс автоматизации заключается в тренировочных упражнениях с простыми по фонетическому составу слогами (*уа, ам, па, на, та* и др.) и словами (*кот, дом, лето* и др.). Вначале следует избегать трудных для слухового опознания звукосочетаний (*тв, кв, ств*) и слов со стечением согласных (*стакан, ствол* и др.). При работе над дифференциацией звуков соблюдается определённая последовательность: дифференциация отдельных

звуков, далее — в слогах и словах. Слова, которые ребёнок учится различать первыми, должны быть непохожими ни по смыслу, ни по структуре, ни по звучанию.

Каждый речевой звук, который ребёнок начинает воспроизводить, дифференцировать, связывается с предметом, картинкой (например, *у — паровоз, р — самолёт* и т. д.).

Устранение нарушений звукопроизношения у детей **с общим недоразвитием речи** осуществляется по тем же направлениям, что и у детей с моторной алалией. Однако, учитывая, что у первых

несколько чаще, чем у вторых, наблюдаются искажения, а не замены артикуляторно сложных звуков (*ш, ж, ч, щ, р, л*), особое внимание следует обратить на подготовку артикуляционного аппарата к правильному произношению этих звуков.

Таким образом, своевременная коррекция звукопроизносительной стороны у детей с тяжёлыми нарушениями речи не только способствует совершенствованию их словарного запаса и грамматического строя речи, но и позволяет снизить социальную депривацию данной категории детей.

### Список цитированных источников

1. Корсак, А. К. Врождённые пороки развития челюстно-лицевой области у детей : учеб.-метод. пособие / А. К. Корсак, Т. Н. Терехова. — Минск, 2000. — 32 с.
2. Артюшкович, А. С. Раннее хирургическое лечение врождённых расщелин верхней губы и нёба : учеб.-метод. пособие / А. С. Артюшкович, Г. М. Руман. — Минск, 2002. — 28 с.
3. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1983. — 95 с.
4. Чиркина, Г. В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.00 / Г. В. Чиркина // Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т дефектологии. — М., 1987. — 34 с.
5. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1990. — 239 с.
6. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия : учеб. пособие к спецкурсу / В. А. Ковшиков. — Л., 1985. — 88 с.
7. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб. : Речь, 2006. — 380 с.
8. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушениями интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. — М. : Классик Стиль, 2003. — 160 с.
9. Зайцева, Л. А. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у учащихся с особенностями психофизического развития / Л. А. Зайцева, А. Э. Фёдорова // Проблемы развивающего обучения : традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Минск : БГПУ, 1998. — С. 73—75.

*Материал поступил в редакцию 27.08.2014.*

# Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями

**Е. Т. Логинова,**

декан факультета дефектологии и социальной работы  
Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина  
доктор педагогических наук, профессор,

**Т. В. Лисовская,**

ведущий научный сотрудник  
лаборатории специального образования  
Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент

Авторами статьи предпринята попытка выделить основные феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями: новая теория коррекционно-развивающего обучения, структура и содержание жизненных компетенций, жизненноноконтекстное содержание, коррекция как процесс и как результат социального развития, профессиональные компетентности и личностные качества педагога с новым дивергентным мышлением.

In this article the authors have tried to identify basic phenomena of the pedagogical system of correctional developmental education of children with severe multiple psychophysical disorders: a new theory of correctional developmental education; the structure and content of life competencies, life context content, correction as a process and a result of social development, professional competencies and personal qualities of a teacher possessing a new divergent thinking.

**Ключевые слова:** феномен, феноменологически-гуманистическая парадигма, жизненные компетенции, витагенное обучение, жизненноноконтекстное содержание, дивергентное мышление.

**Keywords:** phenomenon, phenomenologically humanist paradigm, life competencies, life experience education, life context content, divergent thinking.

Образование — феномен\* комплексный, сложный и многогранный. Критически переосмысляются традиционные ценностные основания образования в связи с социально-экономическими преобразованиями и кризисными явлениями во всём мире, требованиями цивилизационной культуры. Изменяется отношение общества и государства к детям, которые считались социально неперспективными и необучаемыми.

