

ISSN 2310-273X

3<sup>(12)</sup>  
2015

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2015 3<sup>(12)</sup>

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905

для организаций — 749052

ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## Учредители

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

## Редакционная коллегия

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

## Редакционный совет

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

3(12)  
2015

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Русецкий В. Ф.** Компетентностный подход и качество общего среднего образования ..... 11
- Шаўлякова-Барзенка І. Л.**  
Ад чытача матываванага да кваліфікаванага: прыярытэты і індыкатары развіцця школьнай літаратурнай адукацыі ў новай інфармацыйнай рэальнасці ..... 17
- Кадол Ф. В.** Критерии готовности классного руководителя и куратора учебной группы к нравственному воспитанию обучающихся в коллективе ..... 25
- Марищук Л. В., Войтко О. К.**  
Профессиональная речь студентов-психологов: критерии оценки ..... 33
- Салега Е. И.** Теоретический анализ модели экокультурной диалогической среды учреждения образования ..... 39
- Поздеева Т. В., Митрош О. И.**  
Подготовка магистров как один из аспектов повышения качества дошкольного образования ..... 46
- Аршанский Е. Я., Сусед-Виличинская Ю. С.**  
Интеграция химии и музыки как средство организации обучения химии в классах музыкального направления ..... 50

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Дьяков Д. Г.** Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции. Часть II. Типология самоидентификации ..... 59
- Сагайдак С. С.** Некоторые аспекты профессионального самоопределения учащихся 12–15-летнего возраста ..... 67

### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НАУЧНЫХ ШКОЛ

- Капранова В. А.** Научная школа как категория современной науки в вопросах и ответах ..... 73

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Салеев В. А.** Эстетическое воспитание в системе образования информационного общества ..... 77
- Гарбацюк В. А.** Фальклорныя творы як сродак фарміравання гендарных узаемаадносін беларусаў (на прыкладзе прымавак і прыказак) ..... 85

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Шкнай Л. В.** Понятие познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и её диагностика ..... 90

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Акопян Н. И.** Теоретические аспекты формирования основ эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью ..... 95

#### Адрес редакции:

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

Подписано в печать 18.09.2015.

Формат 60x84 1/8  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,24  
Тираж 101 экз.  
Заказ №

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 РУП «Издательство “Белорусский Дом печати”»  
Лицензия ЛП № 02330/106 от 30.04.2004.  
Пр. Независимости, 79, 220013, Минск.

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

© Национальный институт образования, 2015

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

(Окончание. Начало в № 2, 2015 г.)

**А. И. Левко,**

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

В статье раскрываются социально-культурная сущность интеллектуальной и духовно-нравственной деятельности как цели и содержания образования и его социально-культурная природа. Анализируются методологические принципы системной мыследеятельности и методологии организации духовной жизнедеятельности и опыта как основы практико-ориентированных педагогик: педагогики глобального идеального проектирования и педагогики ментального развития национальных духовных практик.

**Ключевые слова:** интеллект, духовно-нравственный потенциал, ценность, менталитет, неогегелианство, неокантианство, цивилизация, культура, практико-ориентированная педагогика.

The article reveals the socio-cultural essence of intellectual, moral and spiritual activities as the purpose and content of education, as well as its socio-cultural nature. It analyzes methodological principles of systemic thinking activity and methodology of spiritual life and experience as a basis for practice-oriented pedagogy: pedagogy of global ideal design and pedagogy of mental development of national spiritual practices.

**Keywords:** intelligence, spiritual and moral potential, value, mentality, neo-Hegelianism, Neo-Kantianism, civilization, culture, practice-oriented pedagogy.

**В поисках практико-ориентированной педагогики.**

Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков и Г. П. Щедровицкий вполне разделяли марксистское утверждение о принципиальном отличии мышления человека от мышления животного, заключающемся в том, что именно человеку свойственно присутствие идеального плана деятельности. Различие заключается в самом понимании природы идеального образа. К. Маркс представлял идеальное как отражение или психологический образ действительности, порождённый потребностями, способностями и экономическими интересами, реализуемыми в системе производства. Этот источник имеет, прежде всего, естественную, а не искусственную, культурную природу. По мнению же Э. В. Ильенкова и Л. С. Выготского, идеальное осуществляется в символе и через него, то есть через внешнее, чувственно воспринимаемое, видимое или слышимое «тело» слова [8, с. 192].

Однако ни Э. В. Ильенков, ни Г. П. Щедровицкий не ограничиваются анализом лишь символической природы интеллекта. Они утверждают, что знания, умения и навыки формируются только в деятельности человека и вне её ум человека не развивают. Для того чтобы обрести знания, недостаточно просто усвоить ту или иную информацию, погрузив её в свою память в виде философских категорий и понятий и вспомнив о ней на зачётах и экзаменах. Подлинное знание, утверждает Э. В. Ильенков, учащийся обретает, осваивая не только принцип образования этих категорий и понятий, но и постигая сам процесс мыследеятельности: «Ум недаром в русском языке происходит от одного корня со словами “умение”, “умелец”. Умный человек — это человек, умеющий думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, о людях, о событиях, о фактах. Именно судить — с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры» [9, с. 21].

Умным, по убеждению Э. В. Ильенкова, может быть и человек, не имеющий систематического образования. Ибо «ум («мудрость») — это не «знание» само по себе, не совокупность сведений, заложенных образованием в память, не информация и не совокупность правил сочетания слов, терминов. Это — умение правильно знаниями распоряжаться, умение соотносить их с конкретной ситуацией, неожиданными и индивидуальными стечениями событий реальной жизни, объективной реальности, а главное — самостоятельно эти знания добывать, пополнять. И поэтому простое усвоение знаний вовсе не обязательно ведёт к образованию ума, мышления. В состязании на простое заучивание сведений самый умный человек не может тягаться с самой глупой и несовершенной электронно-вычислительной машиной. Однако именно в этом — его преимущество перед нею — преимущество нашего ума» [9, с. 22].

Стало быть, ум — умение соотносить некоторые общие, усвоенные в ходе образования, «истины» с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств. Отсюда вывод: «Ум можно определить как способность выносить суждения о единичном факте с высоты усвоенной тобою общей культуры. Само собой понятно: чем выше культура (запас усвоенных тобой знаний, общих истин), тем лучше, тем больший простор для обнаружения ума. Но если нет способности суждения, самостоятельно соотносить эти умения — ума нет вообще. Есть его отсутствие — глупость. Даже при огромном запасе знаний» [9, с. 25].

Сознание конкретного человека, согласно Э. В. Ильенкову, формируется посредством усвоения идеальных образов в качестве законов его собственной жизнедеятельности, то есть сознание выступает как осознанное идеальное.

Идеальное обнаруживается в способности индивида к воссозданию материального продукта с опорой на слово (схему, модель). Идеальное — это бытие предмета в стадии становления. Мыслительная деятельность представляет собой восхождение от абстрактного (мысленного отражения «неразвитого предмета») к конкретному (мыслительному оформлению «развитого предмета»). Законы логики имеют всеобщий, глобальный характер и

не определяются ни национальной спецификой, ни уровнем духовного развития общества. В этом заключается принципиальное различие методологии системной мыследеятельности и феноменологии, или социологии знания.

Развивая далее философские воззрения Э. В. Ильенкова, Г. П. Щедровицкий приходит к выводу, что основой развития мышления человека является не психология, а логика и та методология, на которой она основывается. Исходя из этих убеждений, им и разрабатывалась так называемая методология системной мыследеятельности. «Учебная деятельность ребёнка до сих пор рассматривалась сквозь призму психики, а деятельность подгонялась — с точки зрения влияния её на учебную ситуацию, в нормативной форме, как предписания, регламентирующие приёмы и способы педагогической деятельности. Реальная же педагогическая практика во многом построена на связи структур деятельности и содержания» [15, с. 42].

Многие авторы, отмечал Г. П. Щедровицкий, подчёркивают, что содержание образования определяется структурой социального опыта, видами деятельности, к которым нужно подготовить учащихся, знаниями о закономерностях усвоения, методами обучения, средствами обучения, макроустановкой школы, содержанием деятельности обучения и т. д. Всё это приводит к отказу от выделения ядерных структур содержания образования.

Реальные процессы формирования содержания новых учебных предметов, не обеспечиваемые педагогическими и логико-методологическими разработками, порождают целый ряд фиктивных и по сути дела бессодержательных учебных программ и учебных курсов. Ещё в середине 60-х годов прошлого века распространённой точкой зрения было представление о том, что содержание обучения должны определять сами специальные науки. В основе здесь лежит своеобразное решение вопроса о целях образования. Часто таковой сводится к анализу требований, предъявляемых к обучению, или выводится из определённых идеологических манифестов, а не культурно-исторических основ.

«Чрезвычайно порочной, — по мнению Г. П. Щедровицкого, — следует признать ту точку зрения, согласно которой содержание образования можно определить как педагогическую модель заказа, об-

ращённого к учебным заведениям» [15, с. 44]. Содержание образования, полагал учёный, должно рассматриваться с точки зрения процессов освоения и усвоения структур человеческой культурно-исторической деятельности. Необходимо двигаться от законов усвоения и развития ребёнка, которые не имеют ничего общего с законами возрастной и иной психологии, а являются по существу законами развития общества. Само же оно, согласно Щедровицкому, предстаёт как своеобразный проект управленческой деятельности или результат системной мыследеятельности, осуществляемый на основе системной методологии. Только на основе системного анализа, утверждал он вслед за английским исследователем Филлипом Г. Кубсом, можно преодолеть имеющий место глобальный кризис образования (см. [10]).

На указанной основе мы в состоянии разработать соответствующие педагогические технологии, позволяющие адекватно реагировать на вызовы времени и нужды практики. Для этого необходимо лишь, чтобы образование стало основным элементом в системе государственного управления. А построение идеального государства, как утверждал в своё время Гегель, является важнейшей целью философии и политики.

Однако при таком методологическом подходе общество по-прежнему рассматривается по аналогии с механической системой, что вызывает вполне справедливые возражения со стороны философов-неокантианцев.

**Цивилизационная и социально-культурная практика реформирования образования: проблемы тождества и различия.** Общество, как отмечал Н. А. Бердяев, по природе своей является не механизмом, а духовным организмом. Неогегелианский же подход к реформированию образования представляет собой выражение сути цивилизационного подхода. «Техническая цивилизация не знает и не хочет знать личности. Она требует активности человека, но не хочет, чтобы человек был личностью, и личности необыкновенно трудно удержаться в этой цивилизации. Личность во всём противоположна машине» [1, с. 139].

Цивилизация, считал Н. А. Бердяев, ещё не есть культура. Различие культуры и цивилизации отметил уже И. Кант, кото-

рый в сочинении «О предполагаемом начале человеческой истории» в полемике с Ж. Ж. Руссо ставит вопрос: что такое цивилизация, и вправе ли человек отказаться от неё? Кант утверждает, что цивилизация начинается с установления правил человеческой жизни и поведения. Цивилизованный человек — тот, кто не чинит неприятностей другому, принимает его в расчёт, при этом вежлив, обходителен, тактичен, внимателен, уважает человека в другом. Культура же есть деятельность, в которой личность реализует свою сущность и субъективность, суть условие его свободы. Культура состоит в общественной ценности человека, а также в обретении им способности целеполагания. Высшая степень развития культуры связана с развитием способностей и моральным совершенством человека, которое происходит единственно из уважения к нравственному закону, а не только из эмпирической склонности к его выполнению.

Уважение к нравственному закону определяется не абстрактным суждением о всеобщем, а конкретным переживанием временной и пространственной ситуаций с позиции присущих им ценностей. Философская система Канта на достаточно фундаментальном уровне раскрывает ключевые аспекты, связанные с взаимодействием образного и понятийного, чувственного и формального, а значит, указывает на источник смысла и конкретного содержания в формах нашего сознания.

Кант формулирует иную трактовку субъективности, ключом к экспликации которой является специфическая трактовка опыта. Согласно идеям философа, в опыте необходимо выделять материю и форму. Если к первой относятся ощущения, то ко второй — пространство и время в качестве форм чувственного созерцания и категория рассудка. Мыслимые изолированно форма и материя — не более чем чистые абстракции. Всякое же реальное познание должно содержать единство содержания (материи ощущений) и формальных условий сознания (чувственности и рассудка). В своё время в числе основных условий развития последних, а также воли индивида Фридрих Ницше выделил национальный менталитет (или национальный дух, духовность). Поэтому сам по себе рационализм и основанный на нём бюрократизм управления, по его мнению, являются не всеобщими, а националь-

ми качествами личности. И наука здесь не исключение. Именно дух (духовность) определяется историческими, геополитическими, социальными и другими условиями жизни. В одном случае он трактуется как менталитет или область подсознательного духовного опыта, определяющая национальное сознание, национальное мировоззрение или национальные образы мира, в другом — как национальный характер или национальная идея.

Одним словом, национальный и народный дух, или менталитет, выступает своеобразной основой национальной философии и национальной науки.

**Возможна ли национальная и народная наука?** Возражения против народного характера науки, отмечает Н. Я. Данилевский, основываются на её межнациональной и международной преемственности и ориентации на единую истину. Последняя же есть знание существенного. В этом понятии заключаются, следовательно, два элемента: элемент внешний — не истина, а действительность, которая, конечно, независима не только от национального, но и вообще от общечеловеческого. И элемент внутренний — отражение данной действительности в нашем сознании. Это, во-первых. И, во-вторых, каждый народ избирает из всеобщего научного наследия то, что соответствует специальным наклонностям, способностям иного народа, перерабатывая это теми приёмами и методами, которые ему свойственны.

Что может быть точнее чистой математики, и где тут, казалось бы, проявляется национальный характер? Однако же он проявляется, причём самым резким образом. Известно, что греки в своих математических изысканиях употребляли так называемую геометрическую методу, в то время как учёные новой Европы используют преимущественно методу аналитическую. Это различие в методах исследования не случайно, оно объясняется психологическими особенностями народов эллинского и германо-романского культурного типов [4, с. 137—138].

По мере усложнения предмета наук и отсутствия строгой определённой методы в пределах научного исследования наличие индивидуального, а, следовательно, и национального элемента, по мнению Н. Я. Данилевского, становится в них всё более и более ощутимыми. Можно представить, утверждает он, целый ряд теорий,

имеющих несомненные признаки всеми признанного отличительного характера той национальности, в которой они присутствуют.

Приведём два показательных примера. Существенной практической чертой английского национального характера является любовь к самостоятельности, всестороннему развитию личности, индивидуальности, которая проявляется в борьбе со всякими препятствиями, противопоставленными как внешней природой, так и другими людьми. Борьба, свободное соперничество есть жизнь англичанина: он привносит их со всеми их последствиями, требует их для себя как права, не терпит никаких ограничений, хотя бы они и служили ему же в облегчение, находит в них наслаждение. Начиная со школы, англичанин ведёт эту борьбу, и где жизнь не представляет достаточных для неё элементов, создаёт их искусственно. Борьбу он вводит во все свои общественные учреждения. В суде ли или парламенте — везде личное состязание. Всякую забаву англичанин «приправляет» посредством норм, которые есть форма борьбы аналитической. Эти нормы приведены в настоящую систему.

Итак, борьба и соперничество составляют основу английского народного характера. И вот три знаменитых английских учёных создают три учения, три теории в различных областях знания, которые основаны на этом его коренном свойстве.

В середине XVII века англичанин Гобс разрабатывает политическую теорию образования человеческих обществ на начале всеобщей борьбы как войны всех против всех. В конце XVIII века шотландец Адам Смит создаёт экономическую теорию свободного соперничества между производителями и потребителями (что устанавливает цель предмета) и между производителями (что удешевляет и улучшает произведения промышленности) — теорию непрестанной борьбы и соперничества, которые должны иметь своим результатом экономические гарантии.

Наконец, в области физиологии появляется знаменитая дарвиновская теория борьбы за существование, которая должна объяснить происхождение видов животных и растений [4, с. 140].

Напротив, во французском народном характере глубоко укоренено понятие о необходимости государственной опеки над личным произволом, над личностью

человека. И три французские экономические школы: меркантилистов, физиократов и защитников прав на труд — требуют государственного покровительства. Первая — мануфактурной промышленности, вторая — земледельческой промышленности, третья требует искусственного доставления выгодного труда рабочим, когда он не в достаточной мере предлагается им потребностью в произведениях их труда. Француз Сен Симон и его школа создают даже целую теорию общественного и политического устройства общества, по которой государство (в лице так называемого отца человечества и его сотрудников) управляет всем общественным трудом, раздавая добытые богатства каждому, соответственно его способностям и «каждой способности» соответственно её труду.

Что же касается главных ценностей наук, то в качестве таковых, по мнению Н. Я. Данилевского, можно принять их субъективный или объективный характер, «разумая под науками субъективными такие, которые не имеют внешнего предмета, по существу своему являются изложением самого хода человеческого мышления, таковы только математика и логика. Все прочие науки имеют внешнее содержание, и оно обуславливает их характер» [4, с. 157].

Субъективность же человека не обусловлена лишь его индивидуальными психолого-физиологическими качествами. Она является порождением общества и его культуры. И определяющая роль в формировании и развитии этой субъективности принадлежит менталитету.

**Менталитет как основа духовной практики социализации личности и её воспитания.** В отличие от индивидуального и общественного сознания менталитет не ограничен исключительно когнитивной, психофизиологической сферой человеческого существования. Это, как утверждает Б. С. Гершунский, категория, прежде всего, социальная, а в более широком плане (что надо подчеркнуть особо!) — моральная, нравственная. Только при таких условиях менталитет может выполнять функции критериальных оснований по отношению к индивидуальному и общественному сознанию, мировоззрению и поведению.

Социально-нравственная составляющая, определяющая отношение человека и человеческих сообществ к миру, к различ-

ным сторонам жизни, друг к другу, главенствует (во всяком случае, должна главенствовать) в дуальных (социально-психологических, социально-исторических, социокультурных, социально-политических, социально-экономических и т. п.) категориях, характеризующих менталитет, не говоря уже о категориях религиозных и философских, образовательно-педагогических.

Именно в социальной сфере, а отнюдь не только на уровне сознания, самосознания или подсознания личности, формируются те критериальные основания и ценности, с которыми человек сознательно или подсознательно сверяет своё отношение к жизни, собственные поступки и поведение. Именно глубинные, «корневые», относительно устойчивые, стабильные ментальные качества и характеристики, а вовсе не подвижные и конформистски «гибкие» элементы индивидуального и общественного сознания, чувствительные ко всевозможным манипуляциям и деформациям и потому преходящие во времени, являются объектами социального наследования и сохраняются в долговременной социальной памяти, предопределяющей содержание и структуру социально-генетического кода и личности, и общества. Если гносеологическая ценность категорий «общественное сознание» и, в особенности, «сознание социума» ввиду условности этих категорий и сложности их буквально понимаемой идентификации и определения оказывается незначительной, то категории «общественный менталитет» и, в первую очередь, «менталитет социума», напротив, являются именно гносеологически чрезвычайно важными.

Менталитет — это не столько «ставший», уже состоявшийся результат человеческих отношений и поведения, сколько ожидание такового, который должен состояться на основе предопределяющих его религиозных, философских, исторических, культурологических, экономических, научно-технических, политических, этических и образовательно-воспитательных доктрин, а также жизненного уклада, с одной стороны, детерминирующего их, а с другой — меняющегося под влиянием этих трансформирующихся во времени доктрин, испытывая их формирующее воздействие.

Если по отношению к личности менталитет всё ещё сохраняет примат своей социально-психологической, когнитивной сущности и в данном смысле близок к



категории «общественное сознание», отражая, прежде всего, критериальные, собственно социальные основания индивидуального сознания, то различия между общественным менталитетом и общественным сознанием оказываются уже весьма существенными. Это находит своё отражение, прежде всего, в асинхронности существования индивидуального и общественного менталитетов.

В общественном менталитете и менталитете социума применительно к данному поколению всегда существуют те элементы, которые продуцированы прошлыми поколениями людей. Причём индивидуальный менталитет ныне живущих далеко не всегда отражает приоритеты ментальности лишь синхронно существующего с этими конкретными людьми общества. Нередко предпочтение отдаётся приоритетам уже прошедших или даже (на уровне идеалов, надежд, верований) ещё не наступивших эпох.

Отсюда следует весьма серьёзный мировоззренческий вывод: взаимосвязь индивидуального и общественного менталитетов в данном временном интервале (во времени) весьма относительна, а процессы индукции и дедукции в формировании соответствующих элементов индивидуальной и общественной ментальностей могут быть существенно сдвинуты во времени.

Иными словами, взаимопроникновение элементов индивидуальных и общественных ментальностей — это не индуктивно-дедуктивные «потoki сознания» по принципу сообщающихся сосудов. Общественная ментальность и, особенно, интегрально понимаемый менталитет социума, как уже отмечалось, может «оторваться» по своему содержанию от конкретных, физических носителей индивидуального менталитета и существовать в виде субъективной реальности независимо от ныне живущих людей.

Конечно, общественный менталитет и менталитет социума как субъективная реальность, как духовная субстанция имеют смысл лишь при наличии реальных или хотя бы потенциальных субъектов их восприятия — людей. Но совсем не обязательно именно тех, что сами принимали участие в создании и обогащении общественного менталитета и менталитета социума. В своём опредмеченном виде менталитет из субъективной реальности превращается во вполне объективную реальность, ко-

торая, в свою очередь, может быть востребована другими людьми, другими поколениями, способствовать формированию или изменению их индивидуального и общественного менталитетов и, таким образом, вновь стать реальностью субъективной.

Именно так, на основе передачи из поколения в поколение объективно-субъективных ценностей и проявлений менталитета, осуществляются связь времён, спиралевидное восхождение ко всё новым и новым вершинам человеческой духовности, наследование социально-генетического кода и социальной памяти народа.

Но, как и в случае общественно понимаемого сознания, общественный менталитет — это прежде всего менталитет групповой, коллективный, принадлежащий человеческому сообществу, общности людей, объединённых по каким-либо признакам — национально-этническим, классовым, возрастным, профессиональным и т. п. Естественно, что в зависимости от этих оснований и от масштабов сообщества, коллектива, группы в одно и то же время в том или ином интегрально понимаемом обществе, то есть в социуме, возможно существование множества не только индивидуальных, но и локально-общественных менталитетов. Речь, следовательно, может и должна идти об определённой матрице групповых, коллективных, но в любом случае — общественных менталитетов, различающихся по масштабности и качественным признакам, условно фиксируемым как бы по вертикальной и горизонтальной осям матрицы.

Именно множественность общественных менталитетов в одном и том же социуме заставляет ввести и использовать наряду с категорией «общественный менталитет» ещё более масштабную категорию — «интегральный менталитет социума» [3, с. 128].

Для того чтобы сформировать последний, возвышающийся над национальными, региональными, поселенческими и другими менталитетами, нужно создать новую социальную общность типа «советский народ», «европейское сообщество» и т. д., с едиными ценностями и нормами, значительно превышающими ценности и нормы национальных и других традиций, и тем самым как бы растворить национальные образы мира в интернациональных. Сделать это на основе только интеграции национальных экономик, нацио-

нальных систем образования невозможно, так как они во многом сами обусловлены духовно-нравственной интеграцией. Именно духовно-нравственным потенциалом народа и нации каждой отдельно взятой страны определяются не только научные, научно-технические и другие её достижения, но и их направленность.

Тем не менее на практике, ориентированной на так называемый цивилизационный подход и глобализм, это учитывается далеко не всегда.

**Образование между выбором национальной идеи и идеи глобализма.**

Преодоление глобального кризиса образования, равно как и его проявления на региональном и национально-государственном уровнях, требует переосмысления исходных представлений о природе общественной образовательно-воспитательной практики, о целях и ценностях обучения и воспитания, их содержании и методах. Речь идёт о происходящей смене парадигмы педагогического мышления о преодолении разрыва между образованием и обществом, образованием и культурой, образованием и наукой, об исчерпанности классической модели образования, её несостоятельности с точки зрения современных требований со стороны изменившегося общества. Ставится вопрос о ключевых идеях и ценностях образования, которые и должны в конечном счёте определять содержание и направленность образовательной деятельности.

Чему необходимо отдать предпочтение: философским и научным идеям, концептуальному обоснованию стратегии и тактики образования или национальной и государственной идеологии? Какие ценности должны быть положены в основу содержания образования: национальные или общечеловеческие? Ответ на поставленный вопрос представителями различных философских парадигм, в частности неогегелианцами и неокантианцами, даётся прямо противоположный. Представители парадигм как инновационного развития, так и практико-ориентированного образования исходят из того, что современные социально-экономические условия выдвинули на первый план способности человека преодолевать сложившиеся условия, выходить за пределы ситуации, творить. Однако истоки самого творчества ими усматриваются в одном случае в интеграции и общечеловеческих ценностях, в другом —

в национальных образах мира, в развитии национального образования и этнопедагогике. «Главное, на наш взгляд, — как утверждает В. А. Салеев, — в том, что парадигма, на которой строится народная педагогика, это общечеловеческая программа формирования молодых поколений. Поэтому, когда в средневековье возникла проблема социальной дифференциации общества, появились школы, которые отвечали на запросы и времени, и соответствующей среды. И новые модели школы по-своему использовали традиции народной педагогики» [12, с. 17].

Национальная культура, по мнению В. А. Салеева, — это высшая ступень развития этнической культуры. И здесь очень важно, что для людей, проживающих в данное время и на данной территории, является ведущей (в национально-этническом смысле) культура, в которой они идентифицируют себя. Здесь имеет место личностное приобщение к культуре.

Сочетание национального самосознания с чертами национального характера, укоренявшимися и закреплявшимися столетиями, определяет духовность этноса, которая, в свою очередь, через развитие субъективности человека как факта гуманитарного образа жизни общества служит основой жизнедеятельности этноса и этнической педагогики.

Этнопедагогика в настоящее время выступает как своеобразная альтернатива нарастающей бездуховности образования и потенциал его инновационного развития в условиях глобализации. Она же является и основой социализации и дальнейшей социальной интеграции. Началом такой социализации становится усвоение духовной культуры своего народа и этноса. На этой основе и осуществляется взаимодействие с другими народами и этносами, людьми и социальными общностями других культур. Иное дело, что оно может принимать самые разные формы. Национальный и иной экстремизм, терроризм, нетерпимость к ценностям и нормам чужих культур также являются результатом соответствующей, чаще всего стихийной, социализации. Как позитивные, так и негативные социальные качества имеют соответствующую этническую основу, проявляемую в виде коллективного бессознательного. Оно обретает различные формы: от национализма до интернационализма, от патриотизма до пацифизма.

Однако растворить этническую основу социального взаимодействия в ориентации лишь на общечеловеческие ценности ещё никому и никогда не удавалось, в том числе и христианству.

Таким образом, методологический анализ интеллекта и духовно-нравственного потенциала личности как цели и социально-культурной сущности обучения и воспитания позволяет рассматривать учреждения образования и их трудовые коллективы не только как целенаправленно создаваемые социальные институты и функциональные организации. Он даёт основание представить их и как естественные социальные общности, духовно-нравственный и интеллектуальный потенциал которых определяется национальным, региональным, поселенческим и другим менталитетом. То есть учреждение образования выступает одновременно и как социальная организация, и как социальная общность. Иное дело, что это обстоятельство при реформировании образования чаще всего не учитывается, и основная ставка делается лишь на административно-управленческий ресурс и социальную инженерию: стандарты, программы, технологии, критерии качества интеллектуальной подготовки и т. п. В результате кризис образования в большинстве случаев предстаёт как стремительное падение

духовно-нравственного потенциала личности, напрямую сказывающееся и на профессиональной компетенции будущих специалистов и их интеллектуальной культуре. Интеллект в виде мировоззрения напрямую связан с менталитетом, который как бы определяет и направляет развитие сознания человека. Интеллект и духовно-нравственный потенциал личности можно объединить одним понятием — интеллектуальная культура личности. Формирование этой культуры и является основной целью образования.

Таким образом, интеллект и духовно-нравственный потенциал личности не противостоят друг другу как принципиально различные цели образования. Они являются выражением самой социально-культурной сущности образования и важнейшим условием преодоления его кризиса. Всё зависит от того, какая философская методология берётся за основу его реформирования и управления и насколько учитывается при этом ценностно-нормативная основа самой культуры. Интеллектуальная культура не предстаёт только в форме общечеловеческой культуры, существующей независимо от национальных, региональных, поселенческих и других культур, а как бы вырастает из них, имея под собой как рациональную, так и иррациональную, ментальную основу.

### Список цитированных источников

1. Бердяев, Н. А. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники) / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. — 1989. — № 2. — С. 147—162.
2. Болонский процесс как путь модернизации системы высшего образования Беларуси / С. С. Ветехин [и др.] ; науч. ред. А. В. Лаврухин. — Минск : Медисонт, 2014. — 68 с.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : Изд-во «Совершенство», 1998. — 608 с.
4. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. — М. : Книга, 1991. — 574 с.
5. Демчук, М. И. Высшая школа и стратегия инновационного развития Республики Беларусь / М. И. Демчук. — Минск : РИВШ, 2006. — 300 с.
6. Демчук, М. И. Системная методология инновационной деятельности / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. — Минск : РИВШ, 2007 — 304 с.
7. Джемс, У. Психология / У. Джемс. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
8. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1984. — 319 с.
9. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1991. — 462 с.
10. Кубс, Ф. Кризис образования : системный анализ / Ф. Кубс. — М. : Прогресс, 1970. — 260 с.
11. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М. : Дело, 1992. — 702 с.
12. Салеев, В. А. Этнопедагогика в системе культуры / В. А. Салеев. — Минск, 1993.
13. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — М. : Нац. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. — Т. 1.
14. Тобочковский, В. Г. Диалектика деятельности и культуры / В. Г. Тобочковский, А. И. Яценко. — Киев : Навукова думка, 1983. — 295 с.
15. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий. — М. : Изд-во «Эксперимент», 1993. — 153 с.

Материал поступил в редакцию 02.02.2015.

# Компетентностный подход и качество общего среднего образования

**В. Ф. Русецкий,**  
начальник научно-исследовательского центра  
Национального института  
образования  
доктор педагогических наук,  
доцент

В статье рассматриваются аспекты реализации компетентностного подхода с точки зрения повышения качества образования; анализируются проблемы определения ключевых терминов, связанных с компетентностным подходом, освещается опыт его реализации в общем среднем образовании Российской Федерации.

**Ключевые слова:** общее среднее образование, качество образования, компетентностный подход, компетенция, компетентность.

The article deals with the implementation aspects of the competency-based approach in terms of improving the quality of education. It analyzes the problems of defining the key terms related to the competency-based approach. It highlights the experience of its implementation in general secondary education of the Russian Federation.

**Keywords:** general secondary education, quality of education, competency-based approach, competency, competence.

Внимание к тому или иному подходу в системе образования обуславливается не его самоценностью, а тем, в какой мере он является инструментом улучшения качества образования, как помогает реализовывать требования, выдвигаемые обществом к результатам образовательного процесса.

В нормативных правовых документах качество образования понимается как соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы (Кодекс Республики Беларусь об образовании). Однако, чтобы быть отражённым в учебно-программной документации, представление о качестве образования должно получить научное обоснование. Поэтому в более широком контексте данное понятие включает и соответствие запросам потребителей образовательных услуг, то есть учитывает уровень корреляции достигнутых отдельным человеком образовательных результатов с социальным заказом и личностными ожиданиями.

Повышение качества образования возможно при сохранении тех достижений образовательной системы, которые обеспечивали и обеспечивают его фундаментальность, научность, соответствие потребностям личности, общества и государства. В то же время вызовы современного общества определяют динамику требований к личности обучающегося, который должен не просто овладеть знаниями, но и быть готовым применять их в разных видах деятельности, быть способным к саморазвитию, к самостоятельному решению проблем в различных жизненных ситуациях. Изменяется и представление об ожидаемых результатах образования: основными критериями становятся не просто знания, умения и навыки, а универсальные учебные действия и компетенции.

Таким образом, речь идёт не о простом приращении знаний. Повышение качества образования в настоящее время неотделимо от его практикоориентированности. Это не только социальный запрос, но и потребность, которая выдвигается в том числе и современным молодым поколением, прагматически подходящим к получаемому им образованию.

Исследователями констатируется также расхождение между учебными успехами при репродуктивном обучении и компетентностями, то есть сформированными в результате обучения способностями применять полученные знания и умения в жизни. Как показывают результаты международных исследований уровня учебных достижений, про-

ведённых, например, в Российской Федерации, «у российских школьников явно выше знание фактологического материала, умение воспроизводить его и применять в знакомой ситуации, а также умение применять известные алгоритмы и процедуры. При этом значительно ниже сформированы интеллектуальные умения, связанные с решением задач, интеграцией знаний и применением их в незнакомых ситуациях и в ситуациях, близких к реальной жизни. Учащиеся затрудняются при обобщении информации, представленной в различных частях текста, при обосновании своей точки зрения, когда для этого требуется привлечь доказательства из текста или из своего жизненного опыта» [7, с. 11]. Аналогичные выводы сделаны и по результатам участия российских школьников в исследованиях TIMSS: «при наличии достаточно высоких предметных знаний и умений, российские школьники испытывают затруднения в применении этих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме, характерной для средств массовой информации» [7, с. 13].

В аналитическом докладе «Российская система образования: состояние и перспективы», подготовленном Российской академией образования, сформулированы следующие основные проблемы общего среднего образования:

- «1. Перегруженность программ и учебников учебными материалами (загружается память, но не обеспечивается развитие и свободный перенос знаний в ситуациях, отличных от учебных).
2. Недостаточная практическая ориентированность содержания образования по большинству предметов, их явная оторванность от реалий жизни, окружающей школьника.
3. Недостаточное внимание к формированию общеучебных и интеллектуальных умений (особенно в основной школе). Отсутствие целенаправленной работы по формированию умений работать с различными источниками информации» [7, с. 14].

Всё сказанное в полной мере применимо и к отечественной системе общего среднего образования.

Учитывая, что «ведущие страны сегодня ориентируются на развивающуюся школу, новую философию образования, основанную на развитии способности к обучению на протяжении всей жизни, формирование жизненно важных компетенций, создание сис-

темы качествоориентированного образования» [7, с. 66], российские учёные-педагоги активно проводят исследования в области компетентностного подхода (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя).

В работах, посвящённых компетентностному подходу, чаще говорится о компетенциях и компетентностях и в меньшей степени уделяется внимание формулировке, раскрывающей сущность самого подхода. Попытки дать определение компетентностному подходу часто носят терминологически размытый характер. Например, утверждается, что «компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе» [3]. В другом определении говорится, что «компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [5, с. 3]. Как видно, в таких определениях не описывается специфика компетентностного подхода, отличающая его от других подходов в образовании.

В самом общем плане **компетентностный подход** в образовании может быть определён как такое построение образования (его целей, содержания, методов, средств, результатов), которое должно обеспечить формирование комплекса компетенций/компетентностей у обучающегося.

О. Е. Лебедев формулирует следующие основные **принципы** компетентностного подхода:

«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 собственный опыт учащихся.

Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образо-

ванности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения» [5, с. 3].

**Специфика** компетентностного подхода может быть охарактеризована следующим образом.

Роль образования в современном обществе связана с его определяющим влиянием на формирование качества человеческого капитала, а тем самым на уровень общественного прогресса во всех областях. Речь идёт не просто о передаче в процессе обучения суммы знаний, а о подготовке обучающихся с высоким уровнем профессионализма, мобильности, конкурентоспособности, конструктивности, обладающих чёткой нравственной позицией, способных не только к решению поставленных перед ними задач, но и к постоянному самосовершенствованию, а следовательно, обладающих такими качествами, как креативность, инициативность, готовность брать на себя ответственность.

Современное образование призвано обеспечить подготовку молодёжи к жизни и получению профессии, эффективную социализацию, содействовать формированию кадрового потенциала для динамично развивающейся рыночной экономики, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью. Тем самым образование является основой устойчивого социально-экономического и духовного развития страны, обеспечения качества жизни, решения задач национальной безопасности. Наряду с этим содержание современного образования формируется в ситуации общемировой интеграции в условиях перехода к информационному обществу. Это требует динамизма от системы образования, причём не только профессионального, но и общего.

Общемировым ответом на вызовы современного общества стал переход к образованию на компетентностной основе, что для национальных систем образования, исторически восходящих к советской системе образования, связано с решением концептуального вопроса о парадигме образования. Советская система образования в силу особенностей времени, в которое она создавалась, носила информационно ориентированный характер. Однако это не является её исчерпывающей характеристикой. Образование в советском обществе рассматривалось как миссия служения со стороны педагогов. Эта миссия была направлена на приобщение широких народных масс к научному знанию и официально именовалась

просвещением. В настоящее время всё более явно формируется представление об образовании как услуге, в силу чего потребитель образовательных услуг выдвигает прагматические требования к содержанию образования.

Смена образовательной парадигмы в современном обществе связана не только с особенностями функционирования информации и исчерпанностью информационного идеала образования, который заключается в передаче суммы знаний от поколения к поколению. Во многом образовательная парадигма определяется сменой представлений об образовании как об инструменте социализации личности, который личность выбирает и формирует в соответствии со своими индивидуальными потребностями и предпочтениями. Общеизвестным является определение советской системы общего образования как нацеленной на получение фундаментальных научных знаний, что было основой и залогом приобретения в дальнейшем необходимой квалификации в избранной сфере профессиональной деятельности. Такой подход вошёл в естественное противоречие с современными потребностями в образовании, которое обеспечивает эффективную деятельность личности в различных жизненных ситуациях. К тому же нельзя не принимать во внимание, что в отдельных странах на постсоветском пространстве в силу разных причин уровень образования снизился [2, с. 55].

Участие в международных исследованиях оценки качества образования позволило получить интересные результаты. В таких исследованиях «для выполнения заданий с открытым ответом требуется изложить своё мнение или описать некий рецепт решения предложенной проблемы... Наши же [российские] ученики привыкли производить многошаговые расчёты с использованием нескольких формул, находить значение неизвестной переменной и записывать его в качестве ответа в отведённом месте» [1, с. 40].

С другой стороны, образовательные системы, исходно отличающиеся от советской, могут демонстрировать трудности иного порядка. «Так норвежские учёные на основании данных, полученных с помощью исследований TIMSS и TIMSSAdvanced, пришли к выводу, что в Норвегии, как в начальной школе, так и в старшей, не уделяется достаточного внимания преподаванию чисто теоретических разделов математики (арифметике, алгебре)» [1, с. 40].

Компетентностный подход служит интегрирующим началом для теоретической и практической составляющих образования и постулирует в качестве основной цели достижение ожидаемого результата. В научной литературе распространено следующее представление о структуре содержания образования в соответствии с компетентностным подходом: опыт познавательной деятельности (знания); опыт осуществления способов деятельности (умения); опыт творческой деятельности (принятие эффективных решений в проблемных ситуациях); опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (личностные ориентации).

В настоящее время исследователи в различных странах СНГ отмечают отсутствие в массовой практике общего образования (в отличие от высшего) технологий активно-деятельностного обучения, которые развивали бы метапредметную совокупность компетенций в рамках учебной деятельности и помогали бы учащимся приобретать и реализовывать её именно в образовательной деятельности.

Очевидно также, что, стремясь к новой парадигме образования, ориентированной на решение прагматических задач, которые стоят перед обществом и личностью, нельзя в то же время отказаться от положительных наработок прежней системы образования.

Более того, исследователи, занимающиеся проблемами реализации компетентностного подхода в России, обосновывая приемлемость и возможность его внедрения в систему образования на постсоветском пространстве, приводят в качестве одного из доводов следующий: «Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику и компетентностного подхода» [4, с. 3–4].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования», подготовленной российскими исследователями, в частности, от-

мечается, что понятие компетенции/компетентности не является простой совокупностью знаний, умений и навыков. «Понятие “компетентность” включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [8, с. 14].

Часто понятия «компетенция» и «компетентность» используются как синонимы либо слова-дублеты.

А. В. Хуторской следующим образом предлагает разграничивать данные понятия: «*Компетенция* — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [10].

Можно предложить в качестве рабочих следующие определения терминов «компетенция» и «компетентность».

**Компетенция** — социально обусловленная совокупность требований, предъявляемых к личности и необходимых для обеспечения её эффективной деятельности в определённой сфере.

**Компетентность** — интегративное свойство, присущее конкретному человеку и формируемое на основе приобретаемых в процессе обучения и практической деятельности знаний, умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающее способность личности эффективно осуществлять определённый вид деятельности, в том числе вне рамок учебного процесса.

Компетенция и компетентность соотносятся как абстрактная идеальная схема, задающая определённый стандарт образования, и как реальное свойство личности, выражающееся в способности осуществлять требуемый вид деятельности.

Компетентность не является простой суммой знаний, умений, навыков, способов деятельности, а формируется лишь в том случае, если личность умеет их интегрированно применять для достижения необходимого результата в меняющихся жизненных ситуациях; компетентность — это «опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека».

А. В. Хуторской предлагает следующую градацию образовательных компетенций:

ключевые компетенции, которые являются выражением метапредметного содержания образования; общепредметные компетенции, относящиеся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [10].

Таким образом, **метапредметные компетенции** (общепредметные, по А. В. Хуторскому) представляют собой наиболее обобщённую по отношению к содержанию образования группу компетенций, в которых отражается социальный опыт, обязательный для усвоения учащимися. Формирование метапредметных компетенций обеспечивается эффективным функционированием системы образования в целом, а не только через отдельные учебные предметы или образовательные области. При определении содержания образования по каждому конкретному учебному предмету необходимо исходить из задачи формирования метапредметных компетенций.

Опираясь на главные цели общего образования, структурное представление социального опыта и опыта личности, а также на основные виды деятельности ученика, А. В. Хуторской выделяет следующие ключевые образовательные компетенции:

- ценностно-смысловые;
- общекультурные;
- учебно-познавательные;
- информационные;
- коммуникативные;
- социально-трудовые;
- личностного самосовершенствования [10].

**Предметные компетенции** выражают конкретное содержание учебного предмета и определяются исходя из задач, решаемых в рамках данного предмета и направленных на усвоение предметного содержания и освоение способов деятельности, связанных с данной предметной областью.

Например, при общей характеристике математического образования в программе Российской Федерации в предметном направлении формулируются в качестве целей овладение математическими знаниями и умениями, необходимыми для продолжения образования, изучения смежных дисциплин, применения в повседневной жизни, и создание фундамента для математического развития, формирования механизмов мышления, характерных для математической деятельности [6, с. 3—4]. Соответственно, результаты изучения учебного пред-

мета в предметном направлении включают, в частности, следующие позиции: овладение базовым понятийным аппаратом, умение работать с математическим текстом, умение проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений, умение распознавать виды математических утверждений, развитие представлений о числе и числовых системах, овладение символьным языком алгебры, геометрическим языком, умения измерять длины, величины, использовать формулы для вычислений и т. д. [6, с. 8—9].

Подготовка молодёжи к реальной жизни реализуется в современном образовании через компетентностный подход и профилизацию обучения. Эти тенденции в полной мере характерны для системы образования Российской Федерации. В то же время, оценивая реализацию компетентностного подхода в системе общего среднего образования РФ, нельзя не заметить, что авторы образовательных стандартов и учебных программ не отвергают опыт, накопленный образованием в рамках подходов, которые можно считать традиционными.

В практике образования Российской Федерации приняты следующие стандарты общего образования (так называемые стандарты второго поколения): для начального общего образования (I—IV классы) с 2009 года, для основного общего образования (V—IX классы) с 2010 года, для среднего (полного) общего образования (X—XI классы) с 2012 года. Основной особенностью указанных стандартов является то, что они ориентированы на результат и развитие универсальных учебных действий.

Отметим, что для высшего профессионального образования с 2009 года в РФ утверждаются стандарты третьего поколения, ориентированные на выработку у студентов общекультурных и профессиональных компетенций.

Как отмечается в «Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования», методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход [9]. Устанавливаемые стандартом требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы подразделяются на три группы: личностные, метапредметные и предметные. Конкретные результаты освоения образовательной программы описываются как сформированность понятий и представлений; умения; владе-



ния умениями и навыками; способности; компетенции.

В стандарте нет однозначной, определённой и системной реализации компетентностного подхода.

В то же время, например, в уже упомянутой учебной программе по математике для V—IX классов следующим образом отражены подходы, на основе которых она разработана.

Цели обучения и результаты изучения учебного предмета сгруппированы по трём направлениям: личностного развития, метапредметным и предметным. При этом внимание обращается на развитие логического и критического мышления, культуры речи, способности к умственному эксперименту, формирование качеств личности, необходимых для адаптации в информационном обществе, формирование общих способов интеллектуальной деятельности и др. [6, с. 3].

Составной частью учебной программы является примерное тематическое планирование, которое включает 2 раздела: основное содержание по темам и характеристику основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий). В частности, при характеристике видов деятельности используются следующие формулировки: описывать свойства, читать и записывать числа, выполнять вычисления, формулировать свойства, анализировать и осмысливать текст задачи, переформулировать условие, извле-

вать информацию, моделировать условие, строить рассуждение, оценивать ответ, формулировать определение, доказывать и опровергать, объяснять, осуществлять поиск информации, приводить примеры и т. д. [6, с. 18—20]. Всё это свидетельствует о последовательной реализации в программах системно-деятельностного подхода.

Таким образом, на основе сказанного выше можно заключить, что при разработке содержания общего среднего образования в Российской Федерации используется комплекс подходов.

Очевидно, что, стремясь к новой парадигме образования, ориентированной на решение задач, которые стоят перед обществом и личностью, нельзя в то же время отказаться от положительных наработок прежней системы образования. *При разработке обновлённого содержания образования на основе компетентностного подхода должно быть сохранено всё то положительное, что имеется в системе образования в настоящее время. Речь идёт о научно обоснованном, взвешенном сочетании используемых в настоящее время в образовательной практике подходов с наиболее важными принципами компетентностного подхода, прежде всего связанными с его деятельностно-практической основой. Реализация компетентностного подхода должна быть ориентирована в первую очередь на повышение качества образования.*

### Список цитированных источников

1. Багдасарян, А. Г. Многомерные исследования в области оценки качества образования / А. Г. Багдасарян // Качество образования в Евразии. — 2013. — № 1. — С. 37—50.
2. Валькова, И. П. Использование результатов национального оценивания достижений учащихся для реформирования образования в Кыргызстане / И. П. Валькова // Качество образования в Евразии. — 2013. — № 1. — С. 51—59.
3. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://letopisi.org/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4\\_%D0%B2\\_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8](http://letopisi.org/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4_%D0%B2_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8). — Дата доступа : 11.03.2014.
4. Компетентностный подход : реферативный бюллетень. — М. : РГГУ, 2005. — 27 с.
5. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12.
6. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5—9 классы : проект. — 3-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2011. — 64 с.
7. Российская система образования : состояние и перспективы. — М. : Российская академия образования, 2005. — 69 с.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М. : ООО «Мир книги», 2001. — 104 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413).
10. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/>. — Дата доступа : 11.03.2014.

*Материал поступил в редакцию 19.05.2015.*

# Ад чытача матываванага да кваліфікаванага: прыярытэты і індыкатары развіцця школьнай літаратурнай адукацыі ў новай інфармацыйнай рэальнасці

**І. Л. Шаўлякова-Барзенка,**  
начальнік Адукацыйнага цэнтру  
Нацыянальнага інстытута адукацыі  
кандыдат філалагічных навук, дацэнт

В статье анализируются ключевые противоречия, проблемы и перспективы развития литературного образования в школах Беларуси. Приоритеты, цели и задачи школьного литературного образования в новой информационной реальности рассматриваются на трёх взаимосвязанных уровнях: в международном контексте, в системе национального непрерывного литературного образования, в рамках обучения литературе в учреждениях общего среднего образования. Также обозначены основные компоненты системы индикаторов качества школьного литературного образования.

**Ключевые слова:** литературное образование, приоритеты и цели литературного образования, содержание образования, индикаторы качества образования.

Key contradictions, problems and prospects of the development of literary education in Belarusian schools are analyzed in the article. Priorities and aims of school literary education in new information reality are examined at three associate levels: in the international context, in the system of national continuous education, within the framework of teaching literature in general secondary education institutions. Basic components of the indicator system of school literary education quality are also marked.

**Keywords:** literary education, priorities and aims of literary education, education content, indicators of education quality.

Вызначэнне прыярытэтаў развіцця зместу і рэсурснага забеспячэння літаратурнай адукацыі ва ўмовах інфармацыйнага грамадства (асабліва ў доўгатэрміновай перспектыве) найпрост залежыць ад тых змен, якія ўплываюць на бачанне перспектывных мэт самой літаратурнай адукацыі. Аналіз канцэптуальнага грунту сучаснага навучання літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі ўказвае на тое, што на працягу апошняй чвэрці XX стагоддзя (з пачатку 1990-х) мэтавая скіраванасць літаратурнай адукацыі звязана з фарміраваннем «*культурнага чытача*»: акцэнт робіцца на комплексным развіцці культуры асобы праз фарміраванне эмацыянальна-каштоўнасных адносін да літаратуры як мастацтва слова, рэалізацыю ідэі «навучання літаратуры» ў цеснай сувязі з «выхаваннем літаратурай» і да т. п.

Непазбежнасць удакладнення (у выпадку рэалізацыі больш радыкальнага сцэнарыя — пераасэнсавання) мэт школьнай літаратурнай адукацыі абумоўлена характарам развіцця інфармацыйнага грамадства. Ужо зараз можна меркаваць пра тое, што адпаведныя змены будуць ажыццяўляцца з улікам параметраў дынамізму, многаварыянтнасці, нестандартнасці і г. д., якія характарызуюць новую інфармацыйную рэальнасць.

У межах гэтага артыкула мы прапануем разгледзець прыярытэты і індыкатары развіцця зместу навучання літаратуры ў школе на некалькіх узроўнях, у некалькіх сістэмах каардынат, аб'яднаных адзіным контурам — ідэяй літаратурнай адукацыі на працягу ўсяго жыцця.

На **першым узроўні** нацыянальная літаратурная адукацыя разглядаецца ў *міжнародным кантэксце* ў аспекце ацэнкі яе наяўнага стану і магчымасцей для павышэння яе якасці.

Калі абапірацца на міжнародны вопыт параўнальнага аналізу з'яў, кампанентаў адукацыйных сістэм, паказчыкаў развіцця і да т. п.,

то сутнасць праблемы можа быць акрэслена праз пытанне: *у якім кірунку павінны развівацца змест і рэсурснае забеспячэнне нацыянальнай літаратурнай адукацыі, каб забяспечыць высокія вынікі ўдзелу краіны ў параўнальных міжнародных даследаваннях ацэнкі адукацыйных дасягненняў навучэнцаў?*

Варта браць пад увагу і той факт, што мэты і задачы шэрагу згаданых міжнародных даследаванняў у той ці іншай ступені могуць перакрывацца з прыярытэтамі развіцця айчынай літаратурнай адукацыі.

Так, Міжнародная асацыяцыя па ацэнцы вучэбных дасягненняў IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) праводзіць маніторынгавыя даследаванні PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — «Вывучэнне якасці чытання і разумення тэксту». Скіраваны гэты міжнародны даследчы праект, што ажыццяўляецца з 2001 года цыклічна адзін раз у пяць гадоў (апошні па часе — у 2011 годзе), на параўнанне ўзроўню і якасці чытання і разумення тэксту вучнямі пачатковых класаў, а таксама на выяўленне адрозненняў у нацыянальных сістэмах адукацыі.

У межах PIRLS ацэньваюцца «два віды чытання, якія найчасцей выкарыстоўваюцца вучнямі падчас вучэбных заняткаў і паза школай:

- чытанне з мэтай атрымання чытацкага літаратурнага вопыту;
- чытанне з мэтай засваення і выкарыстання інфармацыі.