Актуальным становится научное обоснование стратегии оказания коррекционно-педагогической помощи детям с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее — с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями) с учётом имеющегося положительного опыта в Республике Беларусь и современных тенденций в мире.

Вопросы методологии и педагогической практики рассматриваются в целостности и единстве. Педагогическая система коррекционно-развивающего обучения обогащается новыми **феноменами**:

- 1) феноменологически-гуманистическая парадигма как новая теория коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями;
- 2) жизненные компетенции, содержательным ядром которых являются потребности ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, а инструментальным — способы действий;
- 3) жизненноноконтекстное содержание коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями;

\*Под феноменом мы понимаем всё, что может быть объектом научного рассмотрения [1].

- 4) коррекция, которая определяется не только как процесс, но и как результат социального развития ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями;
- 5) педагог с новым дивергентным мышлением, способный и готовый работать с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Обратимся к первому феномену педагогической системы.

Ребёнок с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями сложен, многомерен. Необходимыми для объективирования научного знания о нём являются межпарадигмальный диалог, привлечение различных наук — философии, педагогики, психологии, медицины, социологии.

Определяющими в обучении детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями выступают экзистенциально-феноменологический, синергетический и аксиологический (на философском уровне), системный и гуманистически ориентированный (на общенаучном уровне), деятельностный и компетентностно ориентированный (на теоретическом уровне), потребностный, прагматический и интегративный (на конкретно научном уровне) подходы [7].

Исходя из перечисленных теоретических подходов была определена феноменологически-гуманистическая парадигма — новая теория в науке, позволяющая обосновать и построить на её основе педагогическую систему непрерывного коррекционно-развивающего образования детей (а в последующем, возможно, и взрослых) с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Суть данной теории состоит в следующем: мы принимаем как данность феномен — ребёнок с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, человеческая сущность которого значительно пострадала (речь идёт о детях, имеющих два и более психофизических нарушения, например интеллектуальную недостаточность в выраженной степени (умеренная или тяжёлая) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата), и признаём возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направления процесса обучения задаёт гуманистический подход в образовании, где главным является такое обучение ребёнка, которое

позволяет не навредить его здоровью, учитывает его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирует преобладание социального развития над когнитивным и утверждает воспитывающий характер обучения.

Основными этапами реализации феноменологически-гуманистической парадигмы являются: этап безоговорочного принятия ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями; налаживания контакта; наблюдения за предпочтениями ребёнка и их фиксация; отбора потребностей, которые в последующем станут содержательным ядром жизненных компетенций (функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная); поиска таких методов и приёмов обучения, которые бы стимулировали ребёнка к деятельности; включения во взаимодействие (интеракция); формирования видов деятельности и способов действий, являющихся инструментальным ядром жизненных компетенций; постоянной поддержки и помощи с целью активизации деятельности самого ребёнка.

Второй феномен — жизненная компетенция: многоуровневая категория, формирующаяся на протяжении всей жизнедеятельности человека, который, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки благодаря воспитанию и образованию [3].

Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, необходимых ребёнку в обыденной жизни, за счёт формирования доступных ему базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, подготавливая его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать потребности, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. Существует множество классификаций потребностей. Но в каждой из них, без исключения, к жизненно важным потребностям

относят физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. Последующие места по важности занимают потребности в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе.

Структуру жизненной компетенции детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями можно представить в виде актуальных видов деятельности, вытекающих из жизненно важных потребностей и актуального витагенного (жизненного) опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно востребуемых ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах [8]. Витагенное обучение\*\*, теоретические основы которого разработаны А. В. Белкиным, может решить проблему накопления социального опыта путём актуализации жизненного опыта детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, специально моделируя для этого значимые и важные для ребёнка жизненные ситуации.