Пры чытанні літаратурных і інфармацыйных тэкстаў ацэньваюцца чатыры групы чытацкіх уменняў:

- атрыманне інфармацыі, зададзенай у яўным выглядзе;
- фармуляванне высноў;
- інтэрпрэтацыя і абагульненне інфармацыі;
- аналіз і ацэнка зместу, моўных асаблівасцей і структуры тэксту»\*[1].

Удзел у міжнародных даследаваннях згаданага кшталту і нават аналіз вынікаў іншых краін маюць надзвычай важнае зна-

чэнне для фармулявання прыярытэтаў і індыхатараў развіцця літаратурнай адукацыі ў новай інфармацыйнай рэальнасці.

Толькі адзін прыклад: аналіз вынікаў PIRLS-2011 абвергнуў меркаванне, што ў пачатковай школе дзяўчынкі лепш чытаюць мастацкія творы, а хлопчыкі — навукова-папулярныя: «Даная паказваюць, што амаль ва ўсіх краінах... дзяўчаты лепш чытаюць і мастацкія, і інфармацыйныя (навукова-папулярныя) тэксты. Атрыманыя звесткі сведчаць пра неабходнасць распрацаваць спецыяльную праграму падтрымкі чытання ў хлопчыкаў у малодшым школьным узросце. Неабходны спецыяльны намаганні па развіцці цікавасці хлопчыкаў да чытання, напрыклад, спецыяльны падбор тэкстаў, што выклікаў бы ў іх інтарэс. Праведзеныя даследаванні ў розных краінах паказваюць, што істотныя змены ў якасці чытання і разумення тэкстаў адбываюцца ў хлопчыкаў у працэсе іх навучання розным стратэгіям чытання» [2, с. 16].

Прыведзены прыклад сведчыць на карысць неабходнасці перагляду падыходаў да адбору і структуравання зместу літаратурнай адукацыі ў пачатковай школе з улікам не толькі ўзроставых, псіхалагічных асаблівасцей малодшых школьнікаў, але і гендарнай спецыфікі.

Галоўным аб'ектам увагі Міжнароднай праграмы па ацэнцы адукацыйных дасягненняў вучняў PISA (Programme for International Student Assessment), якая ажыццяўляецца Арганізацыяй эканамічнага супрацоўніцтва і развіцця АЭСР (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development), з'яўляюцца вучні 15-гадовага ўзросту, па сутнасці — выпускнікі базавай школы. Даследаванне скіравана на ацэнку здольнасцей вучняў выкарыстоўваць атрыманыя ў школе веды і ўменні ў жыццёвых сітуацыях: ацэньваюцца прыродазнаўчая граматынасць, матэматычная граматынасць і граматынасць чытання (вывучэнне апошняй пазіцыі пачалося з 2000 года).

\* У 2011 годзе адпаведны тэст для ацэнкі сфарміраванасці чытацкай граматынасці ўключаў 10 тэкстаў (5 мастацкіх і 5 інфармацыйных) і 135 заданняў да іх розных тыпаў (з выбарам адказу, на ўстанаўленне паслядоўнасці падзей, заданні з вольна канструюемым адказам). На выкананне работы адводзілася 80 хвілін (дзве часткі па 40 хвілін з перапынкам): «Вучні атрымлівалі сшытак, які ўключаў два тэксты (як правіла, адзін тэкст мастацкі, другі — навукова-папулярны) з заданнямі да кожнага з іх. Безумоўнай станоўчай рысай даследавання PIRLS з'яўляецца прадуманая сістэма ацэньвання выкананых работ, якая сумяшчае ў сабе якасную і колькасную ацэнкі» [2, с. 9].

Выпускнікі базавай школы, напрыклад, у Расійскай Федэрацыі на міжнародным фоне паказваюць невысокі ўзровень чытацкай граматынасці: 27—29-е месца з 32 краін у 2000 годзе, 32—34-е месца з 40 краін у 2003 годзе, 37—40-е месца з 57 краін у 2006 годзе. Як засведчана ў афіцыйных аналітычных матэрыялах, зараз у большасці расійскіх школ паказчыкі хуткасці чытання і разумення тэксту вучнямі правяраюцца толькі ў пачатковых і ў V класах. Напрыклад, «праведзенае ў 2000 г. у Расіі на выбарцы PISA даследаванне якасці чытання паказала значныя разыходжанні ў хуткасці чытання асобных вучняў (ад 40 да 290 слоў у хвіліну). Каля 10 % пятнаццацігадовых чытаюць з хуткасцю, меншай за норму, вызначаную для пачатковай школы, больш за 25 % з-за нізкай хуткасці чытання, верагодна, адчуваюць цяжкасці падчас выканання дамашніх заданняў» [3].

У межах даследавання PISA «граматынасць чытання» разумеецца ў шырокім сэнсе — як «здольнасць вучняў да асэнсавання тэкстаў рознага зместу і фармату і рэфлексіі на іх, а таксама да выкарыстання прачытанага ў розных жыццёвых сітуацыях» [4], пры гэтым уласна мастацкія тэксты ў дыягнастычным інструментарыі (тэсце) прадстаўлены абмежавана, іх эстэтычная і стылявая спецыфіка амаль не вылучаецца. Аналіз даволі нізкіх вынікаў вывучэння граматынасці чытання расійскіх вучняў у даследаванні 2000 года паказаў, што іх дасягненні набліжаліся да дасягненняў іншых краін, калі справа тычылася пытанняў, сфармуляваных па літаратурна-мастацкім творы. У іншых выпадках (пошук інфармацыі ў зададзеным выглядзе, суаднясенне інфармацыі з розных крыніц і яе аб'яднанне) узніклі істотныя праблемы з выкананнем заданняў.

Вынікі даследавання чытацкай граматынасці ў краінах постсавецкай прасторы ўказваюць на неабходнасць вырашэння задачы, звязанай з умацненнем дыялагічнага характару гуманітарнай адукацыі ў школе. Так, напрыклад, «расійскім вучням цяжка было выконваць заданні, якія патрабавалі суаднесці розныя пункты гледжання на з'явы і падзеі, выказаць уласную версію іх сэнсу», гэта значыць «задача вучыць разумець, аналізаваць, тлумачыць тэкст у знаёмай вучням і незнаёмай сітуацыях» [4] застаецца па-ранейшаму актуальнай.

Такім чынам, у дачыненні да макраўзроўню функцыянавання беларускай сістэмы літаратурнай адукацыі ў інфармацыйным грамадстве галоўным *прыярытэтам* развіцця зместу і навукова-метадычнага забеспячэння бачыцца іх скіраванасць на павышэнне ўзроўню чытацкай граматынасці.

Адпаведна, асноўнай *мэтай* у гэтым аспекце з'яўляецца ўзмацненне функцыянальнага патэнцыялу зместу навучання, а ў якасці ключавых *задач* можна вылучыць:

- адбор і структураванне такога зместу навучання літаратуры, распрацоўку такіх вучэбных тэкстаў, дыдактычных матэрыялаў, сродкаў навучання, якія б дазвалялі эфектыўна фарміраваць у сучасных школьнікаў у ліку іншых кампанентаў чытацкай культуры чытацкія ўменні, звязаныя з пошукам інфармацыі ў зададзеным выглядзе, суаднясеннем інфармацыі з розных крыніц, яе інтэрпрэтацыяй і аб'яднаннем, фармуляваннем высноў і інш.;
- распрацоўку і ўкараненне ў адукацыйную практыку масавай школы прынцыпова новых адукацыйных тэхналогій навучання літаратуры, што дазволілі б на якасна новым узроўні рэалізаваць дыялагічны тып адукацыйных стасункаў.

Наступны (*другі*) **узровень** асэнсавання кірункаў развіцця літаратурнай адукацыі мае на ўвазе разгляд школьнага навучання літаратуры як часткі *нацыянальнай неперапыўнай літаратурнай адукацыі*.

Галоўная *праблема* і адначасова *супярэччэнне*, якое вызначае спецыфіку школьнага навучання літаратуры ў сістэме неперапыўнай літаратурнай адукацыі, заключаецца, на наш погляд, у тым, што навучанне літаратуры ў школе ажыццяўляецца ў структурах і логіцы (карыстаючыся тэрміналогіяй ЮНЕСКА) фармальнага сегмента адукацыі, аднак якасць, выніковасць гэтага навучання вымяраюцца (нярэдка ў адкладзеным рэжыме) у катэгорыях і логіцы інфармальнай адукацыі — праз гатоўнасць асобы да самаўдасканалення і самаразвіцця ў дынамічнай інфармацыйнай прасторы.

Ідэя адукацыі на працягу ўсяго жыцця ў шэрагу сучасных даследаванняў карэлюе з паняццем *адкрытай адукацыі*, што ў

самым агульным разуменні ўяўляе сабой сукупнасць фармальнага, нефармальнага і інфармальнага складнікаў і мае на ўвазе яе адкрытасць свету (сусветнай культуры), соцыуму, чалавеку. Расійскі даследчык Т. Галактыёнава апісвае прыкметы станаўлення новай катэгорыі чытання — «адкрытага чытання» — як формы ўзаемадзеяння соцыуму і чалавека: «Прадуктыўнасць працэсу чытання спрыяе паспяховаму ўзаемадзеянню адукацыі і соцыуму», паколькі менавіта тэмпы і маштабы змен інфармацыйнай рэальнасці «актуалізуюць пытанні чытацкай кампетэнтнасці» [5, с. 124]. Даследчык вызначае сутнасць «адкрытага чытання» праз параметры шматзначнасці, дынамічнай адкрытасці, мабільнай структуры, стану радыкальнай варыятыўнасці адносна мэтавых устаноў, формы і зместу.

Фарміраванне і развіццё на розных этапах непарарыўнай літаратурнай адукацыі чытацкай культуры новага тыпу абумоўлівае трансфармацыю паняццяў «чытанне», «тэкстуальнасць» і нават «літаратура»: «Пісьмовая культура ўжо ў сярэдзіне XX стагоддзя прыходзіць да такіх форм існавання тэкстуальнасці, якія найбольш арганічна могуць быць рэалізаваны менавіта ў сеткавым выглядзе. У першую чаргу, гэта тычыцца гіпертэксту. <...> Чытач гіпертэксту... сам можа будаваць тэкст, які чытае, выбіраючы шлях у працэсе стасункаў з тэкстам. Зараз спецыялісты гавораць пра фарміраванне новай тэкстуальнасці — дынамічнай і поліаўтарскай. З'явіўся новы тэрмін — так званая «сецература» — тэкставы від творчасці, канчатковы прадукт якога (твор) размяшчаецца ў камп'ютарнай сетцы, можа рэдагавацца і можа быць даступны многім спажывцам з розных месцаў адначасова» [5, с. 129].

Своеасаблівым паратункам у сітуацыі крызісу культуры чытання (пра які сёння згадваецца ў самых розных дыскурсах, ад даследчых да публіцыстычных) альбо нават новай мадэллю чытання бачыцца некаторым даследчыкам якраз «адкрытае чытанне», што мае на ўвазе разуменне чытання як складанай сістэмы ўзаемадзеяння тэксту, асобы (чытача) і соцыуму. Новая якасць чытання выяўляецца ў наступных тэндэнцыях: «...пераход ад пераважна вербальнай камунікацыі да спалучэння яе разнастайных форм (адкрыты тэкст); абнаўленне чытацкай кампе-

тэнтнасці ў адзінстве шматстайнасці матывацыі, спосабаў спасціжэння і спараджэння тэкстаў рознай прыроды (адкрыты чытач); узмацненне ролі сацыяльнага атачэння ў фарміраванні і развіцці культуры чытання, пры гэтым чытанне прымаецца як істотная ўмова дасягнення сацыяльнага поспеху і асобнага развіцця (адкрытая супольнасць чытання)» [6, с. 157].

Само паняцце непарарыўнасці літаратурнай адукацыі як спасціжэння літаратуры на працягу ўсяго жыцця найбольш адэкватна, на нашу думку, можа быць рэалізавана ў межах *канцэпцыі аксіялагізацыі літаратурнай адукацыі*, калі навучанне літаратуры скіравана на развіццё сэнсавых структур асобы, яе каштоўнасцаў самавызначэнне. У гэтай сістэме каардынат «адбываецца пераадоленне цэнтраванасці на ведах у навучанні літаратуры і ўзмацненне яго каштоўнасца-сэнсавай арыентацыі», якая ў ліку іншага вызначае вектар скіраванасці ўсіх кампанентаў зместу літаратурнай адукацыі, а таксама забяспечвае пазіцыю навучэнца як «суб'екта культуры, удзельніка падзейнай супольнасці, які рэалізуе сябе ў культуратворчай дзейнасці, праяўляе сваё стаўленне да зместу адукацыі, ажыццяўляе выбар каштоўнасцяў арыенціраў» [7]. Інакш кажучы, у працэсе паўнаўтаснай аксіялагізацыі якасна змяняюцца ўсе кампаненты сістэмы непарарыўнай літаратурнай адукацыі, у тым ліку мэты, змест, метады, формы навучання, ацэначныя і дыягнастычныя працэдуры. Відавочна, што змены закрануць і саміх удзельнікаў адукацыйнага працэсу, прычым найбольш істотныя змены будуць тычыцца іх стасункаў, спосабаў адукацыйнай камунікацыі.

На наш погляд, ажыццяўленне гэтых якасных змен у сістэме школьнага навучання літаратуры як сегмента непарарыўнай літаратурнай адукацыі варта рабіць на грунце *семіятычнага падыходу*. Некаторыя даследчыкі мяркуюць, што «семіятычны падыход да адукацыі дазволіць пераадолець традыцыйную школьную практыку, цэнтрваную ўсяго на двух відах інтэлекту — логіка-матэматычным і лінгвістычным, у той час як іншыя інтэлектуальныя здольнасці, у той ці іншай ступені ўласцівыя кожнаму індывідууму, магчыма, не менш важныя для яго развіцця (музычная, цялесна-кінестатычная, прасторавая, інтэрперсанальная і інтраперсанальная), зас-

таюцца па-за ўвагай педагогаў» [6, с. 160—161].

Яшчэ адна праблема, вырашэнне якой вымагае сістэмных захадаў на ўсіх узроўнях непарарыўнай літаратурнай адукацыі, — гэта праблема далучэння да чытання і фарміравання ўстойлівага інтарэсу да яго ўсіх зацікаўленых: вучняў, іх бацькоў, педагогаў, удзельнікаў сацыяльнага секцыйнага ўзаемадзеяння. Ключавой нам уяўляецца *задача* дзейснага ўключэння сям’і ў фарміраванне *пазітыўнай мадэлі чытача*. Як сведчаць сучасныя даследаванні, «большасць дзяцей менавіта ў сям’і засвойваюць пэўныя мадэлі чытацкай дзейнасці, менавіта сям’я кіруе іх працэсам станаўлення як кампетэнтнага чытача. Маленькія дзеці, якія бачаць дарослых і дзяцей старэйшага ўзросту, што чытаюць мастацкую літаратуру ці выкарыстоўваюць тэксты як крыніцы інфармацыі з рознымі мэтамі, нашмат хутчэй і больш эфектыўна вучацца выкарыстоўваць друкаваныя матэрыялы. У чарговы раз даследаванне PIRLS-2011 пацвердзіла заканамернасць, што назіраецца ва ўсім свеце: дзеці з сям’яў, дзе чытаюць, становяцца лепшымі чытачамі з больш высокімі вынікамі» [2, с. 52—53]. Інакш кажучы, чым больш чытаюць бацькі, тым больш «верагоднасць засваення іх дзецьмі пазітыўнай мадэлі чытача, тым вышэй узровень чытацкай граматычнасці падростаючага пакалення» [2, с. 55]. З аднаго боку, прадстаўнікі старэйшых пакаленняў забяспечваюць беспарарыўнасць фарміравання чытацкага вопыту дзіцяці з дашкольнага ўзросту да, па меншай меры, завяршэння вучобы ў школе; з другога боку, гэта будзе дабратворна ўплываць на ўзбагачэнне чытацкага вопыту саміх дарослых.

Такім чынам, галоўны *прыярытэт* развіцця зместу і навукова-метадычнага забеспячэння навучання літаратуры ў школе ў кантэксце нацыянальнай непарарыўнай літаратурнай адукацыі мы звязваем з паслядоўнай рэалізацыяй канцэпцыі аксіялагізацыі. У гэтай сістэме каардынат асноўнай *мэтай* бачыцца абнаўленне ўсіх кампанентаў сістэмы навучання літаратуры на грунце семіятычнага падыходу, спалучанага з ідэямі сістэмна-дзейснага і асобна-арыентаванага навучання. У пэўным сэнсе гэта азначае пераарыентацыю на літаратурную адукацыю па мадэлі гіпертэксту. Выпускнік школы павінен стаць ква-

ліфікаваным Аўтарам уласнага сусвету Чытання. Якасць яго школьнай літаратурнай адукацыі ў значнай ступені будзе вызначаць якасць гэтага «сусвету».

Акрэсленая мэта можа быць канкрэтызавана ў шэрагу *задач*, сярод якіх:

- узбагачэнне зместу навучання літаратуры за кошт звароту да розных семіятычных каналаў і кодаў выражэння;
- распрацоўка ў логіцы семіятычнага падыходу да непарарыўнай літаратурнай адукацыі вучэбна-метадычнага забеспячэння навучання літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі (педагагічных тэхналогій, метадык, вучэбна-метадычных матэрыялаў, сучасных сродкаў навучання, інфармацыйных рэсурсаў і г. д.);
- фарміраванне і падтрымка адкрытай чытацкай супольнасці ўсіх удзельнікаў адукацыйнага працэсу: вучняў, іх бацькоў, педагогаў, партнёраў па сацыяльным ўзаемадзеянні і інш.

Нарэшце, *трэці ўзровень* вырашэння праблем развіцця школьнай літаратурнай адукацыі прыводзіць нас непасрэдна ва ўстановы агульнай сярэдняй адукацыі.

У сучасным педагагічным дыскурсе неаднаразова гучала меркаванне, што «працэсы навучання літаратуры ў сучаснай школе пазначаны канфліктнасцю. На мяжы стагоддзяў кардынальна змянілася інфармацыйная прастора. Вопыт засваення камп’ютарных і інфармацыйных тэхналогій адбіваецца на характары чытацкай дзейнасці, вядзе за сабой якасныя змены ў самім працэсе чытання, успрымання мастацкага тэксту. <...> Сацыялагамі, педагогамі, бібліятэказнаўцамі канстатуецца “крызіс чытання” мастацкай літаратуры, узмацненне прагматычнай скіраванасці чытацкага выбару. <...> Страцілі літаратурацэнтрызм” абярнулася “зменай вех” у літаратурнай адукацыі» [7].

З дастаткова шырокага спектра супярэчнасцей, якія абумоўліваюць актуальнасць абнаўлення зместу, арганізацыі і рэсурснага забеспячэння школьнай літаратурнай адукацыі, асабліва хацелася б звярнуць увагу на дзве групы супярэчнасцей.

Першая група аб’ядноўвае супярэчнасці педагагічнага кшталту, з ліку якіх нас будуць цікавіць наступныя:

- «паміж устаноўкай стандартных праграм па літаратуры на вывучэнне кла-

сичных твораў і недастатковай матывацыяй вучняў да гэтага кола чытання» [8, с. 187];

- «паміж высокім педагагічным патэнцыялам візуальнай культуры і адсутнасцю тэарэтычных і практычных распрацовак па праблемах мэтакіраванага педагагічнага дызайну адукацыйнай прасторы школы, арыентаванага на развіццё культуры чытання школьнікаў» [8, с. 188].

Другая група прадстаўляе супярэчнасці ў развіцці культуры чытання школьнікаў, у коле якіх нас асабліва цікавяць супярэчнасці:

- «паміж прэстыжнасцю чытання сярод вучняў пачатковай школы і нігілізмам у дачыненні да чытання сярод старшакласнікаў;
- паміж шырокім выбарам кніжных выданняў і няздольнасцю дзіцяці самастойна выбудаваць кола свайго чытання» [8, с. 188].

Беручы пад увагу гэтыя і іншыя праблемы літаратурнага навучання ў школе, можна меркаваць, што асноўным *прыярытэтам* развіцця зместу і рэсурснага забеспячэння навучання літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі павінна быць іх арыентаванасць на *выхаванне дзейнаснага чытача* — асобы з высокім узроўнем чытацкай граматынасці (функцыянальны аспект) і здольнасцямі да каштоўнасна-сэнсавага засваення твораў літаратуры як мастацтва слова (аксіялагічны і мастацка-эстэтычны аспекты).

Фармуляванне мэт навучання літаратуры, як правіла, ажыццяўляецца для кожнай са ступеняў агульнай сярэдняй адукацыі. У інфармацыйным грамадстве школьная літаратурная адукацыя, на наш погляд, павінна быць мэтава скіраваная на выхаванне сродкамі літаратуры як вучэбнага прадмета:

- выпускніка пачатковай школы як *чытача матываванага* (I ступень);
- выпускніка базавай школы як *чытача кампетэнтнага* (II ступень);
- выпускніка агульнай сярэдняй школы як *чытача кваліфікаванага* (III ступень).

Асаблівай увагі вымагае развіццё зместу літаратурнай адукацыі на III ступені агульнай сярэдняй адукацыі. З улікам нарастання тэмпаў абнаўлення інфармацыі ў сучасным грамадстве (у тым ліку інфар-

мацы вучэбнай) даўдзецца прызнаць, што без радыкальных змен у падыходах да адбору зместу літаратурнай адукацыі абысціся будзе нельга. Улічваючы дыферэнцыяцыю зместу адукацыі ў кантэксце профільнага навучання, выкажам наступнае меркаванне: вывучэнне літаратуры на базавым узроўні, на наш погляд, мэтазгодна ажыццяўляецца на грунце *спалучэння гісторыка-храналагічнага падыходу з дамінантна-анталагічным*; апошні мае на ўвазе выбар для падрабязнага (тэкстуальнага) вывучэння самых рэпрэзентатыўных, характэрных, «прэцэдэнтных» тэкстаў: «На любым адрэзку літаратурнага развіцця вылучаюцца творы сутнасныя, ключавыя... Ёсць такія рэчы, дасканалыя ў мастацкіх адносінах, што змясцілі ў сябе паўнату індывідуальнага стылю, і ў кожнага таленавітага мастака» [9].

Адпаведна, гэта мае на ўвазе сур'ёзную падрыхтоўчую працу, супольную для даследчыкаў-педагагаў (метадыстаў, метадолагаў) і ўласна літаратуразнаўцаў.

*Задач* ужо зараз бачыцца комплекс, аднак у першым набліжэнні можна вылучыць у якасці ключавых:

- новае напаўненне паняццяў «пераемнасць», «міжпрадметныя сувязі», «адпаведнасць узроставым асаблівасцям і чытацкаму вопыту» ў новай адукацыйнай рэальнасці і ўлік гэтага пры адборы і структураванні зместу навучання;
- істотную дыферэнцыяцыю зместу навучання літаратуры ў школе на базавым і павышаным узроўнях;
- адбор рэпрэзентатыўных тэкстаў для вывучэння на базавым узроўні;
- кантэстуальнасць прадстаўлення літаратурных з'яў нацыянальнай літаратуры.

Такім чынам, ключавую мэту развіцця навукова-метадычнага забеспячэння літаратурнай адукацыі можна ў першым набліжэнні сфармуляваць як стварэнне ўмоў для авалодвання вучнямі рознымі стратэгіямі чытання.

Згаданая мэта будзе дасягацца праз вырашэнне комплексу *задач*, сярод якіх:

- стварэнне адукацыйнай прасторы, арыентаванай на фарміраванне пазітыўнай мадэлі чытача;
- абнаўленне «парку» адпаведных сродкаў навучання і інфармацыйных рэсурсаў;

- распрацоўка і ажыццяўленне комплекснай педагагічнай карэкцыі чытацкіх кампетэнцый вучняў на II ступені і чытацкай кампетэнтнасці вучняў на III ступені агульнай сярэдняй адукацыі і інш.

Размова, інакш кажучы, ідзе пра рэальную (у процівагу дэкларатыўнай) перарыентацыю зместу і навукова-метадычнага забеспячэння на рэалізацыю ідэі дыялагічнага навучання літаратуры дзеля развіцця кампетэнтнага, кваліфікаванага чытача.

Праблема пабудовы **сістэмы індыкатараў** для ацэнкі якасці адукацыі — адна з самых актуальных у сучасным педагагічным дыскурсе. Пры гэтым само паняцце «індыкатар» можа набываць надзвычай рознае змястоўнае напавненне ў розных даследчых кантэкстах. Так, вядомы расійскі даследчык М. Аграновіч у шэрагу прац разглядае індыкатары як паказчыкі, што колькасна характарызуюць стан сістэмы, мэты і задачы яе развіцця і дазваляюць ацаніць узровень дасягнення пастаўленых мэт і рашэння задач: «Індыкатары і паказчыкі — цэнтральнае пытанне пры фарміраванні праграм, стратэгіі і канцэпцый, абгрунтаванні бюджэтаў розных узроўняў» [10].

У межах гэтага артыкула перавага адыдаецца разуменню індыкатара як якаснага паказчыка.

У навукова-метадычным забеспячэнні айчыннай літаратурнай адукацыі ўмоўна-часткова функцыю такіх індыкатараў выконваюць:

- 1) зафіксаваныя ў дзейных адукацыйных стандартах і вучэбных праграмах патрабаванні да ўзроўню падрыхтаванасці вучняў, якія прад'яўляюцца па завяршэнні навучання на кожнай ступені. Як правіла, яны прадстаўляюцца ў выглядзе блокаў «вучні павінны ведаць», «вучні павінны ўмець», «вучні павінны валодаць». Аднак мяркуецца, што абнаўленне зместу літаратурнай адукацыі, якое ажыццяўляецца ў межах разгортвання ў сярэдзіне 2010-х гадоў дапрофільнай падрыхтоўкі і профільнага навучання, у гэтым сегменце выявіцца ў выкарыстанні ў ліку іншых кампетэнтнаснага падыходу да навучання літаратуры, у прыватнасці ў спробах сфармуляваць шэраг кампетэнцый, якімі павінны авалодаваць вучні ў працэсе літаратурнай адукацыі;

- 2) нормы ацэнкі вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў па вучэбных прадметах «Беларуская літаратура», «Руская літаратура», у аснове якіх — пяціўзроўневая мадэль ацэнкі вучэбных дасягненняў.