Л. С. Выготский доказал, что существует сложная связь между социальными и биологическими факторами, естественные и культурные изменения образуют единый социально-биологический фактор формирования личности. Дивергенция (несовпадение, расхождение) между этими планами развития характерна для особого ребёнка, что обязывает учитывать в коррекционно-педагогической работе не только патобиологические, но и социально-психологические детерминанты [4].

Коррекция — как процесс и как результат социального развития ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями — третий феномен педагогической системы.

В классическом представлении коррекционная работа осуществляется от высших психических функций к низшим (концепция Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии высших психических функций). Однако так происходит не всегда. Например, коррекционная работа с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями начинается с низших психических функций — с сенсорной стимуляции [6].

Новым акцентом в коррекционной работе является включение в её содержание не только исправления недостатков психофизического развития, но и улучшения процессов развития и социализации, то есть исправления (частичного или полного) процесса и результата социального развития и воспитания ребёнка [5].

Так, белорусские исследователи Е. С. Слепович и А. М. Поляков (2005) рассматривают социализацию ребёнка как основную цель коррекционной работы [9]. И. А. Коробейников (Россия, 2002) обращает внимание на необходимость более тщательного учёта механизмов взаимодействия социального и биологического при нарушениях развития. С. П. Миронова (Украина, 2010) связывает коррекционную работу с социализацией, развитием личности и подготовкой к самостоятельной жизни. Н. Усанова (Россия, 2008) отмечает недопустимость игнорирования взаимодействия социального и биологического в формировании личности.

Следующий новый акцент — рассмотрение коррекционной работы как деятельности, нацеленной на социализацию, развитие личности и подготовку к самостоятельной жизни. В коррекционно-педагогической работе деятельность определяется как система действий и операций, объединённых общей внутренней мотивацией и направленных на достижение коррекционных целей. Выполнение любой деятельности требует учёта индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся; одним из её главных структурных элементов является мотивационный. При выборе средств коррекции необходимо делать опору на социально значимое содержание материала.

Таким образом, с позиции современной психолого-педагогической науки коррекционная работа рассматривается не в узком, а в широком значении, что обязывает уделять внимание социальной среде ребёнка, включению его в социальное взаимодействие, развитию его личности.

Коррекционная педагогика, как никакая другая из педагогических наук, посредством отбора содержания, методов, средств обучения принимает во внимание многообразие развития ребёнка с особенностями психофизического развития. Этим определяется четвёртый феномен

\*\* Витагенное обучение — обучение, основанное на актуализации, преобразовании и использовании жизненного и познавательного опыта обучаемых.

педагогической системы — жизненно-контекстное содержание коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Прежде всего, следует отметить, что основополагающим для отбора содержания обучения детей данной категории является учёт основной цели обучения — подготовки детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями к жизни. Поэтому первым принципом отбора жизненно-контекстного содержания, логично вытекающим из указанной цели, выступает *принцип приоритетности социального развития перед когнитивным*. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных вопросов. Подвести детей к пониманию окружающей их действительности можно в процессе работы над вариантами решения различных житейских проблем. Соответственно, при отборе содержания необходимо представлять, с какими из них может столкнуться ребёнок с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Конечно, невозможно учесть все житейские проблемы, но любая из предложенных учителем так или иначе будет способствовать расширению социального опыта детей. Задания, содержательной основой которых является та или иная житейская проблема, отвечают следующим требованиям: постоянная поддержка мотивации учебных достижений ребёнка; подбор упражнений, направленных на удовлетворение витальных потребностей; доступность предлагаемых заданий; повторяемость в различных жизненных ситуациях; постепенное усложнение жизненных задач.

Содержательной основой для отбора упражнений, направленных на удовлетворение витальных потребностей, выступает *принцип виталенного обучения*. Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный. Поэтому организовывать обучение следует с позиций самого ребёнка, его личного опыта. Дети, сталкиваясь с жизненной задачей, прибегают обычно к житейским, а не научным представлениям. Надо помочь

ребёнку с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями использовать свой опыт, а для этого необходимо, чтобы в содержании обучения были заложены широкие возможности для познания самого себя.

Собственный опыт ребёнка появляется не сам по себе, а только в результате активной деятельности. Поэтому далее рассмотрим *принцип включения в деятельность и формирования различных видов деятельности и способов действий*. Содержательно он представлен в результативной части учебной программы. Основополагающим при реализации данного принципа является результат обучения, под которым мы понимаем сформированные жизненные компетенции.

У детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями формируются не только и не столько определённые виды деятельности в конкретной области, но и готовность использовать их в различных ситуациях. Чем выше уровень активности учащихся, тем выше уровень сформированности жизненных компетенций. Становление личностных качеств у детей осуществляется через деятельность и соответствующее этому поведение. Следовательно, необходимо создать условия для появления у учащихся опыта деятельности. Поэтому очередным принципом отбора жизненно-контекстного содержания является *принцип формирования социально востребованного поведения*. Он может реализовываться посредством моделирования на уроках, коррекционных занятиях различных жизненных ситуаций, в которых происходит «примерка» определённых социальных ролей для имитации действий, характерных для конкретной социальной роли. В учебных программах предлагается содержание возможных жизненных ситуаций в виде игровых, бытовых, практических заданий-ситуаций, которые используются на различных этапах урока (занятия). Необходимо обеспечить интерес учащихся к их выполнению, показать их конкретное применение в практической деятельности. Всё это направлено на достижение важной цели — формирование умения переноса усвоенных действий в повседневную жизнь для решения возникающих в ней задач.

В процессе решения жизненно значимых практических задач развивается зрительное, слуховое, тактильное восприятие.

Организуется адекватная образовательная среда, разнообразная и вариативная, способствующая расширению имеющегося опыта, наиболее полному выражению индивидуальных возможностей детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Потому очень важно отразить в содержании их образования *принцип актуализации ведущих сенсорных систем*. С этой целью при отборе содержания учебной программы необходимо предложить учителю набор разнообразных дидактических средств, при использовании которых совершаются различные анализаторы (слуховой, зрительно-двигательный, тактильный, кинестетический), что способствует развитию у детей данной категории «сенсомоторного интеллекта».

Коррекционно-развивающее обучение является таковым не только для учащихся, но и для учителя, который его осуществляет. Оно формирует у него вначале способность к педагогическому творчеству, затем — склонность к нему и, наконец, потребность в нём [2].

Образование выстраивается исходя из актуальных потребностей детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность состоит в том, чтобы научиться эти потребности выделять. Особенность обучения заключается в использовании разных способов обучения при подражательном практическом обучении. Занятия проводятся в условиях, приближенных к повседневной деятельности. Главное здесь — овладение ребёнком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и функционирование в нём ребёнка как личности. Первоочередная задача педагога — научить действиям по подражанию, при возможности — с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность операций (алгоритмы действий). Всё это требует от учителя-дефектолога и профессиональной компетентности, и определённых личностных качеств.

**Пятый феномен** — педагог с новым дивергентным мышлением, способный и готовый работать с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Профессиональная компетентность учителя-дефектолога может быть представлена двумя блоками — общепедагогическим и специально-педагогическим.

Рассмотрим их подробнее.

**Общепедагогический** блок состоит из методологического и методического компонентов. От педагога требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, способствующая личностно-гуманной позиции по отношению к воспитанникам с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. Методический компонент предполагает умения услышать и увидеть неслышное и незаметное, так как главным источником знаний о ребёнке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его жизненных проявлений, восприятие болевых точек ребёнка и избрание соответствующей стратегии и тактики обучения; владение обширным арсеналом методов и приёмов — как устоявшихся традиционных, так и совершенно новых инновационных; диалоговыми и интерактивными методами обучения, умениями перевоплощаться (актёрское мастерство), искать и находить нелинейные нетрадиционные пути решения проблемы, отходить от заданных стереотипов, штампов, выработанных клише, создавать новые технологии обучения.