Вынікі тэарэтычных даследаванняў і апытанняў, якія праводзяцца ў Расійскай Федэрацыі, сведчаць, што пры «вызначэнні паказчыкаў якасці адукацыі варта арыентавацца не толькі на патрабаванні стандартаў, але і на ацэнку “спажываўцаў” — школьнікаў, іх бацькоў, а пры магчымасці — працадаўцаў і іншых зацікаўленых» [3].

Калі грунтавацца на выніках аналізу сусветных тэндэнцый у сферы школьнай літаратурнай адукацыі, то на першы план у якасці *ключавога індыкатара выходзіць узровень чытацкай граматынасці*. Ён дэталізуецца (раскрываецца) у індыкатарах некалькіх тыпаў (груп).

**Індыкатары сацыякультурных умоў** (спрыяльных/неспрыяльных):

- наяўнасць паразумення паміж суб'ектамі, што вызначаюць стратэгію развіцця літаратурнай адукацыі: даследчыкамі, распрацоўшчыкамі вучэбна-метадычнага забеспячэння, прадстаўнікамі органаў кіравання адукацыі і г. д.;
- падтрымка педагагічнай супольнасцю абранага кірунку развіцця зместу і навукова-метадычнага забеспячэння літаратурнай адукацыі;
- падтрымка бацькоўскай грамадскасцю, культурнай супольнасцю працэсаў, што ўплываюць на абнаўленне зместу навучання літаратуры ў школе.

**Індыкатары працэсу развіцця** зместу і рэсурснага забеспячэння літаратурнай адукацыі:

- карэляцыя тэндэнцый і тэмпаў развіцця зместу літаратурнай адукацыі і яе рэсурснага забеспячэння з мэтамі і тэмпамі развіцця інфармацыйнага грамадства;
- мэтазгоднасць і свечасовасць абнаўлення зместу і рэсурснага забеспячэння літаратурнай адукацыі;
- дастатковасць кампанентаў навукова-метадычнага забеспячэння для рашэння задач літаратурнай адукацыі.

**Індыкатары вынікаў** (прамежавых і канчатковых):

- адпаведнасць акрэсленым стандартам і ўзроўням чытацкай граматынасці



(для пачатковай, агульнай базавай, агульнай сярэдняй адукацыі);

- гатоўнасць выпускніка школы да літаратурнага, чытацкага самаразвіцця, самаадукацыі.

#### **Індыкатары эфектыўнасці:**

- суадносіны рэсурсаў, задзейнічаных для развіцця зместу і навукова-метадычнага забеспячэння літаратурнай адукацыі, з сацыяльнымі наступствамі (павышэнне чытацкай культуры грамадства, цікавасці да чытання і г. д.);
- спектр стратэгіі чытання, якімі валодае вучань па завяршэнні навучан-

ня на адпаведнай ступені агульнай сярэдняй адукацыі, і вольнасць валодання імі (ступень засвоенасці вопыту);

- сфарміраванасць у вучня навыкаў культурнай самаідэнтыфікацыі.

У цэлым мэты, задачы, індыкатары развіцця зместу і навукова-метадычнага забеспячэння варта разглядаць як своеасаблівую трыяду, узаемасувязь і ўзаемаабумоўленасць кампанентаў якой вызначаюць эфектыўнасць і выніковасць літаратурнай адукацыі ў школе.

### **Спіс цытаваных крыніц**

1. Центр оценки качества образования ИСРО РАО. Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2011 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации ; Институт стратегии развития образования Российской академии образования ; Центр оценки качества образования. — Режим доступа : <http://www.centeroko.ru/pirls11/pirls11.htm>. — Дата доступа : 12.02.2015.
2. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011 : Аналитический отчёт / Г. С. Ковалёва [и др.] ; под науч. ред. Г. С. Ковалёвой. — М. : МАКС Пресс, 2013. — 132 с.
3. Проект «Разработка критериев качества и механизмов общественного участия в оценивании деятельности общеобразовательных учреждений» // Научно-методический центр кадрового обеспечения общего среднего образования ФИРО МОН РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1185285125>. — Дата доступа : 15.05.2015.
4. Центр оценки качества образования ИСРО РАО. Programme for International Student Assessment : Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium PISA 2000 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации ; Институт стратегии развития образования Российской академии образования ; Центр оценки качества образования. — Режим доступа : [http://www.centeroko.ru/pisa/pisa\\_res.htm](http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm). — Дата доступа : 12.02.2015.
5. Галактионова, Т. Г. «Открытое чтение» — концептуальная характеристика чтения как социально-педагогического феномена открытого образования / Т. Г. Галактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — Вып. 42. — Т. 9. — С. 122—132.
6. Галактионова, Т. Г. От читающего учителя к ученику-читателю / Т. Г. Галактионова // Universum : Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 156—163.
7. Терентьева, Н. П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (литература, уровень общего образования) / Н. П. Терентьева // WWW.DISS.SELUK.RU. Бесплатная электронная библиотека [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://diss.seluk.ru/di-pedagogika/414-1-literaturnoe-obrazovanie-kak-sposob-cennostnogooopredeleniya-uchaschihsya.php>. — Дата доступа : 18.05.2015.
8. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования : проблемы исследования / Т. Г. Галактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2006. — № 14. — Т. 6. — С. 177—190.
9. Липатов, В. Замок и замок (О приоритетах в литературном образовании) / В. Липатов // Литературный журнал [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.megalib.com/home/36-obzory/63-zamok-i-zamok-o-prioritetax-v-literaturnom.html>. — Дата доступа : 18.05.2015.
10. Агранович, М. Л. Индикаторы оценки качества образования / М. Л. Агранович, П. Е. Кондрашов // Директор школы. — 2007. — № 5 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [https://rcoioit.ru/dld/hse/agran\\_indik\\_obraz.pdf](https://rcoioit.ru/dld/hse/agran_indik_obraz.pdf). — Дата доступа : 13.05.2015.

*Матэрыял паступіў у рэдакцыю 15.07.2015.*

# Критерии готовности классного руководителя и куратора учебной группы к нравственному воспитанию обучающихся в коллективе

**Ф. В. Кадол,**  
заведующий кафедрой педагогики  
Гомельского государственного  
университета  
имени Франциска Скорины  
доктор педагогических наук,  
профессор

Рассмотрены вопросы нравственного воспитания обучающихся в коллективе сверстников. Показаны пути реализации воспитательных возможностей детско-юношеского коллектива. Дается характеристика готовности к нравственному воспитанию в коллективе классных руководителей и кураторов учебных групп студентов.

**Ключевые слова:** коллектив, нравственное воспитание, классный руководитель, куратор учебной группы, готовность, критерий, личность, обучающийся.

The article deals with questions of moral education of students trained in a collective. Ways of realization of educational opportunities in a child-youth collective are shown. Characteristics of readiness for moral upbringing of class teachers and curators of student groups are given.

**Keywords:** collective, moral upbringing, class teacher, curator of a student group, readiness, criterion, personality, student.

Научно-педагогический анализ работ по проблемам нравственного развития личности в коллективе показывает, что деятельностное единство ученического или студенческого коллектива выступает как важнейший источник и движущая сила развития нравственной позиции обучающегося, стимул его общественно-культурной жизни и деятельности, а следовательно, нравственного воспитания и самовоспитания, успешной реализации базовой потребности человека — быть человеком, творящим добро и радость, прекрасное и возвышенное. В этом заключается ещё слабо реализуемый воспитательный потенциал детско-юношеских коллективов в нравственном воспитании и личностном самосовершенствовании школьников и студентов. Задачи современной теории и практики нравственного воспитания подрастающего поколения состоят в научной разработке и эмпирической реализации воспитательных возможностей ученических и студенческих коллективов, повышении их влияния на нравственное становление обучающихся.

В педагогических исследованиях показано, что нравственное развитие личности наиболее успешно протекает в условиях содержательной жизни и деятельности воспитательного коллектива. Об этом весьма убедительно писали такие педагоги-классики, как П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий. Важная роль школьного коллектива в нравственном воспитании и саморазвитии обучающихся подтверждается в деятельности известных педагогов-практиков: М. А. Дмитриева, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, В. П. Сорока-Россинского и других. Начиная с середины XX столетия проблема воспитательного коллектива широко исследована с точки зрения теории и методики организации нравственного воспитания в разнообразных типах образовательных учреждений (Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, Л. И. Новикова, Ф. В. Кадол, В. Т. Кабуш, Э. Г. Костяшкин, Н. Л. Селиванова, И. Ф. Харламов, В. В. Чечет). В частно-

сти, в 70-е годы XX века детский коллектив был охарактеризован как социально-педагогическая среда жизнедеятельности обучающихся (Л. И. Новикова), как важнейший фактор нравственного развития и саморазвития личности (М. Г. Казакина). Было сформировано представление о детском коллективе как дифференцированном единстве коллективов детей и взрослых (В. Т. Кабуш). В последующие годы теория и практика коллективного воспитания дополнились понятием воспитательной системы (Н. Л. Селиванова), и воспитательный коллектив начал рассматриваться как важнейшее условие обретения растущим человеком нравственного опыта, социально и личностно значимых качеств.

Для реализации целей и задач нравственного воспитания в практике работы классных руководителей и кураторов учебных групп требуется их научно-методическая готовность к профессиональной, а не интуитивной воспитательной деятельности. Данный вид деятельности основан на научно-методической грамотности педагогов-практиков в вопросах важности и необходимости, содержания и методики практической организации нравственного развития личности в условиях воспитательного коллектива обучающихся. Профессиональная готовность педагога-воспитателя определяется наличием у него внутренней педагогической направленности на повышение эффективности достижения целей и решения задач нравственного воспитания обучающихся «в коллективе и через коллектив».

При рассмотрении сущности понятия «готовность» следует отметить, что в методологическом плане это понятие характеризуется достаточно многопланово. В психологических источниках оно рассматривается как «стартовая мобилизация психодиагностических функциональных систем для предстоящего совершения определённого действия, афферентный синтез условий, эффективного совершения предстоящего действия, повышения чувствительности к условиям деятельности» [1, с. 74]. Известный российский психолог Б. Г. Ананьев рассматривал готовность к высокопродуктивной деятельности как проявление целой системы способностей [2]. Отечественные исследователи психологической деятельности педагогов учреждений высшего образования М. И. Дьяченко и

Л. А. Кандыбович дают комплексную характеристику готовности в контексте психического состояния личности, её внутренней установки к отдельным видам деятельности. Они характеризуют готовность как предрасположенность человека ориентировать свою деятельность определённым образом, целеустремлённость на достижение результатов в работе.

По мнению учёных, готовность специалиста к педагогической деятельности является сложным образованием и включает в себя целый ряд компонентов. К важнейшим из них относятся: мотивационный (понимание значимости и положительного отношения к предстоящей деятельности); ориентационный (знания об особенностях, содержании и способах организации профессиональной деятельности); операционный (владение способами и приёмами профессиональной деятельности, необходимыми для этого знаниями и практическими умениями и навыками); волевой (умение управлять действиями); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовки) [3, с. 337]. Разумеется, что с точки зрения задач нравственного развития личности интерпретация готовности как психолого-педагогического феномена должна осуществляться в контексте структуры и методики организации практической деятельности классного руководителя и куратора учебной группы по нравственному воспитанию обучающихся. В связи с этим возникает проблема выбора критериев определения готовности педагогов-практиков к нравственному воспитанию обучающихся в условиях ученического или студенческого коллектива. Как будет показано далее, именно коллектив выступает одним из основополагающих методов и средств нравственного развития личности при педагогически грамотном руководстве этим процессом со стороны тех, кто данный процесс организует и направляет, имеются в виду классные руководители и кураторы учебных групп.

Следует отметить, что понятие «критерий» (от греч. *criterion* — мерило оценки, средство для суждения) отражает оценочное отношение к эффективности протекания социального процесса или отдельного вида деятельности, выражает личностное свойство или состояние человека, например его готовность или мотивированность к осуществлению тех или иных

действий и поступков, к определённому поведению или виду деятельности. В нашем случае речь идёт о критериях готовности классного руководителя, куратора учебной группы к целенаправленной работе по нравственному воспитанию обучающихся в школе или студентов в учреждении высшего образования [4, с. 24].

Весьма часто классные руководители, а тем более кураторы учебных групп не фиксируют критериев сложности своей практической деятельности, готовность к ней не рассматривают в качестве объекта своей профессиональной компетентности. Проблема состоит в том, что многим людям нравственное воспитание «кажется делом знакомым и понятным» (К. Д. Ушинский), и даже те, кто профессионально им занимается, не всегда понимают, что воспитание требует мотивационной предрасположенности, способностей и знаний, умений и навыков, стремления овладеть педагогическим мастерством. А для этого необходимы специальные педагогические компетенции, без которых даже самый старательный человек в сфере воспитательной деятельности обречён на педагогические неудачи. Для приобретения данных компетенций классному руководителю и куратору учебной группы важно уяснить смысл и значение, содержание и методику своей непосредственной работы с коллективом воспитанников. Именно воспитательная работа в коллективе обучающихся играет ключевую роль в нравственном становлении развивающейся личности. Какие критериальные аспекты (критерии) определяют педагогическую готовность классного руководителя и куратора учебной группы к нравственному воспитанию обучающихся?

*Концептуально-методологическим критерием* мотивационной готовности классного руководителя и куратора учебной группы к нравственному воспитанию является их убеждённость в приоритетной значимости развития нравственной культуры обучающихся в их социально-личностном становлении. В научном плане данное положение выступает как устоявшаяся педагогическая истина. Однако в учреждениях общего среднего и высшего образования можно услышать мнения, что школьный учитель или преподаватель вуза оказывает образовательные услуги, а воспитывать подрастающее поколение должны семья, родители, работники соци-

ально-психологических служб. Подобную точку зрения разделяют и многие классные руководители, в особенности кураторы учебных групп, возлагая на себя лишь организаторские функции. В связи с этим нельзя не разделять озабоченность аналитиков качеством воспитательного процесса. Они отмечают, что современная общеобразовательная и высшая школа нацелены на подготовку специалиста по выполнению контролируемых трудовых операций. Это формирует человека, считающего себя профессионально образованным. Однако он получает образование как узкий специалист, а не как разносторонне развитая личность. Образование же без соответствующего нравственного воспитания, как писал известный российский философ И. А. Ильин, «дело ложное и опасное», так как «оно развивает и поощряет в человеке волка». В связи с этим педагоги-практики не должны игнорировать задачи нравственного воспитания и сводить свою работу только к развитию интеллекта обучающихся, профилизации их знаний. Из-за игнорирования этого критерия может случиться, что просвещение будет без света, образование — без образа, духовность — без духа, религиозность — без Бога и одной религией будет материальный достаток. Осмысление этой педагогической максимумы напрямую касается готовности к нравственному воспитанию обучающихся классными руководителями и кураторами учебных групп, их мотивации на целенаправленную воспитательную работу.

*Научно-методическим критерием* готовности классного руководителя, равно как и куратора учебной группы, к нравственному воспитанию обучающихся является компетентность педагогов относительно реализации общих закономерностей нравственного развития личности. В системном плане они выражаются в умениях организовать и придать нравственную направленность коллективным видам деятельности во внеучебное время, обеспечивая ей активный и творческий характер. Уровень развития методологической культуры в этом направлении зависит от доверия педагога к детям, его умений проявлять гуманизм и требовательность к обучающимся, ставить перед ними увлекательные цели и задачи, намечать перспективы нравственного развития, оказывать содействие в достижении индивиду-

альных успехов в коллективных видах внеучебной деятельности, акцентируя внимание воспитанников на проявление ими положительных нравственных качеств с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, а также статуса каждого индивида в иерархии межличностных отношений в конкретном воспитательном коллективе. Всё это принято считать общими закономерностями целостного образовательного процесса.

Традиционно перечисленные выше закономерности чаще всего рассматриваются в качестве общепедагогических принципов практической деятельности школьного учителя или преподавателя высшей школы. Далеко не всегда подчёркивается мысль о том, что они в большей мере характеризуют непосредственную деятельность педагога-воспитателя, классного руководителя, куратора учебной группы, тьютора. Именно осознание общих закономерностей нравственного развития и формирования личности определяет потенциальную готовность классного руководителя и куратора учебной группы к нравственному воспитанию обучающихся.

*Мотивационным критерием* готовности педагога к реализации воспитательных функций являются осознание и убеждённость в объективной необходимости нравственного развития личности в условиях продуктивной жизнедеятельности детско-юношеского коллектива школьников или студентов.

Необходимость акцентуации на критерииальном рассмотрении коллектива в качестве одного из важнейших инструментов нравственного развития обучающихся вытекает из того, что в последние десятилетия в теории и практике школьного воспитания акцент сделан на индивидуально ориентированное развитие личности, то есть на индивидуализацию учебного и воспитательного процессов. К негативным моментам воспитательного коллектива принято относить явление конформизма (согласательства), подчинение меньшинства большинству. Однако их нельзя рассматривать как универсальную и всеобщую закономерность. Более того, хорошо организованный коллектив в основном влияет на преодоление негативных проявлений личности, развитие социально значимых качеств. Тем не менее на страницах педагогических изданий ставятся вопросы: «Нужно и возможно ли в

современных условиях говорить о воспитании учащихся в коллективе? Не настало ли время сделать акцент на индивидуальную работу с обучающимися, развивать у них индивидуализм вместо коллективизма?» [5, с. 8]. Научный анализ проблемы свидетельствует о другом. Стремление людей к объединению, солидарности, взаимопомощи — явление вполне закономерное. Его внутренней психологической основой составляет потребность в принадлежности к социально или лично значимому сообществу, в уважении других и привязанность к совместной жизнедеятельности в социуме. В совокупности их называют потребностью в аффилиации — стремлении к объединению с другими людьми, желании стать одним из всех.

Согласно социоаналитической теории личности Роберта Хогана (Hogan, 1982) существуют две характерные черты эволюции человека. Первая — люди всегда жили в социальных группах. Вторая — эти группы всегда были организованы иерархически. Более того, Хоган предположил, что люди генетически предрасположены к тому, чтобы жить вместе, формировать и сохранять иерархическую структуру, придерживаться принятых в обществе норм и правил поведения [6, с. 598].

Весьма позитивно оценил роль коллектива классик психоанализа К. Г. Юнг. В книге «Конфликты детской души» он писал: «Мы никогда не сможем принцип коллективного воспитания принести в жертву развитию индивидуального разнообразия, даже если бы очень желали этого. Если проанализировать, кто из детей оказывает сопротивление коллективному воспитанию, то чаще всего это оказываются дети с разнообразными психическими аномалиями врождённого или приобретённого вида» [7, с. 58].

Ещё более рельефно рассмотрено влияние коллектива на нравственное развитие личности в научных трудах ведущего методолога современной российской педагогики академика В. И. Слободчикова. Анализируя педагогическое наследие А. С. Макаренко, учёный пишет: «Воспитание подлинно человеческого в человеке невозможно в пределах его кожного покрова, в границах отдельного индивида. Здесь кроме капризного, а чаще истерического своеобразия никакого другого материала нет. Собственно человеческое

находится не внутри индивида, а между, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей» [8, с. 11]. Разумеется, приведённые методологические идеи столь авторитетных учёных являются научной основой готовности педагогов-воспитателей к практической деятельности по нравственному развитию обучающихся.

Важным *информационно-познавательным критерием* готовности классного руководителя и куратора учебной группы является понимание необходимости воспитательной работы и умение ориентироваться в своей деятельности на этапность (стадийность) развития воспитательных функций коллектива в зависимости от уровня его зрелости. Одним из показателей нравственно формирующей зрелости воспитательного коллектива является его сплочённость, которая определяется наличием признаков успешной жизнедеятельности коллектива. К данным признакам принято относить:

во-первых, наличие общих целей и совместной деятельности, «явно полезной для общества»;

во-вторых, определённую структуру коллектива, наличие в нём органов самоуправления, координирующих деятельность коллектива и представляющих его интересы;

в-третьих, наличие взаимозависимости и взаимответственности лиц, входящих в состав коллектива, отношения которых основаны на нравственной культуре и педагогике сотрудничества.

Классному руководителю и куратору учебной группы важно видеть, как обозначенные признаки проявляются во время общения его подопечных, управлять процессом нравственного воспитания обучающихся, реализуя свою готовность к воспитательной работе с учётом уровня зрелости коллектива.

Современные педагоги и психологи также отмечают, что настоящий сплочённый коллектив, например воспитательный, возникает не сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов. На первом, организационном, этапе группа учащихся не представляет собой коллектив. Организатором жизни и деятельности учебной группы на данном этапе является педагог.

Второй этап развития коллектива наступает, когда выявляется неформальный ак-

тив, пользующийся авторитетом у большинства членов коллектива. Этот этап характеризуется созданием системы межличностных и деловых отношений между членами коллектива. Педагогу-воспитателю для организации соответствующей воспитательной работы важно знать, какова структура межличностных отношений в коллективе, а также на чём они основаны. Поэтому большое значение приобретают социологические методики исследования, позволяющие выявить структуру межличностных взаимоотношений, определить лидеров и статусное положение всех членов коллектива. На этой основе готовность педагогов к работе по нравственному воспитанию проявляется с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, выявленных в процессе социометрии.

Третий этап развития коллектива характеризуется наличием высокого уровня сплочённости — ценностно-ориентированного единства, близости взглядов, оценок и позиций членов ученического коллектива или учебной группы.

В целом же процесс становления воспитательного коллектива неравномерен, в нём бывают подъёмы и спады. Чаще всего одни коллективы проходят путь развития быстро и продуктивно, другие — медленно, третьи — топчутся на месте. Всё зависит от умелой и методически грамотно организованной воспитательной работы в конкретно взятом коллективе и характеризует степень готовности классных руководителей и кураторов учебных групп к целенаправленной работе в рассматриваемом нами направлении.

Методически значимым критерием готовности педагогов-практиков к нравственному воспитанию обучающихся является их *способность к социометрической диагностике деятельности и работе с различными категориями обучающихся* в зависимости от их статуса в коллективе. Имеется в виду работа с наиболее успешными, средне- и слабоуспевающими обучающимися, формальными или неформальными лидерами. Научный анализ данной проблемы в учреждениях общего среднего образования показывает, что во многих случаях среднеуспевающие ученики чувствуют себя психологически более комфортно, так как педагоги не предъявляют к ним больших требований, а заниженный уровень притязаний позволяет быть довольным собой. В отношении-

ях со сверстниками также не возникает трудностей, так как внеучебные достоинства (успехи в спорте, физическая сила, раскованность и общительность) обеспечивают таким обучающимся хорошее положение в системе референтного общения.

Что же касается одарённых учащихся, стремящихся к максимально возможным успехам в учёбе, то они могут находиться в состоянии постоянного психолого-педагогического дискомфорта, повышенной тревожности. Затруднительность их положения определяется необходимостью поддерживать статус высоко успевающего ученика по всем учебным предметам, а это далеко не легко и просто. Да и сам термин «статус» используется для характеристики авторитета ученика в кругу сверстников, его положения в системе межличностных отношений. Как правило, каждый учащийся обладает соответствующей положительной репутацией и борется за её упрочение, но результаты этого естественного стремления бывают разными. Обычно ученики, которым удалось занять лидирующее положение в классе, отличаются повышенной коммуникабельностью, самоуважением, чувством своей социальной значимости. И, наоборот, учащиеся не проявляют заинтересованного отношения к укреплению своей нравственной репутации, если они «изолированные», если усилия в учёбе и работе над собой не получают одобрения со стороны учителей и одноклассников. В педагогической психологии также отмечается, что большинство подростков и старших школьников, состоящих на учёте в комиссии по делам несовершеннолетних, — это «непринятые» коллективом класса. Поэтому в наибольшем внимании и коррекционно-воспитательной работе нуждаются обучающиеся, находящиеся на «противоположных полюсах межличностных отношений», так называемые «звёзды» и «пренебрегаемые». Всё это должно находиться в поле зрения педагогов-воспитателей и определять их готовность к нравственному воспитанию учащихся.

*Процессуально-деятельностным критерием* готовности классных руководителей и кураторов учебных групп к нравственному воспитанию является выраженность у них коммуникативной культуры, что позволяет избегать конфликтов с обучающимися и коллегами по работе, предп-

реждать и разрешать возникновение конфликтных ситуаций. Важность данного критерия состоит в том, что современная гуманистическая парадигма организации воспитательного процесса требует перехода от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию воспитателя и воспитуемого. В связи с этим коммуникативная компетентность педагога-воспитателя предполагает организацию доверительного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В основе подобного взаимодействия лежат ценностное отношение к обучающимся, доверие к ним, вера в их способности к самообразованию и самовоспитанию. Подобный акцент на развитие компетентностной культуры классного руководителя и куратора учебной группы позволяет реализовать принципы гуманистической педагогики как системы научных теорий, утверждающих воспитанника в роли активного сознательного и равноправного участника воспитательного процесса, развивающегося по своим возможностям и в соответствии с культурно-исторической ситуацией.

Критериально-компетентностный аспект доверительных отношений включает в себя: 1) положительное принятие воспитанника таким, какой он есть в действительности; 2) стремление воспитателя к деловому сотрудничеству и неформальным личным взаимоотношениям со своими подопечными; 3) оптимизм и веру в безграничные возможности обучающихся в самоорганизации (восприятие каждого ребёнка как одарённой личности); 4) эмпатию и умение добиваться открытости от своих подопечных; 5) требовательные и уважительные отношения к личному достоинству обучающихся, их стремлению к успехам в учёбе. Уровни проявления названных профессиональных компетенций классного руководителя и куратора учебной группы (высокий, средний, узкий) можно продиагностировать с помощью таких методик, как диагностика уровня субъективного самоконтроля (УСК), самооценка эмпатических способностей, опросник аффилиации и других [9].