**Специально-педагогический** блок включает коммуникативный компонент, имеющий первостепенное значение для учителя-дефектолога, работающего с детьми, которые в большинстве своём являются неговорящими. От него требуются способность «считывать» информацию с лица неговорящего ребёнка, владение техникой невербального и вербального общения, умение создавать жизненно востребованные ситуации, в которых дети практикуются в установлении контактов с окружающими, учатся обращаться за помощью, советом, выстраивая правильную коммуникацию. Педагогу необходимо владеть техникой «экологической коммуникации» (О. Шпек): организуется общение со школьниками с интеллектуальной недостаточностью на доступном для них уровне сообразно их речевым возможностям, интересам и жизненным потребностям.

К специально-педагогическому блоку профессиональной компетентности учителя-дефектолога также относится экологический компонент, предполагающий наличие у педагога эмпатии — способности чувствовать состояние и актуальные интересы ученика; стремления создать позитивный настрой в работе и атмосферу открытости и доверия; готовности быть

гибким, меняться и приспосабливаться к потребностям особенных детей, защищать их от манипулятивного отношения и непозволительного вмешательства.

Что касается личностных качеств, то мы полагаем, что в их число могут входить оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование; способность отказаться от строго регламентированных, иногда назидательных, педагогических подходов; умения проявлять достаточное личностное внимание к особым потребностям и проблемам детей, тонко чувствовать их, ощущать ответственность за них. Такой педагог быстро перестроит заранее подготовленный план-конспект урока в зависимости от состояния ребёнка (детей) на данный момент; владеет рефлексивными умениями, что помогает получать дополнительную информацию о потребностях ребёнка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Свообразие во взаимодействии интеллекта и аффекта у детей данной категории требует от учителя наличия таких эмоциональных качеств, как оптимизм, вера в возможности ребёнка, умения увидеть и показать другим самые, на первый взгляд,

незначительные его успехи. Позитивное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное поведение учеников, снять у них страх, напряжённость, импульсивность, позволяет обеспечить им положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других.

Не может быть однозначно правильного решения проблемы унифицированной оптимальной системы обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, однако безусловным приоритетом в их обучении является развитие привлекательных человеческих качеств, формирование деятельностного опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе. Подводя итог всему сказанному, можно утверждать, что смысл образования детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями усматривается в подготовке их к жизни; содержание образования обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности; результативность обучения выражается в сформированных жизненных компетенциях, содержательным ядром которых являются потребности детей, а инструментальным – способы действий.

### Список цитированных источников

1. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] — <https://ru.wikipedia.org/wiki>. — Дата доступа : 09.09.2014.
2. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. — М. : Форум, 2012. — 272 с.
3. Варенова, Т. В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития / Т. В. Варенова // Междунар. науч.-практ. интернет-конференция «Формирование личности ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://itdsel.bspu.unibel.by>. : 14.01.2013.
4. Выготский, Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребёнка : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — С. 117–136.
5. Лещинская, Т. Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Веснік адукацыі. — 2012. — № 5. — С. 38–45.
6. Лисовская, Т. В. Теоретические основы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2013. — № 4 (52). — Т. 2. — С. 68–74.
7. Логинова, Е. Т. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская // Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая. Серия «Специальная педагогика». — 2014. — № 2 (37). — С. 67–72.
8. Слепович, Е. С. Компетентностный подход в системе помощи детям с особенностями развития как условие их социализации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Специальная адукация. — 2011. — № 3. — С. 3–10.
9. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.

Материал поступил в редакцию 14.10.2014.

## Памятка авторам

В редакцию представляется оригинал статьи, набранный на компьютере через 1,5 интервала форматом А4 в редакторе Word (размер шрифта —14-й кегль, гарнитура —Times New Roman). Объём статьи не должен превышать 16 страниц текста (включая таблицы, литературу и иллюстрации); краткие сообщения — не более 10 страниц; социологические опросы, рецензии, хроника, информация — не более 5 страниц текста.

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

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

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

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

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

К рукописи статьи прилагаются полные сведения об авторе:

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