Содержание процессуально-деятельностного критерия готовности классного руководителя и куратора учебной группы состоит в глубоком понимании основных педагогических предпосылок успешного функционирования ученического или сту-

денческого коллектива как благоприятного условия нравственного развития личности. В частности, педагоги-воспитатели в своей практической работе исходят из того, что в соответствии с методологией деятельностного характера нравственного воспитания в коллективе развитие его воспитательных функций происходит в процессе разнообразной и содержательной деятельности. Поэтому в качестве средств и предпосылок сплочения коллектива выступают коллективная учебная работа, трудовая, спортивная, туристско-краеведческая деятельность, а также коллективное участие обучающихся в самодеятельных смотрах, конкурсах, организации досуговых мероприятий.

Большое значение имеет придание совместной деятельности нравственно-ориентированного характера. Так, в процессе учебной работы необходимо практиковать выполнение групповых творческих заданий, коллективное обсуждение литературных и музыкальных произведений, участие в коллективных соревнованиях. Совместная целеустремлённая деятельность усиливает свойственную учащимся потребность в общении. В результате возникают многообразные связи и отношения, в первую очередь деловые, или отношения взаимответственности и взаимозависимости. Именно они являются важнейшим признаком сплочённости учебного коллектива. Во внеучебное время разнообразным видам и формам деятельности тоже следует придавать коллективный и творческий характер. На этой основе в педагогике и практике нравственного воспитания возникли: методика организации коллективной жизни и деятельности детей и учащейся молодёжи (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, М. А. Дмитриев и др.), технология организации коллективных творческих дел (КТД) (И. П. Иванов), технология коллективного творческого воспитания (Е. С. Рапацевич) [10, с. 235].

Процессуально-деятельностный критерий также включает в себя систему научно-педагогических знаний и практических компетенций, непосредственно связанных с организацией воспитательной работы по формированию нравственных качеств обучающихся. На первый план здесь выступают знания и компетенции по диагностике уровня нравственной воспитанности и выделение на этой основе

наиболее актуальных проблем, требующих практического решения с точки зрения современных содержательных основ нравственного воспитания, нравственных качеств и ценностей. Исходя из этого классный руководитель или куратор учебной группы формулирует, обсуждает с воспитанниками и ставит перед ними наиболее значимые воспитательные задачи, связанные с системным формированием нравственных отношений и соответствующих личностных качеств. К таким отношениям, например, можно отнести развитие уважительного отношения к государственным символам и ритуалам, гражданственности и социальной ответственности, понятия чести и чувства личного достоинства, трудолюбия и здорового образа жизни, бережного отношения к общественному и личному имуществу, своему времени и другим людям. В этом смысле воспитатель сам должен быть нравственно воспитанным и исходя из своего жизненного и нравственного опыта понимать, какие личностные качества и нравственные ценности важны для обучающегося как разносторонне развитой нравственно воспитанной творческой личности. Воспитателю-практику необходимо проявлять умение актуализировать выдвигаемые педагогические проблемы путём создания у своих воспитанников внутренних противоречий между наличным уровнем нравственной воспитанности и социально значимым, пробуждения нравственных потребностей, мотивов и интереса к предстоящей морально-познавательной и практической деятельности. Процессуально-деятельностный критерий предполагает также владение всем арсеналом общих и специальных, основных и дополнительных методов и приёмов, форм и средств нравственного воспитания обучающихся. Всё это выражается в общепедагогической стороне процессуально-деятельностного критерия готовности классных руководителей и кураторов учебных групп к нравственному воспитанию обучающихся.

В заключение отметим, что готовность классного руководителя и куратора учебных групп к нравственному воспитанию обучающихся затрагивает целую систему профессиональных компетенций педагога как воспитателя. Нами рассмотрен аспект готовности педагогов к формированию нравственной культуры своих по-



допечных в процессе их жизнедеятельности в условиях воспитательного коллектива. Это связано с тем, что в коллективе равных по общению сверстников молодой человек формируется и проявляется, приобретая необходимые ему в жизни нравственные качества. Поэтому нельзя утверждать, что воспитание «в коллективе и через коллектив» возможно только в социалистическом обществе. Люди во все времена стремились к объединению, взаимопомощи, использовали коллектив как инструмент нравственного воспитания. Для реализации потенциальной возможности коллектива как средства развития личности классному руководителю и куратору учебной группы следует проявлять готовность к нравственно-формирующей деятельности и активную субъектную позицию по отношению к ней.

В процессуально-деятельностном плане воспитательный профессионализм педагога включает в себя наличие диагностических умений, оптимизацию отдельных групп методов по определению уровня нравственной воспитанности обучающихся, давая уровневые характеристики развития отдельных обучающихся и отдельных групп и коллективов в целом, фиксируя развитие познавательной, потребностно-мотивационной и поведенческо-воле-

вой сфер личности с точки зрения её нравственного становления. Большое значение имеют целеполагание и проектирование процесса формирования у обучающихся нравственного сознания, навыков и привычек поведения, рефлексии, самоконтроля и нравственной саморегуляции. Наконец, процессуально-деятельностный аспект готовности педагогов к нравственному воспитанию предполагает умение педагогов оптимально выбирать систему методов, форм и средств нравственного воспитания, которые реализуются совместно с ученическим или студенческим самоуправлением на основе формирования позитивного общественного мнения коллектива, использования имеющихся традиций коллективной жизнедеятельности, принципов сотрудничества и единства нравственных требований к обучающимся со стороны коллег по работе (педагогов), родителей и детско-юношеских организаций и объединений.

Каждый из приведённых критериальных признаков готовности педагога к нравственному воспитанию предполагает детальное научно-методическое осмысление до уровня пускового механизма в системе педагогического мировоззрения классного руководителя или куратора учебной группы.

### Список цитированных источников

1. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. — М. : ТК Велби, изд-во «Проспект», 2007. — 560 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психолог. тр. : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.
3. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
4. Кадол, Ф. В. Воспитание чести и личного достоинства школьников : пособие для педагогов учрежд. общ. сред. образования / Ф. В. Кадол. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 216 с.
5. Кадол, Ф. В. Нравственное развитие и саморазвитие личности в детском воспитательном коллективе / Ф. В. Кадол // Проблемы выхавання. — 2011. — № 3. — С. 8—11.
6. Хьелл, Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : ПитерКом, 1999. — 608 с.
7. Кайнова, Э. Б. Курс современной практической педагогики / Э. Б. Кайнова. — М. : АПК и ППСО, 2005. — 140 с.
8. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2010. — 264 с.
9. Щуркова, Н. Е. Классное руководство : рабочие диагностики / Н. Е. Щуркова. — М. : Пед. общество России, 2002. — 96 с.
10. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современ. слово, 2005. — 720 с.

Материал поступил в редакцию 14.04.2015.

# Профессиональная речь студентов-психологов: критерии оценки

**Л. В. Марищук,**

профессор кафедры психологии и конфликтологии  
Российского государственного  
социального университета  
доктор психологических наук,  
профессор,

**О. К. Войтко,**

преподаватель Белорусского  
государственного педагогического  
университета имени Максима Танка,  
аспирант кафедры педагогической  
психологии факультета психологии  
Белорусского государственного  
педагогического университета имени  
Максима Танка

В статье рассматриваются содержание понятия «профессиональная речь специалиста (психолога)», подходы к оценке профессиональной речи студентов психологических специальностей, к определению содержания понятий «психологическая культура личности», «культура речи». Выделены категории и подкатегории качеств речи для оценки уровня сформированности профессиональной речи студентов-психологов.

**Ключевые слова:** профессиональная речь, психологическая культура, культура речи, качества речи, формирование, студенты.

The article deals with the concept of professional speech of a specialist (psychologist), as well as approaches to the professional speech evaluation of psychological speciality students and approaches to the definition of the concepts of personality's psychological and speech culture. Categories and subcategories of speech qualities to evaluate the formation level of professional speech of student psychologists are identified.

**Keywords:** professional speech, psychological culture, speech culture, speech qualities, formation, students.

Основной целью высшего образования в Республике Беларусь является подготовка конкурентоспособных специалистов для различных сфер деятельности, владеющих глубокими общенаучными и специальными знаниями и умениями, необходимыми практическими навыками и умениями. Одним из критериев оценки подготовленности специалистов в учреждении высшего образования является их способность самостоятельно нестандартно действовать в условиях реальной жизни и практики. В большинстве случаев допущенные профессиональные ошибки являются необратимыми, прежде всего в сфере «человек — человек». В ходе образовательного процесса у студентов должны формироваться все профессиональные компетенции, связанные с запросами и требованиями общества: мотивация, познавательный интерес, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, а также умение мыслить и действовать продуктивно.

Анализ проблемы формирования профессиональной речи в процессе обучения в вузе предполагает, во-первых, раскрытие содержания понятия «профессиональная речь» и выявление её структурных компонентов; во-вторых, определение её особенностей у студентов факультета психологии; в-третьих, проведение диагностики уровня её сформированности.

Существует несколько подходов к определению содержания понятия «профессиональная речь». Согласно первому из них, её отличительной особенностью является использование профессионализмов, требующих владения понятийно-категориальным аппаратом соответствующей сферы деятельности и системой терминов. Так, общение профессионалов характеризуется как некая смена языкового регистра. В конкретных профессиональных условиях язык насыщается специальными словами и терминами [14; 18]. Употребление терминологии, несомненно, присутствует в речи специалиста, накладывая свой отпечаток на все без исключения сферы его общения.

Согласно второму подходу, профессиональная речь представляет собой совокупность типичных коммуникативных актов, регулярно осуществляемых психологом в процессе деятельности в со-

ответствии с нормами речевого поведения, варьирующими в зависимости от функций коммуниканта [3; 5]. Иначе говоря, к категории профессиональной речи может быть отнесена любая коммуникация психолога, осуществляемая в деятельности.

Представители третьего подхода рассматривают профессиональную речь с точки зрения стилистики русского языка. О. А. Лаптева, например, отмечает место научного стиля изложения в устной профессиональной речи [13]. Анализируя устное профессиональное общение в неофициальной обстановке, Н. М. Кожина придаёт особое значение разговорному стилю изложения, хотя основная сфера функционирования профессиональной речи — это сфера официальных отношений [10].

Профессиональная речь, по нашему мнению, представляет собой систему знаний в определённой сфере деятельности, необходимых для порождения речевого высказывания, и готовность их применения в ситуации профессионального общения, реализуемую как в научном стиле, так и в разговорном, официально-деловом, публицистическом. Это речь не только устная, но и письменная (научные статьи, документы). Профессиональная речь психолога имеет несколько форм выражения: *письменная научная речь* реализуется в текстах научных статей, документах психодиагностического обследования, протоколах; *устная научная речь* — во взаимодействии с коллегами, на конференциях, в выступлениях и докладах. Для последней характерны научная терминология и публицистический стиль изложения. *Устная разговорная речь* используется в общении психолога с клиентом и психологов между собой в неофициальной обстановке. В первом случае, учитывая пол, возраст, социальный статус клиента, её особенностью является доступность изложения, во втором — профессиональный сленг, профессионализмы, определяемые уместностью речи в конкретной ситуации общения.

Выделим ряд этапов формирования профессиональной речи студентов-психологов в образовательном процессе.

1. Накопление специального лексического запаса (первый и второй годы обучения в вузе).
2. Приобретение теоретических знаний о предмете речи и формирование навыков практической реализации речевых сообщений в учебном процессе.

3. Совершенствование умений осуществления речевой деятельности в реальной ситуации профессионального общения (на производственных практиках).

Нельзя не подчеркнуть роль оценки обучающимися уровня сформированности собственной профессиональной речи как рефлексивного компонента. Студентам следует осознать, какие знания об особенностях общения психолога с разными группами людей необходимо получить, какие речевые навыки и умения должны быть сформированы для эффективного взаимодействия и успешной реализации себя в профессии, а также как ситуация влияет на выбор тех или иных средств выражения мысли. Способность к адекватной самооценке речи, определение критериев её оценки преподавателем позволят студентам своевременно вносить в речевые высказывания необходимые коррективы либо совершенствовать свою речь.

Одним из условий успешного формирования профессиональной речи обучающихся является уровень их общей культуры. Являясь показателем высокой степени интеллектуального развития, профессиональной пригодности в сфере «человек — человек», культура речи представляет собой выбор и организацию языковых средств, позволяющих при соблюдении современных языковых норм и этики в ситуации общения обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач [12]. Это, прежде всего, владение языковыми нормами (в области произношения, ударения, грамматики, словоупотребления), умение пользоваться всеми выразительными средствами языка в разных условиях общения в соответствии с поставленными целями и содержанием высказывания [7; 19]; «...это область словесного мастерства, искусство хорошо говорить и писать, наиболее целесообразно и эффективно использовать те или иные языковые средства. Под высокой речевой культурой человека обычно имеется в виду умение в совершенстве владеть языком, удачно выбирать и употреблять слова, излагать мысли логично, выразительно, ярко, красноречиво» [цит. по 7, с. 3].

Таким образом, культура речи представляет собой совокупность коммуникативных качеств [6], оказывающих воздействие на адресата с учётом поставленной цели и ситуации общения. Принимая во внима-

ние то, что это качества, обеспечивающие понимаемость речи, возможность осуществления коммуникации, следует отметить необходимость их использования с целью воздействия на слушателей или читателей. Предметом культуры речи как учения является языковая структура речи в её коммуникативном выражении.

Анализируя и обобщая представления отечественных психологов [6; 7; 10; 12; 13] о значении коммуникативных качеств для эффективности общения, но без учёта речевой ситуации, выделим общие качества речи:

- *правильность, или нормативность* (владение нормами устной и письменной речи — правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления);
- *чистота* (исключение нелитературных элементов — диалектных слов, просторечий, вульгаризмов, жаргонизмов и т. д.);
- *точность* (соответствие мыслям говорящего и пишущего, правильный отбор языковых средств для адекватного выражения содержания высказывания) [6];
- *логичность*, ведущими критериями для оценки которой выступают непротиворечивость речи, последовательность в изложении информации. Основным условием построения логичного текста является соблюдение структурного единства и цельности. В свою очередь, логичность речи обеспечивает её понятность;
- *выразительность* представлена образностью, эмоциональностью речи, проявлением индивидуальности автора, экспрессивностью, динамичностью (внутренней силой). Говоря об эмоциональном компоненте речи психолога, следует быть осторожным. Профессионализм его речевого поведения состоит в речевой гибкости, т. е. способности «подстроить» свою речь с точки зрения её эмоциональной составляющей под речь клиента. Особое значение при реализации профессиональной речи имеет дикция – степень отчётливости в произношении слов, от которой зависит понимание текста адресатом. Внятное и чёткое произношение позволяет легко воспринимать речь на слух, в противном случае внимание

адресата к речевому высказыванию расщепляется в связи с тем, что он прислушивается к проговариванию, а не следит за ходом мыслей отправителя сообщения. Разборчивая, внятная речь является более эффективной.

Говоря о профессиональной речевой культуре психолога, следует выделить как общие её компоненты, характерные для специалистов различных профессий, так и специфические. Речь психолога в зависимости от сферы деятельности имеет свои особенности, проявляющиеся в процессе профессионализации. Чем больше опыт работы психолога в определённой социальной среде, тем ярче они будут выражены. Неоспоримо то, что психология — это сфера повышенной ответственности за речевое поведение, умение или неумение владеть словом. В процессе обучения в вузе необходимо формировать у студентов навыки профессиональной речи, обучать их стратегиям речевого поведения, развивать их речевые компетенции.

Важнейшим условием эффективного формирования профессиональной речевой культуры должна быть речь преподавателей. Ведь слушающий также говорит, только про себя. «Слушание речи — не простое только слушание: до известной степени мы как бы говорим вместе с говорящим... зачатки внутренней речи именно здесь» [цит. по 4, с.451]. Это наблюдение П. П. Блонского (1935) подтвердилось в электромиографических исследованиях скрытой артикуляции А. Н. Соколова и его сотрудников [20]. В процессе слушания и даже в процессе мышления речемоторика функционирует! Доказывать, что язык — важнейший компонент как общей культуры, так и культуры мышления, просто некорректно.

Профессиональную культуру речи психолога мы определяем как совокупность знаний о коммуникативных качествах речи, нормах и правилах речевого поведения в разнообразных ситуациях общения. Культура профессионального общения характеризуется рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований, в числе которых:

- знание техник и стратегий ведения беседы;
- знание и использование коммуникативных качеств речи для эффективности общения;

- умения:  
устанавливать контакт с собеседником;  
организовывать диалог на профессиональную тему;  
общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности;  
поддерживать контакты с людьми разного психологического типа и уровня образования;
- соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника;
- направленность речи с учётом ситуации общения;
- способность к рефлексии своих коммуникативных качеств и речевых умений с целью их развития и совершенствования.

Культуру профессиональной речи психолога можно рассматривать как часть психологической культуры личности. В современной отечественной психологии существует ряд концепций психологической культуры личности [2; 8; 9; 11; 17].

В концепции Н. И. Исаевой психологическая культура определяется как «способ гармонизации внутреннего мира личности, системообразующим конструктом которого является “Я”, и гармонизации внутреннего мира с миром внешним» [8, с. 152]. По утверждению Е. А. Климова, она представляет собой часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающую освоение им системы знаний в области научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих) и использование этих знаний в обыденной жизни, самообразовании и профессиональной деятельности [9]. По мнению О. И. Моткова, — это нарабатанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития [17]. О. А. Апанасенко рассматривает обсуждаемый феномен как комплекс специальных потребностей личности будущего специалиста в познании себя и окружающих, формирующихся при условии эффективной образовательной деятельности посредством педагогического общения, с учётом индивидуальных и профессиональных способностей [2]. В последнем случае ключевым понятием является формирование потребностей

будущего профессионала-психолога в развитии и совершенствовании своей речи, т. е. мотивационного её компонента.

Анализируя и обобщая опыт исследований психологической культуры личности, Я. Л. Коломинский [11] выделяет два основных уровня в её структуре: концептуально-теоретический, подразумевающий системные теоретические знания психологии, и практический, связанный с их реализацией в практической деятельности. Разделяя данную позицию, в анализе психологической культуры В. Л. и Л. В. Марищук акцентируют внимание на системной её организации. «Психологическая культура — это культура личности, осуществления и организации познавательной деятельности, саморегуляции, выстраивания межличностных отношений. Понимаемая в такой трактовке психологическая культура поддаётся формированию в процессе воспитания и обучения» [15, с.16].

В исследовании, целью которого являлись оценка профессиональной речи и выявление уровней её сформированности, приняли участие студенты II, III, IV и V курсов факультета психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (студенты I курса ещё только погружаются в профессиональную языковую среду, поэтому можно говорить лишь о сформированности/несформированности у них общей, а не профессиональной культуры речи). Было проведено интервьюирование 515 студентов, которые ответили на следующие вопросы:

1. Что такое способности, и как они проявляются?
2. Можете ли вы дифференцировать общие и специальные способности?
3. Что такое речь?
4. Какой, на ваш взгляд, должна быть речь психолога?

Ответы записывались на электронный носитель, а затем стенографировались. Стенограммы обрабатывались с помощью контент-анализа, для осуществления которого были выделены категории и подкатегории, характеризующие свойства речи, отражающие сформированность речевой культуры студента-психолога и выступившие критериями её оценки.

1. Категория **«содержательность»** представлена подкатегориями: *информативность* (насыщенность информацией); *точность* (правильность названия конкретных фактов или

явлений). Особенности точной речи являются краткость (небольшой объём определяется плотностью текста) и продуманность. Критерием оценки *научности* речи выступает её аргументированность, т. е. обоснованность точки зрения, наличие доводов, достаточных для доказательства. Последняя подкатегория — *лексическое богатство* (подбор разнообразных лексических средств, соответствующих замыслу высказывания и ситуации речевого общения, решаемым коммуникативным задачам).

2. Категория «**понятность**» включает подкатегории: *грамотность* (соответствие нормам литературного языка); *логичность* (связная, хорошо изложенная, последовательная речь, характеризующаяся непротиворечивостью, последовательностью изложения информации); *чистота* (отсутствие в речи слов-паразитов, заимствований, сленга, диалектизмов, ненормативной лексики); *доступность*, которая выражается посредством словесной иллюстрации речи (использование преимущественно тех слов, значение которых известно адресату, логических цепочек, средств образности, примеров).
3. Категория «**выразительность**» представлена подкатегориями: *интонация* (интонационная выразительность) — изменение громкости, тона, темпа, использование в речи пауз и логических ударений; *беглость* (способность к беглым спонтанным высказываниям в соответствии с принципами устной речи); *громкость* (уровень звукового давления, который оказывает значительное влияние на слышимость речи, соответственно и на её восприятие); *внятность (фонация)* — продуцирование звуков речи посредством вибрации голосовых связок.
4. Категория, выделенная нами как специфическая (имеет явную профессиональную направленность), «**воздейственность**» речи, включает подкатегории: *уверенность* (отсутствие сомнений в правильности текста высказывания, убежденность в чём-либо) и *убедительность* (аргументированность, способность убеждать, приводить доказательства).

5. Категория «**этичность**» представлена подкатегориями: *доброжелательность* (выражение дружелюбия, расположения психолога по отношению к своему клиенту); *корректность* (тактичность и вежливость в общении с людьми). Дополнительным параметром оценки речи студентов выступила *готовность к речи*, которая, по нашему мнению, является необходимым компонентом профессиональной речевой деятельности психолога. Данное понятие, разработанное И. Ю. Абелевой, означает «центрально управляемую настройку всей периферии произносительного механизма для выполнения предстоящего речевого движения» [цит. по 1, с. 173]. Под готовностью мы понимаем активное-действенное психическое состояние (фон протекания психических процессов), мобилизацию нужных для выполнения деятельности психических функций при снижении уровня функционирования других, в конкретной деятельности не значимых, обеспечиваемое эмоционально-волевой устойчивостью и компетентностью в избранной области деятельности [16]. Важной функцией готовности к речи является не только актуализация моторных действий, но и мобилизация процесса внимания, его направленность на содержание высказываемой информации. Профессионально значимым качеством психолога выступает внимательность к содержанию текста, произносимого говорящим. Примеры отсутствия сформированной готовности к речи — молчание студента, импульсивность высказывания, ответы, не соответствующие ситуации взаимодействия.

Речь психолога в большинстве случаев спонтанна, за исключением письменной научной. Психолог должен ситуативно адекватно реагировать на запрос клиента, нуждающегося в помощи. Кроме того, практически невозможно подготовиться к вопросам аудитории при работе психолога с группой. Готовность к речи является не только показателем соответствующего уровня сформированности речевого поведения психолога, но и демонстрацией его теоретических знаний, профессиональной зрелости, эрудированности, высокой степени интеллектуального и духовного развития.

Культура профессионального общения характеризуется общей и психологической культурой психолога, его тезаурусом, готовностью к порождению высказывания в ситуации профессионального взаимодействия в устной или письменной форме, основу которого составляет система знаний, навыков и умений в области психологической науки и практики.

Формирование профессиональной речи в образовании — сложный и многоаспектный процесс, структурными компонентами которого являются как общая культура студентов, познавательный интерес, мотивация, способность к рефлексии своих

достижений, так и грамотное использование преподавателем форм, методов и технологий развития профессиональной речевой культуры студентов с учётом их индивидуально-психологических особенностей. Выделенные критерии оценки профессиональной речи студентов, являющейся залогом успешности деятельности будущего специалиста, позволят адекватно оценить уровень её сформированности. Умения рефлексии собственной речи будут способствовать её развитию и совершенствованию и, следовательно — успешной профессионализации будущих психологов.

### Список цитированных источников

1. Абелева, И. Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И. Ю. Абелева. — М. : Логос, 2004. — 304 с.
2. Апанасенко, О. Н. Психологическая культура личности, её формирование в вузе / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малюкова // Педагогика : традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф., Челябинск, октябрь 2012 г. — Челябинск : Два комсомольца, 2012. — С. 154—155.
3. Бейлинсон, Л. С. Профессиональный дискурс : признаки, функции, нормы / Л. С. Бейлинсон ; Федер. агентство по образованию ; Волгогр. гос. пед. ун-т ; науч.-исслед. лаб. «Аксиол. лингвистика». — Волгоград : Перемена, 2009. — 265 с.
4. Блонский, П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. — М. : Просвещение, 1964. — 547 с.
5. Гарбовский, Н. К. Профессиональная речь. Сопоставительно-стилистический аспект (На материале французских и русских военных текстов) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / Н. К. Гарбовский ; Военный ин-т. — М., 1988. — 38 с.
6. Головин, Б. Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Б. Н. Головин. — 2-е изд., испр. — М. : Высшая школа, 1988. — 320 с.
7. Ефимов, А. И. О культуре речи / А. И. Ефимов. — М. : Знание, 1956. — 24 с.
8. Исаева, Н.И. Профессиональная культура психолога образования / Н. И. Исаева. — М. — Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. — 235 с.
9. Климов, Е. А. На дальних подступах к психологии психолога / Е. А. Климов // Мир психологии. — 1997. — № 3. — С. 18—20.
10. Кожица, М. Н. Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожица, Р. Дускаева, В. А. Салимовский. — М. : Флинта: Наука, 2008. — 464 с.
11. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачёва, И. И. Заяц, О. А. Митрахович ; под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
12. Культура русской речи : учебник для вузов / под ред. : проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. — М. : НОРМА, 2001. — 560 с.
13. Лаптева, О. А. Теория современного русского литературного языка / О. А. Лаптева. — М. : Высшая школа, 2003. — 351 с.
14. Лотте, Д. С. Как работать над терминологией. Основы и методы / Д. С. Лотте. — М. : Наука, 1968. — 76 с.
15. Марищук, Л. В. К вопросу о носителях психологической культуры / Л. В. Марищук, В. Л. Марищук // Актуальные проблемы социальной психологии : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т ; ред. кол. : Т. В. Гормоза (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГПУ, 2014. — С. 26—30.
16. Марищук, Л. В. Психология спорта / Л. В. Марищук. — Минск : БГУФК, 2006. — 147 с.
17. Мотков, О. И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие / О. И. Мотков. — Самара : Бахрах-М, 2008. — 160 с.
18. Реформатский, А. А. Введение в языковедение : учебник для вузов / А. А. Реформатский ; под ред. В. А. Виноградова. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 536 с.
19. Скворцов, Л. И. Основы культуры речи : хрестоматия / Л. И. Скворцов. — М. : Высшая школа, 1984. — 312 с.
20. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. — М. : Просвещение, 1968. — 248 с.

Материал поступил в редакцию 06.07.2015.

# Теоретический анализ модели экокультурной диалогической среды учреждения образования

**Е. И. Сапего,**

магистр педагогических наук,  
аспирант кафедры психологии  
факультета философии и социальных  
наук Белорусского государственного  
университета

В статье представлена модель экокультурной диалогической среды учреждения образования, выделены её основные компоненты, дана их характеристика и описаны возможности в области профилактики профессиональных деформаций личности педагогов, непосредственно оказывающих влияние на качество и эффективность образовательного процесса. По результатам исследования сформулированы рекомендации администрации и психологической службе учреждений образования по совершенствованию взаимодействия с педагогическим коллективом.

**Ключевые слова:** экокультурная диалогическая среда, модель, компоненты, профессиональные деформации личности педагога, учреждение образования.

A model of eco-cultural dialogical environment of an educational institution is presented, its main components are allocated and their characteristics are given. Opportunities for the prevention of professional deformations of a teacher personality that have a direct impact on quality and efficiency of the educational process are described. By the research results recommendations for the improvement of interaction with the pedagogical collective are formulated for the administration and psychological specialists of educational institutions.

**Keywords:** eco-cultural dialogical environment, model, components, professional deformations of a teacher personality, educational institution.

Курс на реформирование и европеизацию системы образования Республики Беларусь является актуальной тенденцией в современном обществе. Можно заметить присущее отечественному образованию стремление соответствовать высоким стандартам единого образовательного пространства Европы, чему в настоящий момент уделяется значительное внимание и для чего выделяются необходимые ресурсы.

С чего начинать, чтобы повысить конкурентоспособность и привлекательность национального образования в современном сообществе, улучшить показатели качества внутри самой системы учреждений образования, тем самым снизив отток обучающихся в другие страны, заложить основы формирования компетентных специалистов и сохранить профессиональное здоровье и долголетие педагогов? Автором статьи предпринята попытка дать ответы на эти и другие вопросы, касающиеся заявленной тематики.

Для того чтобы качество образования повышалось, необходимо создать соответствующие этому условия. А качество и эффективность обучения напрямую зависят от участников образовательного процесса и характера их взаимодействия.

Педагогическая деятельность является одним из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности [1; 2; 3]. Под профессиональной деформацией педагога понимаются нарушение способов деятельности, искажение профессиональных качеств, появление стереотипов поведения и психологических барьеров. Вероятностный характер возникновения деформации личности педагога является следствием того, что на определённых этапах процесс профессионально-личностного развития может выступать не только как развитие, обогащение, но и как стагнация, трансформация личности [4].

Существуют личностные факторы, напрямую оказывающие воздействие на развитие про-



фессиональных деформаций педагогов: склонность к доминантности и эгоцентризму; консервативность и ригидность мышления; мотивация избегания неудач; неадекватный уровень самооценки [1; 3]. Такие факторы являются динамичными и находятся в сфере интересов системы образования. Следовательно, их можно корректировать и нивелировать с помощью своевременной диагностики и профилактики.

Наряду с личностными существуют и организационные факторы, влияющие на возникновение деформаций у педагогов: неудовлетворительные условия труда, неблагоприятный социально-психологический климат в учреждении; информационная и эмоциональная перегрузка; отсутствие чёткой связи между процессом обучения, затраченными силами и полу-

чаемым результатом; жёсткие временные рамки деятельности; ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за результат своего труда; отсутствие организационной общности, социальной поддержки, значимости выполняемой работы [3; 4].

Вышеперечисленные организационные факторы и проявления личностных составляющих педагогов формируют образовательную среду учреждения образования. В случае несоответствия характера организации окружающей среды человеческой природе возникает вероятность деструктивного влияния такой организации на психику педагогов, а впоследствии это несоответствие может деформировать их личность и разрушительно воздействовать на неё, а впоследствии — и на успешность труда педагога (рисунки).



Рисунок — Взаимосвязь образовательной среды и профессиональных деформаций

Особая роль социальной общности как среды человека отмечается В. В. Рубцовым: «Мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда — это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» [5, с. 17].

На современном этапе развития образования актуальными становятся направления, обращённые к человеку и природе, к установлению гармонии между ними. Использование идей экологической и здоровьесберегающей образовательной среды в учреждениях образования является основой устойчивого развития общества.

В последние годы в западных странах получил развитие экологический подход к образованию [6; 7]. Он исходит из идей построения системы образования, придерживающейся принципов гармоничного соответствия приобретаемых знаний реальной окружающей действительности, их востребованности в профессиональной и повседневной жизни. Экологическая метафора в исследованиях образования начала интенсивно применяться за рубежом с 1990-х годов в аспекте придания рассмотрению процесса образования системного характера, обеспечивающего гармонизацию его взаимоотношений с социальным и природным миром [7; 9].

Потребность в формировании экокультурной диалогической среды определяется сложившимися противоречиями в образовательных учреждениях: между современными преобразованиями социокультурного пространства, декларируемой системой здоровьесформирующей атмосферы, отсутствием системы управления (контроля) и прогнозирования (мониторинга) формирования экологической культуры, психоэмоциональным статусом, уровнем ценностных ориентаций педагогов, с одной стороны, и уровнем их индивидуальной готовности и обученности технологиям укрепления здоровья, поддержания развития личности, низким профессионально-компетентным уровнем формирования экологической культуры, низкой мотивацией к здоровому образу жизни — с другой.

В связи с этим возникает необходимость внимательного пересмотра состояния образовательной среды, приведе-

ния её в соответствие, гармонию с личностным развитием и природой психологического мира педагога. Иными словами — потребность в формировании экокультурной образовательной среды, предназначение которой заключается в создании оптимальных условий для формирования сообщества людей, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром. Основной же целью является построение общего культурного пространства педагогическим сообществом, заботящимся о своём настоящем и будущем с учётом достижений и уроков прошлого.

Термин «экология» подчёркивает ориентацию образовательного процесса на экологическое мировоззрение как бережное отношение ко всему живому и ко всему окружающему человека — к людям, природе, животному миру. Экологическую культуру можно рассматривать как способ гармонизации отношений в системе «человек — общество — природа». Она направлена на сохранение жизни и здоровья, гармоничные отношения с окружающими, включает осознание необходимости сохранения и разумного использования историко-культурного опыта, развитие адаптационных механизмов к современным бытийным реалиям [10, с. 229].

Культура в рамках экокультурной образовательной среды, по мнению В. А. Янчука [11, с. 61], может быть представлена как научаемая конфигурация понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами педагогического сообщества, функционирующая как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица. Таким образом, суть феномена культуры — ориентация, интеграция, координация и санкционирование взаимодействия человека с самим собой, социальным и природным окружением.

*Экокультурная образовательная среда* — это среда людей, имплицитно заинтересованных в развитии культуры, образования, общества в целом и осознающая личную ответственность за происходящее и мотивированная на активное участие в данном процессе. Это среда неравнодушных людей, осознанно

участвующих в выработке совместных решений и их реализации, готовая к открытому диалогу со всеми заинтересованными сторонами, способная к совместной деятельности, вынося на общественное обсуждение актуальные проблемы, и предлагающая возможные решения; среда толерантных людей, готовых делиться своими достижениями, обладающих способностью поддерживать и оказывать помощь в актуализации достижений других людей [6, с. 69–70].

К условиям формирования экокультурной среды В. А. Янчук относит:

- построение общего и доступного информационного и культурного семиотического пространства, построенного на совместном выработывании значений;
- открытость принятия решений руководством и контроля за их исполнением;
- присутствие коммуникации, основанной на диалоге и обратной связи между участниками образовательного процесса;
- соблюдение принципа информирования о состоянии образования в мире и предоставления возможностей использования инновационных технологий в образовательном процессе;
- способствование развитию различных мнений и толерантности к ним, допущение возможности участия в принятии решений в учреждении образования всеми его участниками [6, с. 71].

Основываясь на теоретических разработках конструкта экокультурной среды, разработанного В. А. Янчуком, и опираясь на выделенные им условия формирования данной среды [6; 11], мы предлагаем определение экокультурной диалогической среды учреждения образования и её модель.

*Экокультурная диалогическая образовательная среда учреждения образования* — это образовательная среда с благоприятным антидеформирующим личностно-социально-психологическим климатом, включающая педагогов, удовлетворённых своим трудом и его условиями, обладающих способностью сохранять оптимальную дистанцию по отношению к работе, оставаясь в то же время ответственными за происходящее в коллективе; среда с

открытой организационной культурой, ориентированной на личность педагога, его ценности и потребности, образовательная среда с демократическим стилем управления педагогическим коллективом; среда педагогов, обладающих открытостью, контактностью, диалогичностью в межличностной коммуникации, информированностью о принимаемых решениях и имеющей влияние на процесс принятия и реализации основных решений по актуальным вопросам деятельности учреждения образования.

Таким образом, модель экокультурной диалогической среды учреждения образования можно представить в виде структуры (таблица), включающей в себя следующие основные компоненты, возможный перечень которых не является исчерпывающим.

Приведём расширенное описание основных составляющих модели.

### **1. Благоприятный социально-психологический климат в коллективе.** Включает в себя:

- а) *наличие позитивной атмосферы* в коллективе — преобладание жизне-радостного и доброжелательного настроения, проявление энергичности и активности членами педагогического коллектива;
- б) *соблюдение принципов справедливости* — доброты, понимания и внимательности в отношениях, поддержки и защиты слабых, помощи в адаптации новым членам коллектива;
- в) *толерантность* — уважительное и терпимое отношение к мнению других членов коллектива;
- г) *эмоциональную включённость* — отклик у членов коллектива на достижения и неудачи педагогического коллектива, сопереживание друг другу, чувство гордости за коллективные успехи;
- д) *сотрудничество* — совместная деятельность, желание взаимодействия. Решение возникающих учебных, организационных, этических и других проблем совместными усилиями.

### **2. Удовлетворённость педагогов работой и условиями труда.** Высокий уровень удовлетворённости педагогов

Таблица — Структура модели экокультурной диалогической среды учреждения образования

№ п/п	Компонент экокультурной среды	Структурный компонент модели	Элементы компонента	Краткое описание элемента
1	<b>Социально-психологический климат</b>	Благоприятный климат	Позитивная атмосфера	Преобладание жизнерадостного и доброжелательного настроения в коллективе, проявление энергичности и активности членами коллектива
			Справедливость	Проявление доброты и понимания во взаимоотношениях, поддержка и защита слабых, помощь в адаптации новым членам коллектива
			Толерантность	Уважительное и терпимое отношение к мнению других членов коллектива
			Эмоциональная включённость	Отклик у педагогов на достижения и неудачи коллектива и его представителей, сопереживание друг другу, чувство гордости за коллективные успехи
			Сотрудничество	Совместная деятельность, желание взаимодействия. Решение возникающих проблем совместными усилиями
2	<b>Удовлетворённость работой</b>	Высокий уровень удовлетворённости трудом и условиями труда		Удовлетворённость своими профессиональными достижениями, чувство профессионального успеха и жизненного удовлетворения
3	<b>Социальная поддержка</b>	Высокий уровень чувства социальной поддержки		Чувство социального благополучия и защищённости, доверия со стороны окружающих
4	<b>Ответственность</b>	Высокий уровень ответственности		Развитость у педагогов чувства личной ответственности за происходящее в коллективе
5	<b>Информированность</b>	Высокий уровень информированности		Хорошее знание членами коллектива друг друга, его задач и состояния дел в коллективе
6	<b>Тип организационной культуры</b>	Открытый		Коллективное обсуждение вопросов в форме переговоров, интересы члена коллектива и самого коллектива не противопоставляются, присутствует открытое восприятие критики, проявляются гибкость, способность к адаптации и готовность к диалогу
7	<b>Стиль управления коллективом</b>	Демократический, фасилитирующий		Стремление делегировать полномочия и разделять ответственность, конструктивная критика, фасилитация переговоров

своими профессиональными достижениями, преобладание чувства профессионального успеха и жизненного удовлетворения, сознания своей социальной и профессиональной пригодности и полезности. Удовлетворённость трудом зависит от того, насколько работа является для педагога интересной, разнообразной, соответствует ли она его профессиональному уровню, позволяет ли реализовать творческий потенциал, профессионально расти. Привлекательность работы зависит от того, насколько её условия соответствуют ожиданиям педагога и позволяют реализовать его собственные интересы, удовлетворить основные потребности личности.

### 3. Наличие социальной поддержки.

Чувство социального благополучия и защищённости, социальной поддержки и доверия со стороны окружающих. Ощущение положительного влияния социального окружения на педагога и его интеграцию в систему социальных отношений, помощь в трудных профессиональных и жизненных ситуациях.

**4. Ответственность** — развитость у педагогов чувства личной ответственности за происходящее в коллективе, принятие на себя ответственности за успех или неудачу совместной деятельности, контроль над деятельностью с точки зрения выполнения принятых правил и норм.

**5. Информированность** — хорошее знание членами коллектива друг друга и состояния дел в коллективе. Знание задач, стоящих перед коллективом, содержания и итогов его работы, положительных и отрицательных сторон, норм и правил поведения.

**6. Открытый тип организационной культуры** в учреждении. Основные характеристики учреждения такого типа — совместность и психологическое партнёрство, выражающиеся в выработке решений, которые обсуждаются всеми участниками коллектива и принимаются на основе консенсуса. Получение информации является открытым, участники полноценно и равноправно обсуждают возможные варианты и принимают решение — интересы членов коллектива и самого коллектива не противопоставляются, счи-

тается, что обо всём можно договориться. Проявляются гибкость, способность к адаптации и готовность к диалогу. Учреждение с открытым типом организационной культуры достаточно демократично и способно к изменениям [12; 13].

### 7. Демократический, фасилитирующий стиль управления руководителем коллективом.

Его задачей является создание условий для свободного обмена мнениями, организация процесса обсуждения и получение устраивающего всех результата. Руководитель выступает «фасилитатором», помогает коллективу понять общую цель, задаёт форму разговора и направляет его в нужное русло. Присутствует стремление администрации учреждения делегировать полномочия и разделять ответственность, используются конструктивная критика, коллегиальность в принятии решений.

Таким образом, психологическое воздействие на педагогов образовательной среды является значительным и влияет на поведение в зависимости от различных показателей данной среды. Окружающая социальная среда исключительно разнородна, что неизбежно вызывает целый комплекс реакций — физических, биологических и психологических. Позиции, оценки, интересы и нормы поведения педагогов — всё это отражает аспекты среды, в первую очередь социальные.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного можно утверждать, что представители педагогической профессии как личности и социальные субъекты подвержены непосредственному воздействию социокультурной образовательной среды, вследствие чего в рамках профессиональной деятельности может происходить развитие деформаций личности педагогов. Однако здоровое и сконцентрированное на формировании экокультурной диалогической среды педагогическое сообщество может и должно научиться открыто говорить о своих проблемах на всех уровнях, объединяя имеющиеся возможности и ресурсы для их решения, особенно с учётом того, что обеспечение психологического здоровья личности, создания системы безопасности её взаимодействия в образовательной среде определяется как одна из важнейших задач современной науки и практики.

Выделим *компоненты* модели экокультурной диалогической среды, при формировании которых возможно создать условия для профилактики профессиональных деформаций личности педагогов: благоприятный социально-психологический климат в коллективе, удовлетворённость педагогов своей работой и условиями труда, наличие социальной поддержки, открытый тип организационной культуры в учреждении и демократический стиль управления руководителя педагогическим коллективом.

Представленный теоретический конструкт модели экокультурной диалогической среды является перспективным в плане внедрения в систему учреждений образования, поскольку содержит: предпосылки формирования здоровьесберегающей окружающей социальной среды для её участников; потенциал для повышения эффективности взаимодействия обучающихся, педагогов, администрации учреждения между собой с основой на принципах диалогичности, открытости, толерантности к мнению партнёра по коммуникации и высокого уровня образовательной культуры.

### Список цитированных источников

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. — М. : Питер, 2008. — 432 с.
3. Полякова, О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О. Б. Полякова. — М. : НОУ ВПО МПСИ, 2008. — 304 с.
4. Жалагина, Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Жалагина. — Тверь, 2004. — 309 л.
5. Рубцов, В. В. Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. — М. : Прогресс, 1997. — 186 с.
6. Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда : формирование и развитие. Часть 1 : Образование. Наука и инновации / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 1. — С. 69—76.
7. Barab, S. A., Roth, W.-M. Curriculum-Based Ecosystems : Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S. A. Barab, W.-M. Roth // Educational Researcher. — 2006. — Vol. 35. — No. 5. — PP. 3—13.
8. Янчук, В. А. Экологическая перспектива развития образования : психологический аспект / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. — 2009. — № 6. — С. 16—23.
9. Weaver-Hightower, M. B. An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis : A Call to Complexity / M. B. Weaver-Hightower // Educational Researcher. — 2008. — Vol. 37. — No. 3. — PP. 153—167.
10. Международная научная конференция «Довгирдовские чтения IV : тенденции духовно-нравственного развития современного общества», 15—16 ноября 2012 г. : материалы конф. / Институт философии НАН Беларуси; редкол. : О. А. Павловская [и др.]. — Минск : Право и экономика, 2013. — 555 с.
11. Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2 : От культурной к межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 7. — С. 60—67.
12. Емельянов, Е. Н. Психология бизнеса / Е. Н. Емельянов, С. Е. Поварницына. — М. : Армада, 1998. — 511 с.
13. Тихомирова, О. Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка : учеб. пособие / О. Г. Тихомирова. — СПб. : Гос. ун-в. ИТМО, 2008. — 154 с.

Материал поступил в редакцию 04.05.2015.

# Подготовка магистров как один из аспектов повышения качества дошкольного образования

**Т. В. Поздеева,**  
заведующий кафедрой общей  
и дошкольной педагогики  
Белорусского государственного  
педагогического университета  
имени Максима Танка  
кандидат педагогических наук,  
доцент,

**О. И. Митрош,**  
доцент кафедры общей  
и дошкольной педагогики  
Белорусского государственного  
педагогического университета  
имени Максима Танка  
кандидат педагогических наук,  
доцент

В статье анализируется содержание профессиональной подготовки магистрантов по специальности «Теория и методика дошкольного образования», реализуемой на второй ступени высшего образования. На основе деятельностного подхода предложены пути формирования академических, социально-личностных и профессиональных компетенций обучающихся.

**Ключевые слова:** магистрант, компетентность, стандарт, профессиональная подготовка, деятельностный подход.

The article analyzes the content of professional training of undergraduates in the specialty «Theory and preschool education methods» implemented at stage II of higher education. On the basis of the activity-based approach, ways of formation of academic, social, personal and professional competencies of students are suggested.

**Keywords:** undergraduate, competence, standard, professional training, activity-based approach.

Модернизация профессионального образования Республики Беларусь, обусловленная её вхождением в Европейское образовательное пространство, требует разработки новой парадигмы содержания образования, соответствующей высокому уровню фундаментальной теоретической и практической подготовки магистрантов педагогического образования.

Подготовка педагогических кадров для системы дошкольного образования должна осуществляться в условиях, способствующих реализации творческого потенциала личности, обеспечивающих быстрое реагирование на изменение социальных процессов, формирующих мобильность специалиста. Большие возможности для реализации этих требований представляет двухступенчатая модель высшей школы [5].

Характеристика профессиональной деятельности будущих магистров в образовательном стандарте высшего образования второй ступени (магистратура) связана со способностью решения профессиональных задач в научно-исследовательской, научно-педагогической, инновационно-педагогической, учебно-методической, организационно-управленческой, экспертно-оценочной деятельности [3, с. 7].

Основными особенностями психолого-педагогической подготовки магистров являются: практико-ориентированная направленность содержания обучения; применение знаний, полученных при изучении других образовательных областей и учебных дисциплин для решения профессионально-педагогических задач; применение опыта практической деятельности для выполнения диссертационных исследований.

В связи с повышением качества дошкольного образования необходима глубокая профессиональная подготовка специалистов второй ступени высшего образования, владеющих информационными, производственными, образовательными технологиями на достаточно высоком уровне.

Учебный план по специальности 1–08 80 01 «Теория и методика дошкольного образования»,

реализуемый на факультете дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, включает цикл дисциплин, кандидатских экзаменов и зачётов (648 часов): философия и методология науки, иностранный язык, основы информационных технологий; цикл дисциплин профессиональной подготовки (312 часов) — педагогика и психология высшей школы, интегрированный курс, спецкурс; прохождение педагогической практики. Тем самым обеспечивается подготовка будущего преподавателя высшей школы, педагога-исследователя системы дошкольного образования, осуществляющего: преподавание специальных дисциплин на уровне, отвечающем принятым государственным образовательным стандартам, включая применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии обучения и воспитания в зависимости от уровня подготовки детей; выявление возможности использования собственного научно-исследования в качестве средства совершенствования образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; формирование профессионального мышления.

К магистру по специальности «Теория и методика дошкольного образования» предъявляются следующие требования:

- знание теоретических и методологических основ дошкольного образования, его основных тенденций и перспектив развития, нормативных правовых документов по вопросам организации дошкольного образования, приоритетов модернизации дошкольного образования в Республике Беларусь;
- моделирование образовательного и воспитательного пространства учреждения дошкольного образования; творческое применение полученных знаний в своей профессиональной деятельности, решение задач, возникающих в ходе педагогической деятельности и требующих углублённых профессиональных знаний.

Анализ теории и практики подготовки магистров показывает, что формирование профессионально значимых компетенций, компонентов профессиональ-

ной культуры эффективно при условии осуществления деятельностного подхода к обучению. Данный подход основан на положении о том, что психика личности неразрывно связана с деятельностью человека и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и данное взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие личности [1; 2].

Использование деятельностного подхода в обучении магистров строится с учётом освоения конкретных технологий образования. Виды практической деятельности и последовательность практических работ определяются содержанием образования и построены на основе постепенного увеличения степени сложности и с учётом возможностей проявления обучающимися творческой инициативы и самостоятельности.

При отборе конкретного содержания обучения принципиально большое значение имеют социально-нравственные аспекты профессиональной деятельности, личностная и практическая значимость выполняемых заданий, в связи с чем основным элементом работы магистрантов становится решение задач исследовательской, научно-поисковой, творческой направленности.

Освоение образовательной программы магистратуры должно обеспечить формирование следующих групп компетенций: академических, социально-личностных, профессиональных. Целью интегрированной дисциплины «Современные проблемы дошкольного образования» является совершенствование знаний теоретико-методологических основ дошкольного образования, тенденций его развития с учётом традиций, инноваций и опыта использования образовательных технологий. В процессе изучения дисциплины магистрант должен получить:

- методологические знания и исследовательские умения, обеспечивающие решение задач научно-исследовательской, научно-педагогической, инновационно-педагогической деятельности (АКА-2);
- способность осуществлять постоянное самообразование и самосовер-



шенствование в научно-педагогической, учебно-методической и организационно-управленческой деятельности (АКА-6).

Магистрант должен быть готов:

- использовать современные достижения педагогической науки и передовых педагогических технологий (ПК-НИ-1);
- осуществлять педагогический поиск нововведения, создавать педагогическое новшество, использовать индивидуальные, креативные способности для оригинального решения исследовательских и профессиональных задач в области образования (ПК-ИП-1,2,7);
- решать типовые методические задачи, разрабатывать методические инструкции, учебно-методические пособия, методические рекомендации по актуальным проблемам педагогической науки и практики; разрабатывать методические сценарии проведения занятий, анализировать результаты их реализации в различных видах учреждения дошкольного образования (ПК-УМ-1,3,5) и организовывать педагогический процесс в учреждениях дошкольного образования различных видов (ПК-ОУ-1) [3].

Вышеназванные компетенции формируются также при изучении дисциплин «Развитие одарённости детей дошкольного возраста», «Научно-теоретические основы инновационной деятельности в дошкольном учреждении».

Процесс обучения, ориентированный на самостоятельную учебную и исследовательскую деятельность, требует и от магистранта, и от преподавателя выхода на уровень понимания содержания каждой учебной дисциплины, логики развития педагогической деятельности, системы дошкольного образования, способности фиксировать её противоречия, определять способы их разрешения. В связи с этим около 70 % времени отводится на самостоятельное изучение научной и методической литературы, выполнение практических заданий, проведение деловых игр, осуществление экспериментальной деятельности [4].

В рамках предложенных учебных дисциплин определена система практических занятий, призванных: содействовать развитию у будущих магистров аналити-

ческих, интерпретационных, коммуникативных, проектировочных, прогностических умений и рефлексивных способностей; создавать условия для овладения педагогической техникой; предоставить возможность включать в практическую деятельность различные формы творческого сотрудничества как с детьми, так и со студентами, будущими коллегами по работе. Логика построения практических занятий опирается на принципы комплексности и интегративности в решении задач профессиональной подготовки будущего магистра.

В экспериментальных целях нами была проведена проверка эффективности дисциплины «Развитие одарённости детей дошкольного возраста». Реализацию её содержания составили: педагогические семинары, практикумы по анализу и написанию статей, докладов, разработка программ педагогического сопровождения одарённого ребёнка, отбор исследовательского инструментария. Включение данной дисциплины в учебный процесс позволяет формировать теоретический, деятельностный и личностный компоненты психолого-педагогической культуры обучающихся в отношении одарённых детей. Особое место занимает рефлексивный отбор способов решения проблемных ситуаций на основе научного знания: анализ и соотнесение фактов, формулирование проблем, сравнение, систематизация фактов, обобщение информации. В процессе интеллектуальной деятельностной рефлексии магистранты вырабатывают методические рекомендации к отбору содержания и методов чтения лекций, проводимых в период педагогической практики.

Научно-педагогическая практика, входящая в процесс подготовки магистра, призвана обеспечить получение профессиональных знаний и навыков в области преподавательской деятельности, создание условий для приобретения собственного опыта, а также формирования профессионального мышления. Она включает участие будущих магистров во всех видах профессиональной учебной деятельности преподавателей, развитие творческого подхода и повышение степени самостоятельности при выполнении предложенных заданий.

Значительное место в подготовке будущих магистров занимают умения фор-

мулировать задачи исследования, вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий, выбирать необходимые методы исследования, обрабатывать полученные результаты, представлять итоги проделанной работы в виде публикаций. Владение этими умениями во многом определяет качество выполнения магистерской диссертации, представляющей собой квалификационную работу, законченное научное исследование. Содержание магистерской диссертации составляют результаты экспериментальных исследований в области дошкольного образования, разработка новых методов, технологий работы с воспитанниками.

Мониторинг качества образовательного процесса, ежегодно проводимый на кафедрах БГПУ, показал, что 90 % обучающихся магистрантов удовлетворены уровнем теоретической подготовленнос-

ти по специальности, организацией научно-исследовательской деятельности. Полученными навыками самостоятельной работы, деловым общением, взаимодействием в коллективе магистранты удовлетворены на 80 %. Более низкие показатели выявлены по удовлетворённости обеспечением учебно-методическими материалами (75 %).

Представленная система второй ступени высшего образования, на наш взгляд, будет способствовать квалифицированной подготовке магистров педагогических наук по специальности «Теория и методика дошкольного образования». Дальнейшее совершенствование этой работы представляется в русле совместных международных межвузовских проектов подготовки магистрантов, разработки электронных учебно-методических комплексов, организации дистанционного обучения.

### Список цитированных источников

1. Давыдов, В. В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии / В. В. Давыдов // Деятельность : теории, методология, проблемы. — М. : Политиздат, 1990. — С. 143—156.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
3. Образовательный стандарт высшего образования Высшее образование вторая ступень (магистратура) 1–08 80 01 Теория и методика дошкольного образования (утверждён и введён в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24.08.2012 № 108).
4. Панасюк, К. А. Развитие исследовательских умений магистра педагогики в образовательном процессе / К. А. Панасюк // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2010. — Т. 12. — № 5 (3). — С. 640—642.
5. Поздеева, Т. В. Современные аспекты подготовки будущих магистров / Т. В. Поздеева // Современная образовательная среда : приоритетные направления развития : материалы Междунар. науч. конф. — Минск, 2009. — С. 192—195.

*Материал поступил в редакцию 15.05.2015.*

# Интеграция химии и музыки как средство организации обучения химии в классах музыкального направления

**Е. Я. Аршанский,**

профессор кафедры химии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова  
доктор педагогических наук,  
профессор,

**Ю. С. Сусед-Виличинская,**

доцент кафедры музыки Витебского государственного университета имени П. М. Машерова  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье раскрываются методические особенности организации обучения химии в музыкальных классах на основе интеграции химии и музыки.

**Ключевые слова:** методика обучения химии и музыке, интеграция в образовании, явление периодичности, периодический закон Д. И. Менделеева, средства музыкальной выразительности, музыкальное наследие А. П. Бородин и Л. ван Бетховена.

The article reveals methodological peculiarities of teaching chemistry in conditions of music classes on the basis of chemistry and music integration.

**Keywords:** methods of teaching chemistry and music, integration in education, periodicity phenomenon, periodic law by D. I. Mendeleev, means of musical expression, musical heritage of A. P. Borodin and L. van Beethoven.

Широкое введение профильного обучения в учреждениях общего среднего образования требует разработки теоретической базы и соответствующего учебно-методического обеспечения. Практически не исследованной является проблема организации обучения химии и другим естественнонаучным предметам в классах музыкального направления. Идея гуманизации образования предполагает отбор содержания и использование таких форм и методов образовательного процесса, которые соответствуют возрастным и психофизиологическим особенностям учащихся, их склонностям, способностям и интересам. При этом каждый учебный предмет вносит свой вклад в культурный багаж любого образованного человека.

В основе учебной деятельности лежат интеллектуальные или общие умственные способности, которые включают в себя: способность понимать идеи и выражать в словах свои мысли; предвидеть, решать проблемы, планировать действия; использовать свой опыт, память; быстро и правильно производить счётные операции; способность к пространственным представлениям, восприятию пространственных отношений и связей; усматривать сходство и различие в предметах и явлениях.

Специальные способности также имеют свою структуру и проявляются в отдельных частных способностях. Они обычно рассматриваются в рамках структуры личности, так как именно её типологические свойства являются природной основой индивидуальных различий между людьми и определяют динамику протекания умственной деятельности, умственную работоспособность, склонность к какой-либо деятельности [2].

Химические способности Д. А. Эпштейн образно определил как комплекс «химической головы» и «химических рук» [11]. Детальный анализ способностей учащихся к изучению химии представлен в работе Л. А. Коробейниковой и Г. В. Лисичкина [4]. Авторы выделяют следующие химические способности:

- точное ощущение и восприятие внешних свойств веществ (цвет, запах, дисперсность)

и изменений, происходящих в ходе химических превращений;

- хорошая координация движений, способность к автоматизму в работе руками, быстрота реакции, развитое ощущение времени и пространства;
- хороший глазомер в оценке массы и объёма, наблюдательность;
- аналитико-синтетические качества ума, развитое ассоциативное мышление, способность к абстрагированию, оперированию символами и числами;
- развитое образное мышление, богатое пространственное воображение;
- подвижность мыслительных процессов, большой объём внимания, ситуационная сообразительность;
- развитая логическая, терминологическая и механическая память.

Музыкальные способности учащихся детально обсуждаются в исследованиях Б. М. Теплова [9]. Он выделяет следующие способности к музыке:

- музыкально-ритмическое чувство (способность активно переживать музыку и отражать её в движении, тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения);
- музыкальный слух и ладовое чувство (эмоциональный компонент музыкального слуха);
- образная эмоциональная и музыкальная память;
- сочетание ассоциативного образного мышления с абстрактно-теоретическим;
- творческое воображение, богатая фантазия, способность к импровизации.

Сопоставив способности к музыке с химическими способностями, можно определить общие способности, на которые необходимо опираться при обучении химии в классах музыкального направления. К ним, прежде всего, следует отнести:

- аналитико-синтетические качества ума;
- развитое образное и ассоциативное мышление;
- большой объём внимания;
- ситуационную сообразительность;
- хорошую координацию движений, способность к автоматизму в работе руками.

Таким образом, строить обучение химии в музыкальных классах необходимо, опираясь на психологические основы организации образовательного процесса. При этом важно подчеркнуть, что образование предполагает определённое знакомство с культурой, неотъемлемой частью которой является музыка. Известно немало примеров из жизни политиков, учёных, врачей, инженеров, представителей любой сферы деятельности, находивших отдых в игре на скрипке, виолончели, фортепиано, гитаре, в сочинении песен, посещении концертов классической музыки, домашнем музицировании. Обретая таким образом душевное равновесие, обогащаясь духовно, они более успешно реализовывали свои творческие возможности в профессиональной сфере. Музыка сопровождала жизненный и творческий путь и учёных-химиков: одни из них любили слушать музыку, другие — сами играли на музыкальных инструментах, третьи — сочиняли музыкальные произведения [1].

Русский композитор А. П. Бородин, автор оперы «Князь Игорь», многих симфоний и струнных квартетов, был профессором химии. Очень любил музыку и Д. И. Менделеев. Не случайно музыкальный критик В. В. Стасов назвал его «музыкальной натурой». Большими музыкальными способностями обладал немецкий химик В. Оствальд, который по вечерам любил играть на скрипке или на рояле, а также был отличным виолончелистом. Таким образом, две такие, казалось бы, несоприкасаемые области, как музыка и химия, имели огромное значение в жизни, творчестве и научной деятельности многих известных людей. Даже явление периодичности, которое большинство людей связывают только с химией, имеет место в музыкальных произведениях.

Периодический закон был открыт в 1869 году Д. И. Менделеевым, который взял за основу систематизации элементов их атомный вес (более точно — относительную атомную массу). Следует отметить, что поиски систематизации химических элементов начали учёные разных стран задолго до открытия периодического закона Д. И. Менделеевым. Его предшественниками по праву являются И. Деберейнер (Германия), А. Шанкуртуа (Франция), Дж. Ньюлендс (Англия) и Л. Мейер (Германия).

И. Деберейнер предпринял первую попытку систематизации элементов. Он объединил сходные по свойствам химические элементы по три в группы, которые назвал триадами. Однако ему не удалось разбить на триады все известные тогда элементы, и связи между триадами Деберейнер не нашёл.

А. Шанкуртуа располагал все известные в то время химические элементы в порядке возрастания их атомных масс по спирали, нанесённой вокруг цилиндра. Недостатком спирали А. Шанкуртуа было то, что на вертикальной линии этого цилиндра оказались близкие и совершенно отличные по свойствам химические элементы.

Ещё ближе к открытию периодического закона подошёл Дж. Ньюлендс, который предложил так называемый закон октав. Именно так он назвал свою систему расположения химических элементов по возрастанию их атомных масс. Он считал, что близкие по свойствам химические элементы, как и одинаковые ноты в музыкальной октаве, можно обнаружить через семь: восьмая ступень последовательного ряда звуков является повторением первой ступени. Дж. Ньюлендс разместил в семи «октавах» все известные к тому времени элементы, однако не видел возможности предсказания новых, ещё не открытых химических элементов. Кроме того, музыкальная аналогия вызвала насмешки у большинства химиков.

Л. Мейер предложил систематизировать химические элементы по валентности, причём его таблица включала менее половины известных в то время химических элементов. Л. Мейеру пришлось ограничить число элементов якобы для того, чтобы проиллюстрировать изменение атомной массы в рядах сходных элементов.

Таким образом, предшественники Д. И. Менделеева очень близко подошли к открытию периодического закона, но их попытки систематизации не включали всех известных тогда химических элементов, а главное, не позволяли предсказывать открытие новых.

Д. И. Менделеев, расположив химические элементы в порядке возрастания их относительных атомных масс, установил, что через определённое число элементов наблюдается появление сходных по свойствам элементов (табл. 1) [10].

В таблице 1 представлены элементы II—III периодов периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева. Все они расположены в порядке возрастания их относительных атомных масс. Каждый период начинается щелочным металлом (литий и натрий) и завершается инертным газом (неон и аргон). Очевидно, что литий и натрий — типичные металлы, а фтор и хлор — типичные неметаллы (галогены). Следовательно, в каждом периоде наблюдаются постепенное ослабление металлических свойств и усиление неметаллических свойств простых веществ, образованных соответствующими элементами. Кроме того, высшая валентность элементов в оксидах возрастает от I до VII (кроме неона и аргона, т. к. они не образуют кислородных соединений). Свойства гидроксидов, соответствующих оксидам с высшей валентностью элементов, также последовательно изменяются от основных к кислотным через амфотерные (гидроксиды бериллия и алюминия проявляют амфотерные свойства, т. е. свойства и кислот, и оснований). В летучих водородных соединениях валентность атомов элементов убывает от IV до I. У элементов IV периода вновь наблюдается аналогичная закономерность в изменении свойств [10].

В группах — вертикальных столбцах периодической системы — находятся атомы элементов, проявляющих сходные свойства. Так, в IA-группе находятся щелочные металлы, в VIIA-группе — галогены, типичные неметаллы, в VIIIA-группе — инертные газы.

Таким образом, в периодах свойства химических элементов и образуемых ими простых и сложных веществ регулярно повторяются по мере увеличения их относительной атомной массы, т. е. изменяются периодически. При переходе от инертного газа к щелочному металлу свойства изменяются резко скачкообразно.

Причину периодичности в изменении свойств химических элементов можно объяснить исходя из электронного строения их атомов. Сопоставив электронные конфигурации внешнего энергетического уровня атомов элементов II—III периодов, представленных в таблице 1, становится очевидной их периодическая повторяемость. Таким образом, можно сделать вывод, что свойства атомов химических элементов периодически повторяются, по-

**Таблица 1 – Периодичность изменения свойств химических элементов и их соединений**

Химический знак элемента	Li	Be	B	C	N	O	F	Ne
Относительная атомная масса	7	9	11	12	14	16	19	20
Заряд ядра атома	3+	4+	5+	6+	7+	8+	9+	10+
Электронные конфигурации внешнего энергетического уровня атомов	$2s^1$	$2s^2$	$2s^2 2p^1$	$2s^2 2p^2$	$2s^2 2p^3$	$2s^2 2p^4$	$2s^2 2p^5$	$2s^2 2p^6$
Химическая формула высшего оксида	$Li_2O$	$BeO$	$B_2O_3$	$CO_2$	$N_2O_5$	—	—	—
Химическая формула высшего гидроксида и характер его свойств	$LiOH$ основание	$Be(OH)_2$ амфотерный гидроксид	$H_3BO_3$ кислота	$H_2CO_3$ кислота	$HNO_3$ кислота	—	—	—
Химическая формула летучего водородного соединения	—	—	—	$CH_4$	$NH_3$	$H_2O$	$HF$	—

Химический знак элемента	Na	Mg	Al	Si	P	S	Cl	Ar
Относительная атомная масса	23	24	27	28	31	32	35,5	40
Заряд ядра атома	11+	12+	13+	14+	15+	16+	17+	18+
Электронные конфигурации внешнего энергетического уровня атомов	$2s^1$	$3s^2$	$3s^2 3p^1$	$3s^2 3p^2$	$3s^2 3p^3$	$3s^2 3p^4$	$3s^2 3p^5$	$3s^2 3p^6$
Химическая формула высшего оксида	$Na_2O$	$MgO$	$Al_2O_3$	$SiO_2$	$P_2O_5$	$SO_2$	$Cl_2O_7$	—
Химическая формула высшего гидроксида и характер его свойств	$NaOH$ основание	$Mg(OH)_2$ основание	$Al(OH)_3$ амфотерный гидроксид	$H_2SiO_3$ кислота	$H_3PO_4$ кислота	$H_2SO_4$ кислота	$HClO_4$ кислота	—
Химическая формула летучего водородного соединения	—	—	—	$SiH_4$	$PH_3$	$H_2S$	$HCl$	—

сколько периодически повторяются электронные конфигурации их внешних энергетических уровней.

Изучение периодического закона и периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева в свете теории строения атома является неотъемлемой частью школьного курса химии, изучаемого в классах любого профиля, в том числе и в классах музыкального направления. Для того чтобы сделать изучаемый материал

интересным и востребованным, учителю химии необходимо раскрыть взаимосвязи химии и музыки, учитывая специфику профиля обучения [2].

Обучение музыкальным предметам в классах музыкального направления осуществляется с I по IX класс в процессе факультативных занятий, основной целью которых являются эстетическое воспитание учащихся и приобщение их к музыкальной культуре. Обучению игре на му-

зыкальных инструментах (фортепиано, скрипка, флейта, баян, аккордеон, цимбалы) отводятся 2 часа в неделю. Кроме того, по 1 часу в неделю учащиеся занимаются сольфеджио и вокальным ансамблем.

Уроки музыки, предусмотренные учебной программой для учреждений общего среднего образования, также проводятся с I по IV класс. Однако предмет «Музыкальная литература», при изучении которого учащиеся могут познакомиться с биографиями композиторов и их музыкальными произведениями, не входит в программу обучения школьников в классах музыкального направления. К сожалению, учащиеся этих классов не изучают произведения знаменитого композитора и учёного-химика А. П. Бородина. Современная программа учебного предмета «Музыка» даже не предполагает знакомства учащихся с его музыкальным наследием, хотя, анализируя её в ближайшей исторической ретроспективе, можно выделить следующие тенденции:

- до 2008 года знакомство с творчеством А. П. Бородина начиналось в IV четверти III класса. Учащиеся изучали музыкальную форму «рондо» на примере романса «Спящая княжна» (слова и музыка А. П. Бородина);
- в I полугодии V класса при изучении темы «Музыка — главный герой басни» звучал фрагмент III части квартета № 2 А. П. Бородина, а во II полугодии на примере Второй симфонии А. П. Бородина рассматривались героические и богатырские образы в искусстве. Анализ Богатырской мелодии из Второй симфонии был направлен на определение зерна-интонации, его ритмического рисунка, длительностей нот, лада, главного (опорного) звука. Учащимся предлагалось найти общее между Богатырской мелодией и рассказом о богатыре в романсе-сказке «Спящая княжна». Пятиклассники слушали романс «Спящая княжна» и вспоминали название музыкальной формы (рондо), в которой он был написан. Кроме того, необходимо было ответить на вопрос о том, как музыкальная речь романса «Спящая княжна» помогает увидеть эту сказку;

- фрагменты трёх указанных музыкальных произведений А. П. Бородина были включены в учебную программу «Музыка» для общеобразовательных школ до тех пор, пока учебный предмет «Музыка» изучался до VIII класса;
- после школьной реформы 2008 года объём содержания учебного предмета «Музыка» значительно сократился, поскольку его изучение стало завершаться в IV классе. При этом творчество А. П. Бородина было полностью исключено из учебной программы.

Раскрывая взаимосвязи музыки и химии, невозможно обойти стороной творчество А. П. Бородина и его музыкальное наследие. Для более глубокой иллюстрации этих взаимосвязей необходимо хотя бы в первом приближении рассмотреть элементарные основы теории музыки. Хотя, как справедливо отмечает Е. В. Назайкинский, музыкальные системы представлений включают в себя множество неосознаваемых компонентов и поэтому обычно не получают чёткой и полной фиксации в теоретических концепциях. С другой стороны, о музыке следует говорить как о невыразимом в словах мифе, как об искусстве эмоций, настроений, состояний [7].

Любое музыкальное произведение представляет собой ряд звуков, находящихся в определённых высотных и ритмических взаимоотношениях. Расположение звуков по высоте называется звукорядом, а каждый звук — его ступенью. Основным ступеням звукоряда музыкальной системы присвоено семь самостоятельных названий: *до, ре, ми, фа, соль, ля, си*. Они периодически повторяются в звукоряде, образуя октаву. Началом октавы принято считать звук «до» (рис. 1).



Рисунок 1 — Октава

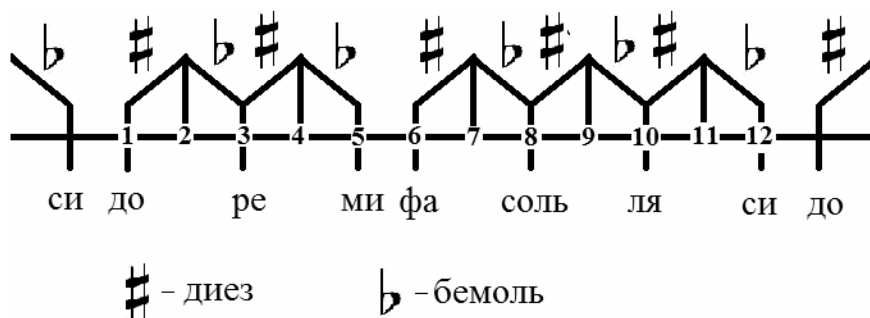


Рисунок 2 — Октава как система

В общепринятой для Европы и Америки музыкальной системе каждая октава делится на 12 равных частей — полутонов. Благодаря этому полутоном является самым узким расстоянием между звуками октавы. Таким образом, октаву как систему можно представить в виде схемы (рис. 2).

Каждая основная ступень звукоряда может быть повышена или понижена. Звуки, соответствующие повышенным и пониженным ступеням, считаются производными ступенями. Поэтому их названия происходят от названий основных ступеней.

Повышение основных ступеней на полтона обозначается знаком «диез», а понижение — знаком «бемоль». Следовательно, один и тот же звук может быть производным от повышения основной ступени, находящейся полутоном ниже его, или производным от понижения основной ступени, находящейся полутоном выше его. Например, фа-диез и соль-бемоль будут звучать одинаково.

Таким образом, для удобства расчёта периодичности любого музыкального произведения ноты можно обозначить цифрами в соответствии с числом полутонов в октаве (от 1 до 12) (табл. 2). Использование цифровых обозначений для анализа музыкальных произведений встречается в работах музыкального теоретика Г. Э. Конюса [5].

Что касается основных средств музыкальной выразительности [8], остановимся на мелодии и ритме, поскольку именно они необходимы для выявления периодичности любого музыкального произведения.

*Мелодия* (греч. — пение, напев) — осмысленно-выразительная одноголосная последовательность звуков, объединённых посредством ритма и лада. *Ритм* (греч. —

Таблица 2 — Ноты и их цифровое обозначение

Название ноты	Цифровое обозначение ноты
до	1
до-диез (ре-бемоль)	2
ре	3
ре-диез (ми-бемоль)	4
ми	5
фа	6
фа-диез (соль-бемоль)	7
соль	8
соль-диез (ля-бемоль)	9
ля	10
ля-диез (си-бемоль)	11
си	12

соразмерность) — чередование различных длительностей звуков. *Длительность* звука — продолжительность данного звука по сравнению с другими. Мелодия образуется только в том случае, если звуки организованы ритмически, т. е. обладают определёнными длительностями; чередование звуков вне определённого ритма не воспринимается как мелодия. Длительность выражается в нотном письме специальными обозначениями, показывающими, что целая нота имеет две половинные доли, четыре четвертные и восемь восьмых долей (рис. 3). Аналогичные длительности имеют паузы — знаки молчания (четвертная —  $\frac{1}{4}$ , восьмая —  $\frac{1}{8}$  и др.).

Грамотная нотная запись невозможна без обозначения *тактов* (рис. 4) — небольших отрезков музыкального произведения, заключённых между двумя сильными (ударными) долями.

*Лад* — взаимосвязь музыкальных звуков, их слаженность, согласованность между собой. Звуки, из которых складывается



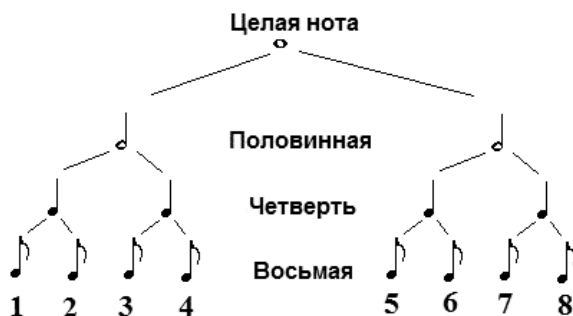


Рисунок 3 – Длительности звука

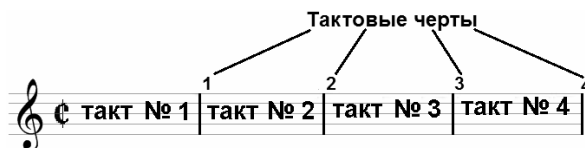


Рисунок 4 – Такт

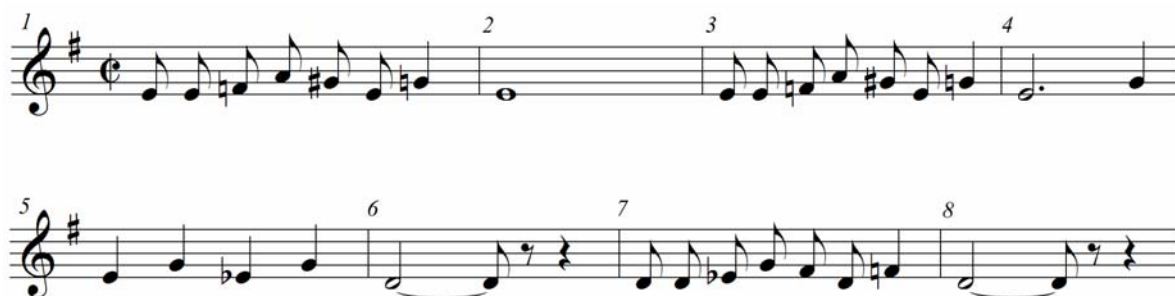


Рисунок 5 – Нотная запись Богатырской мелодии из Второй симфонии А. П. Бородина

мелодия, сочинённая на ладовой основе, обладают различной степенью устойчивости по отношению друг к другу, и слух реагирует на них по-разному: одни вызывают острое ощущение незавершённости, требуют дальнейшего движения, другие воспринимаются как более устойчивые, опорные [3].

Для иллюстрации периодичности в музыке целесообразно использовать Богатырскую мелодию из Второй симфонии А. П. Бородина. Её можно написать с помощью нот (рис. 5) или их цифровых обозначений (табл. 3).

Периодичность звуков в нотной записи (рис. 5) сразу очевидна для специалиста-музыканта. Для неспециалиста более наглядной будет иллюстрация периодичности звуков, представленная цифровым

обозначением нотной записи (табл. 3).

В таблице 3 представлены 8 тактов Богатырской мелодии. Каждый такт разделён на 8 ячеек, каждая из которых соответствует восьмой длительности, т. к. размер такта эквивалентен 2/2 (Alta Breve). Размер 2/2 состоит из двух долей, каждая из которых по длительности равна половинной ноте. Соответственно, в такте четыре четверти, или восемь восьмых длительностей. В каждую ячейку помещена нота, обозначенная соответствующей цифрой. Пунктирные линии показывают, что длительность ноты увеличивается по сравнению с восьмой длительностью. В таблице 3 также указаны восьмая и четвертная паузы.

Очевидно, что первый такт повторяет третий, а второй такт повторяет четвёр-

Таблица 3 – Цифровое обозначение нотной записи Богатырской мелодии из Второй симфонии А. П. Бородина

№ такта	Цифровые обозначения нот								№ такта	Цифровые обозначения нот							
1	5	5	6	10	9	5	8		2	5							
3	5	5	6	10	9	5	8		4	5							8
5	5		8		4		8		6	3							
7	3	3	4	8	7	3	6		8	3							

тый. При этом в первом и третьем тактах наблюдается поступенное плавное движение мелодии с идентичным ритмическим рисунком. Главный (опорный) звук соответствует цифре 5 — нота «ми», который повторяется в первых пяти тактах. В пятом такте наблюдается скачкообразное движение мелодии, а в седьмом такте поступенное плавное движение мелодии возвращается. Таким образом, можно говорить о периодичности (повторяемости) структурных элементов Богатырской мелодии А. П. Бородина.

Следует отметить, что поступенное движение является основой мелодической линии. Однако гамма как поступенное движение в одном направлении, охватывающее весь звукоряд лада, не является древнейшим типом мелодии. Как отмечает Л. А. Мазель [6], древнейшие мелодические ячейки основаны на ином типе плавного движения — на так называемом опевании звука, то есть на постоянном возврате к неизменному опорному звуку, на вращении в пределах сравнительно узкого диапазона. Центральный опеваемый тон, выделяемый также и ритмически, приобретал в таких условиях как бы значение опоры, стержня, вокруг которого группировались другие звуки. При передаче образов старины и русской богатырской силы классики часто пользовались мелодическими оборотами такого типа. Именно такая музыкальная конструкция положена А. П. Бородиным в основу его Второй симфонии.

А. П. Бородин был одной из тех величайших личностей, которые совмещали в себе многогранность таланта как в искусстве, так и в науке. В нём сочетались могучий разум учёного-химика, гений композитора и литературное дарование. А. П. Бородин совмещал в себе то, что обычно считают несовместимым. Кроме

того, он был дружен со многими известными людьми того времени. Близким другом А. П. Бородина был и Д. И. Менделеев — создатель периодического закона в химии.

Д. И. Менделеев также был знатоком искусства и музыки. Среди его любимых музыкальных произведений можно назвать балет П. И. Чайковского «Лебединое озеро», оперу М. И. Глинки «Иван Сусанин», «Рондо» В. А. Моцарта и увертюру из оперы Л. ван Бетховена «Леонора». Друзья даже прозвали Дмитрия Ивановича «Леонорой» за то, что он часто напевал мелодию увертюры из оперы Бетховена. Одно из своих писем к Д. И. Менделееву композитор А. П. Бородин закончил шутивными словами: «Прощай, Леонора!».

Рассмотрим нотный фрагмент из этой увертюры (рис. 6).

Анализ музыкального произведения представляет собой исследовательскую, критическую или популяризаторскую работу того или иного масштаба и всякий раз ставит перед собой какие-либо определённые задачи [6]. В данном случае — это задача доказательства явления периодичности в музыкальных произведениях.

Нотный текст, представленный на рисунке 6, демонстрирует очевидную периодическую повторяемость звуков. Возможно, именно она является причиной того, что увертюра в опере «Леонора» стала любимой мелодией Д. И. Менделеева. Понимая, что это утверждение очень смело и не подкреплено специальными исследованиями, всё же будет полезным подтвердить периодичность звуков рассматриваемой мелодии с помощью цифрового обозначения нотной записи (табл. 4).

В цифровом обозначении нотной записи (табл. 4) не учитывается характери-



Рисунок 6 — Нотная запись фрагмента увертюры из оперы «Леонора» Л. ван Бетховена

**Таблица 4 – Цифровое обозначение нотной записи фрагмента увертюры из оперы «Леонора» Л. ван Бетховена**

№ такта	Цифровые обозначения нот								№ такта	Цифровые обозначения нот							
	1	8	6	5	3	1	12	10		10	8	6	5	3	1	12	10
1		1	8	6	5	3	1	12	2	10	8	6	5	3	1	12	10
3	8	6	5	3	1	12	10	8	4	6	5	3	1	12	10	8	6
5	5	3	1	12	10	8	6	5	6	3	1	12	10	8	6	5	3
7	1	12	10	8	6	5	3	1	8	12	10	8	6	5	3	1	12

стика высоты звучания, определяемая термином «октава». Это связано с тем, что для иллюстрации периодичности (повторяемости) структурных элементов мелодии увертюры характеристика высоты звучания не требуется.

Каждый такт увертюры Л. ван Бетховена, представленный в таблице 4, разделён на 8 ячеек. Размер такта эквивалентен 2/2 (Allegretto). В каждую ячейку помещена нота, обозначенная соответствующей цифрой. При этом очевидна периодически повторяющаяся последовательность нот: 12 — 10 — 8 — 6 — 5 — 3 — 1. Главный (опорный) звук соответствует цифре 1 — нота «до», который повторяется во всех

восьми тактах, завершая нотную последовательность. Таким образом, данный пример также подтверждает явление периодичности в музыке.

В заключение, исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод: интегративный подход к рассмотрению явления периодичности в химии и музыке позволяет добиться осознанного понимания учащимися его не только как основы фундаментального закона естествознания, объясняющего свойства химических элементов и образуемых ими веществ, разнообразных явления живой и неживой природы, но и неотъемлемой части построения музыкального произведения.

#### Список цитированных источников

1. Аршанский, Е. Я. Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля / Е. Я. Аршанский. — М. : Изд. центр «Вентана-Граф.», 2002. — 176 с.
2. Аршанский, Е. Я. Обучение химии в разнопрофильных классах : учеб. пособие / Е. Я. Аршанский. — М. : Центрхимпресс, 2004. — 128 с.
3. Булчевский, Ю. С. Краткий музыкальный словарь для учащихся / Ю. С. Булчевский, В. С. Фомин. — Л. : Музыка, 1983. — 224 с.
4. Коробейникова, Л. А. Развивать способности учащихся / Л. А. Коробейникова, Г. В. Лисичкин // Химия в школе. — 1982. — № 4. — С. 44—47.
5. Лосев, А. Ф. Бытие — имя — космос / А. Ф. Лосев ; сост. и ред. А. А. Тахо-Годи. — М. : Мысль, 1993. — 958 с.
6. Мазель, Л. А. Строение музыкальных произведений : учеб. пособие / Л. А. Мазель. — М. : Музыка, 1979. — 536 с.
7. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. — М. : Музыка, 1982. — 319 с.
8. Сусед-Виличинская, Ю. С. Средства музыкальной выразительности. II класс, I полугодие : практические материалы в помощь учителю музыки / Ю. С. Сусед-Виличинская. — Витебск : ГУДОВ «ВО ИРО», 2013. — 38 с.
9. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 328 с.
10. Химия : учеб. для 10-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / И. Е. Шиманович [и др.] ; под ред. И. Е. Шимановича. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2013. — 296 с.
11. Эпштейн, Д. А. Формирование химических способностей у учащихся / Д. А. Эпштейн // Вопросы психологии. — 1963. — № 6. — С. 107.

Материал поступил в редакцию 15.06.2015.

# Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции

**Д. Г. Дьяков,**

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

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

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

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

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

## ЧАСТЬ II. ТИПОЛОГИЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

В первой части статьи (№ 2, 2015 г.) представлена и методологически обоснована нормативная модель самоидентификации как высшей психической функции, предложены репрезентация этого процесса на различных уровнях его развития, а также методика исследования самоидентификации.

С целью создания условий для лучшей упорядоченности данных дальнейших эмпирических исследований самоидентификации, а также возможностей её качественного анализа, оптимизации эвристического потенциала исследований самоидентификации в целом нами разработана типология форм самоидентификации как высшей психической функции. Вторая часть статьи посвящена описанию выявленных в ходе пилотажного исследования типологических форм данного процесса.

Типологический объём самоидентификации определяется множественностью качественных состояний всех её функций. Таким образом, любая из данных форм самоидентификации выражает актуальное состояние сформированности каждой из трёх функций этого процесса. Для функции становления знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определённой социокультурной практики, такими состояниями стали: несформированность функции знакового обеспечения самоидентификации, деятельностьный тип знакового обеспечения самоидентификации, личностно ориентированный тип знакового обеспечения самоидентификации и социокультурный тип знакового обеспечения самоидентификации (включает в себя имплицитно как деятельностьный, так и личностный типы). Для функции аксиоматизационно-детерминированного отбора и интегрирования разрозненной феноменологии индивидуальной истории при помощи знака — это следующие состояния: формально-внеопытный тип индивидуально-исторического наполнения идентифицирующего знака, частично-опытный тип индивидуально-исторического наполнения идентифицирующего знака, опытный тип индивидуально-исторического наполнения идентифицирующего знака и нарративный тип организации инди-

видуально-исторического наполнения идентифицирующего знака. Для функции обеспечения символически опосредствованного единства самоидентификационных конструктов такими состояниями являются: несформированность интегрирующей функции идентичности (и, как следствие, её полная дезинтегрированность), фрагментированность идентичности, полуфрагментированность идентичности и интегрированность идентичности субъекта.

В качестве логического основания для категоризации типов самоидентификации мы выбрали критерий сформированности этого процесса. Все типы самоидентификации, выявленные при помощи данного критерия, можно разбить на три блока (таблица 1).

Первый блок, обозначенный в рабочем порядке как *блок сформированной самоидентификации*, включает *социокультурно-нарративный, интегрированный* тип самоидентификации — единственный, характеризующийся полной сформированностью её функциональной структуры. Данный тип предполагает нарративность индивидуально-исторического обеспечения самоидентификационной категории, объективизирующей социокультурную практику субъекта. Самоидентификационные конструкты субъекта при этом полностью интегрированы.

В состав *блока фрагментарно сформированной самоидентификации* входят типы самоидентификации, определяющиеся сформированностью отдельных её функций при недосформированности остальных. В этот блок входят следующие типы:

*социокультурно-нарративный*, характеризующийся сформированностью функций знаково-орудийного обеспечения самоидентификации, и формирования самоидентификационных конструктов при недосформированности интегрирующей функции; *нарративно-интегрированный*, который отличается полной сформированностью функций формирования самоидентификационных конструктов и интегрирующей функции при недосформированности знаково-символической функции самоидентификации; *социокультурно-интегрированный*, характеризующийся сформированностью знаково-орудийной и интегрирующей функций самоидентификации при недосформированности функции формирования самоидентификационных конструктов; *социокультурный*, при котором полностью сформированной является функция формирования знака в качестве средства самоидентификации, тогда как остальные функции недосформированы; *нарративный тип*: полностью сформирована функция формирования самоидентификационных конструктов, остальные находятся в стадии формирования; *интегрированный* тип самоидентификации: полностью сформированной является функция символически опосредствованного единства самоидентификационных конструктов, в то время как остальные функции самоидентификации остаются недосформированными. Наконец, третий блок, получивший название *блок несформированной самоидентификации*, включает соответственно *несформированный* тип самоидентификации, определяющийся

**Таблица 1 — Типологические блоки самоидентификации**

Блоки	Блок сформированной самоидентификации	Блок фрагментарно сформированной самоидентификации	Блок несформированной самоидентификации
Типы	Социокультурно-нарративный	Нарративно-интегрированный (включает 2 подтипа)	Несформированный (включает 18 подтипов)
		Социокультурно-нарративный (включает 3 подтипа)	
		Социокультурно-интегрированный (включает 3 подтипа)	
		Интегрированный (включает 6 подтипов)	
		Нарративный тип (включает 6 подтипов)	
		Социокультурный (включает 8 подтипов)	

недосформированностью всех трёх её функций. Таким образом, общее количество типов самоидентификации, зафиксированное в ходе эксперимента, оказалось равным восьми.

Поскольку первый типологический блок самоидентификации, включающий единственный полностью сформированный её тип, не имеет содержательных вариаций, перейдём к описанию подтипов второго и третьего блоков.

Перечислим подтипы типологических форм, входящих в блок *фрагментарно сформированной самоидентификации*, и дадим их краткое описание (таблица 2).

**Нарративно-интегрированный** тип самоидентификации включает два подтипа.

*Нарративно-деятельностный, интегрированный.* Характеризуется нарративностью описания опыта реализации определённого рода деятельности субъектом, не апеллируя к свойствам личности или осуществляемым ею социокультурным практикам. Идентичность при этом является полностью внутренне интегрированной.

*Нарративно-личностный, интегрированный.* Определяется нарративностью осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей самоидентификационную категорию, которая объективизирует отдельное свойство личности субъекта. Самоидентификационные конструкты субъекта интегрированы.

**Социокультурно-нарративный** тип самоидентификации включает три подтипа.

*Социокультурно-нарративный, интегрально не сформированный.* Характеризуется нарративностью осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей самоидентификационную категорию, которая объективизирует социокультурную позицию субъекта. Интегрирующая функция самоидентификации является несформированной.

*Социокультурно-нарративный, фрагментированный.* Основным признаком этого подтипа выступает нарративность осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей самоидентификационную категорию, объективизирующую социокультурную позицию субъекта. Интегральная идентичность в рамках данного подтипа фрагментирована.

*Социокультурно-нарративный, полуфрагментированный.* Характеризуется нарративностью осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей само-

идентификационную категорию, которая объективизирует определённую социокультурную практику субъекта. Идентичность человека не является полностью внутренне интегрированной, ибо, как и в предыдущем случае, отдельные самоидентификационные конструкты существуют в структурах самосознания вне связи с остальными.

**Социокультурно-интегрированный** тип самоидентификации также включает три подтипа.

*Формально-социокультурный, интегрированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации актуализируются социокультурные категории, которые не наполнены индивидуально-историческим опытом. Тем не менее самоидентификационные конструкты субъекта ассоциированы между собой, что позволяет говорить о внутренней интегрированности его идентичности.

*Частично-опытный, социокультурный, интегрированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации используются социокультурные категории, фрагментарно наполненные индивидуально-историческим опытом. Идентичность внутренне интегрирована.

*Социокультурно-опытный, интегрированный.* Субъект в ходе самоидентификации оперирует социокультурными категориями, которые наполнены индивидуально-историческим опытом. Идентичность внутренне интегрирована.

**Нарративный тип самоидентификации** включает шесть подтипов.

*Нарративно-деятельностный, интегрально не сформированный.* Этот подтип характеризуется нарративностью описания опыта реализации определённого рода деятельности субъектом, не апеллируя к свойствам личности или осуществляемым ею социокультурным практикам. Интегрирующая функция самоидентификации здесь по-прежнему не является сформированной.

*Нарративно-деятельностный, фрагментированный.* Определяется нарративностью описания опыта реализации определённого рода деятельности субъектом, также не апеллируя к свойствам личности или осуществляемым ею социокультурным практикам. Интегральная идентичность фрагментирована.

*Нарративно-деятельностный, полуфрагментированный.* Характеризуется narra-

**Таблица 2 — Подтипы, относящиеся к типологическим формам блока фрагментарно сформированной самоидентификации**

Типы самоидентификации	Нарративно-интегрированный	Социокультурно-нарративный	Социокультурно-интегрированный	Нарративный	Интегрированный	Социокультурный
<b>Подтипы самоидентификации</b>	Нарративно-личностный, интегрированный	Социокультурно-нарративный, интегрально не сформированный	Формально-социокультурный, интегрированный	Нарративно-деятельностный, интегрально не сформированный	Формально-деятельностный, интегрированный	Формально-социокультурный, интегрально не сформированный
	Нарративно-деятельностный, интегрированный	Социокультурно-нарративный, фрагментированный	Частично-опытный, социокультурный, интегрированный	Нарративно-деятельностный, фрагментированный	Частично-опытный, деятельностный, интегрированный	Социокультурно-опытный, интегрально не сформированный
		Социокультурно-нарративный, полуфрагментированный	Социокультурно-опытный, интегрированный	Нарративно-деятельностный, полуфрагментированный	Опытно-деятельностный, интегрированный	Формально-социокультурный, фрагментированный
				Нарративно-личностный, интегрально не сформированный	Формально-личностный, интегрированный	Частично-опытный, социокультурный, фрагментированный
				Нарративно-личностный, фрагментированный	Частично-опытный, личностный, интегрированный	Социокультурно-опытный, фрагментированный
				Нарративно-личностный, полуфрагментированный	Опытно-личностный, интегрированный	Формально-социокультурный, полуфрагментированный
						Частично-опытный, социокультурный, полуфрагментированный
						Социокультурно-опытный, полуфрагментированный

тивностью описания опыта реализации определённого рода деятельности субъектом. Интегральная идентичность является здесь, так же, как и в случае с предыдущим подтипом, не полностью сформированной.

*Нарративно-личностный, интегрально не сформированный.* Этот подтип отличается нарративностью осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей самоидентификационную категорию, которая объективизирует отдельное свойство личности субъекта. Интегрирующая функция самоидентификации не сформирована.

*Нарративно-личностный, фрагментированный.* Характеризуется нарративностью осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей самоидентификационную категорию, объективизирующую отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность фрагментирована.

*Нарративно-личностный, полуфрагментированный.* Данный подтип отличается нарративностью осмысления индивидуальной истории, обеспечивающей самоидентификационную категорию, которая объективизирует отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность является не полностью сформированной.

**Интегрированный тип самоидентификации** также включает шесть подтипов.

*Формально-деятельностный, интегрированный.* Определяется отсутствием эмпирического опытного наполнения идентификационной категории, которая, в свою очередь, носит характер описания собственных деятельностей, но не апеллирует к свойствам личности или реализуемым ею социокультурным ролям. Самоидентификационные конструкты являются здесь тем не менее полностью интегрированными.

*Частично-опытный, деятельностный, интегрированный.* Этот подтип отличается частичным эмпирическим наполнением идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей. Самоидентификационные конструкты полностью ассоциированы.

*Опытно-деятельностный, интегрированный.* Характеризуется эмпирической наполненностью идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей. При этом нарративность опыта реализации соответ-

ствующей социокультурной роли для этого подтипа самоидентификации не является доступной. Самоидентификационные конструкты полностью ассоциированы.

*Формально-личностный, интегрированный.* Определяется отсутствием индивидуально-исторического наполнения идентификационной категории, в которой объективизируется отдельное свойство личности субъекта. Самоидентификационные конструкты являются полностью интегрированными.

*Частично-опытный, личностный, интегрированный.* Квалифицируется фрагментарностью эмпирического наполнения идентификационной категории, объективизирующей отдельное свойство личности субъекта. Самоидентификационные конструкты ассоциированные.

*Опытно-личностный, интегрированный.* Этот подтип самоидентификации характеризуется эмпирическим наполнением идентификационной категории, которая объективизирует отдельное свойство личности субъекта. Самоидентификационные конструкты интегрированы.

**Социокультурный тип самоидентификации** включает восемь подтипов.

*Формально-социокультурный, интегрально не сформированный.* В качестве орудий самоидентификации здесь выступают социокультурные категории, не наполненные индивидуально-историческим опытом. Интегрирующая функция самоидентификации является несформированной.

*Частично-опытный, социокультурный, интегрально не сформированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации актуализируются социокультурные категории, фрагментарно наполненные индивидуально-историческим опытом. Интегрирующая функция самоидентификации не сформирована.

*Социокультурно-опытный, интегрально не сформированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации используются социокультурные категории, наполненные индивидуально-историческим опытом. Интегрирующая функция самоидентификации является несформированной.

*Формально-социокультурный, фрагментированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации актуализируются социокультурные категории, которые оказываются не наполненными индивиду-



ально-историческим опытом. Интегральная идентичность фрагментирована.

*Частично-опытный, социокультурный, фрагментированный.* В качестве орудий самоидентификации здесь выступают социокультурные категории, фрагментарно наполненные индивидуально-историческим опытом. Интегральная идентичность так же, как и в предыдущем подтипе, является фрагментированной.

*Социокультурно-опытный, фрагментированный.* Субъект в качестве орудий самоидентификации использует социокультурные категории, которые наполнены индивидуально-историческим опытом. Интегральная идентичность фрагментирована.

*Формально-социокультурный, полуфрагментированный.* Субъект в качестве орудий самоидентификации актуализирует социокультурные категории, которые оказываются не наполненными индивидуально-историческим опытом. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют в рамках этой типологической формы дезинтегрированно.

*Частично-опытный, социокультурный, полуфрагментированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации используются социокультурные категории, фрагментарно наполненные индивидуально-историческим опытом. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют при этом вне интегральной идентичности.

*Социокультурно-опытный, полуфрагментированный.* Субъектом в качестве орудий самоидентификации актуализируются социокультурные категории, которые наполнены индивидуально-историческим опытом. Идентичность человека не является полностью внутренне интегрированной, т. к. отдельные самоидентификационные конструкты существуют в структурах самосознания вне связи с другими.

Рассмотрим основные подтипы блока *несформированной самоидентификации*. В этот блок входит всего один — **несформированный тип самоидентификации**, но в отличие от блока полностью сформированной самоидентификации (также включающего лишь одну типологическую форму этого процесса) он, как показали осуществлённые нами эмпирические исследования, имеет восемнадцать подтипов. Представим их краткую характеристику.

*Формально-деятельностный, интегрально не сформированный подтип самоидентификации* квалифицируется отсутствием эмпирического опытного наполнения идентификационной категории, которая, в свою очередь, носит характер описания собственных деятельностей, но не апеллирует к свойствам личности или реализуемому ею социокультурным ролям. Интегрирующая функция самоидентификации не является сформированной.

*Частично-опытный, деятельностный, интегрально не сформированный.* Отличается частичным эмпирическим наполнением идентификационной категории, которая носит характер описания собственных действий, но не апеллирует к свойствам личности или осуществляемым ею социокультурным практикам. Интегрирующая функция самоидентификации здесь также не сформирована.

*Опытно-деятельностный, интегрально не сформированный.* Определяется эмпирической наполненностью идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей, но не апеллирует к свойствам личности или реализуемому ею социокультурным ролям. При этом нарративность опыта реализации соответствующей социокультурной роли для данного подтипа самоидентификации не является доступной. Интегрирующая функция самоидентификации здесь по-прежнему не сформирована.

*Формально-деятельностный, фрагментированный.* Отличается отсутствием эмпирического опытного наполнения идентификационной категории, которая, в свою очередь, носит характер описания собственных деятельностей. Интегральная идентичность фрагментирована. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют в рамках этой типологической формы дезинтегрированно.

*Частично-опытный, деятельностный, фрагментированный.* Отличается частичным эмпирическим наполнением идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей. Интегральная идентичность является фрагментированной.

*Опытно-деятельностный, фрагментированный.* Данный подтип самоидентификации определяется эмпирической наполненностью идентификационной категории, которая аналогична категории

предшествующего подтипа. Нарративность представления опыта реализации соответствующей социокультурной роли в данном случае не является доступной. Интегральная идентичность фрагментирована.

*Формально-деятельностный, полуфрагментированный.* Этот подтип самоидентификации отличается отсутствием эмпирического опытного наполнения идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей. Интегральная идентичность ещё не полностью сформирована. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют дезинтегрированно.

*Частично-опытный, деятельностный, полуфрагментированный.* Квалифицируется частичным эмпирическим наполнением идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей. Интегральная идентичность является, так же, как и в предыдущем подтипе, не полностью сформированной. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют дезинтегрированно.

*Опытно-деятельностный, полуфрагментированный.* Данный подтип самоидентификации отличается эмпирической наполненностью идентификационной категории, которая носит характер описания собственных деятельностей. При этом нарративность опыта реализации соответствующей социокультурной роли для данной типологической формы самоидентификации не является доступной. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют дезинтегрированно.

*Формально-личностный, интегрально не сформированный.* Характеризуется отсутствием опытного наполнения идентификационной категории, в которой объективизируются отдельные свойства личности субъекта. Интегрирующая функция самоидентификации не сформирована.

*Частично-опытный, личностный, интегрально не сформированный.* Этот подтип самоидентификации отличается фрагментарностью эмпирического наполнения идентификационной категории, которая объективизирует отдельные свойства личности субъекта. Интегрирующая функция самоидентификации является несформированной.

*Опытно-личностный, интегрально не сформированный.* Характеризуется эмпи-

рическим наполнением идентификационной категории, объективизирующей отдельные свойства личности субъекта. Интегрирующая функция самоидентификации не сформирована.

*Формально-личностный, фрагментированный.* Этот подтип отличается отсутствием опытного наполнения идентификационной категории, в которой объективизируется отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность является фрагментированной.

*Частично-опытный, личностный, фрагментированный.* Для данного подтипа самоидентификации характерна фрагментарность эмпирического наполнения идентификационной категории, объективизирующей отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность фрагментирована.

*Опытно-личностный, фрагментированный.* Этот подтип квалифицируется эмпирической наполненностью идентификационной категории, объективизирующей отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность здесь также является фрагментированной.

*Формально-личностный, полуфрагментированный.* Такой подтип самоидентификации отличается отсутствием опытного наполнения идентификационной категории, в которой объективизируется отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность не полностью сформирована. Отдельные самоидентификационные конструкты существуют дезинтегрированно.

*Частично-опытный, личностный, полуфрагментированный.* Характеризуется фрагментарностью эмпирического наполнения идентификационной категории, объективизирующей отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность является не полностью сформированной.

*Опытно-личностный, полуфрагментированный.* Данный подтип самоидентификации отличается эмпирическим наполнением идентификационной категории, которая объективизирует отдельное свойство личности субъекта. Интегральная идентичность здесь не полностью сформирована.

Среди перечисленных типологических форм самоидентификации отсутствуют формы, предполагающие несформированное состояние функции становления

знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определённой социальной практики. Это связано с тем, что неспособность испытуемого к использованию идентификационных категорий, в соответствии с логикой нашей теории, выстроенной в русле культурно-исторического подхода, свидетельствует об отсутствии собственно феномена самоидентифицированности субъекта. Согласно предложенной модели, именно категориальное, знаковое опосредствование процесса переживания субъектом себя в социокультурном Другом является принципиальным признаком самоидентификации.

#### **Выводы:**

1. Самоидентификация определяется нами в русле культурно-исторического подхода как высшая психическая функция внутреннего личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к событиям индивидуальной истории как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим индивидуально-историческое целое. Самоидентификация рассматривается как переживание себя в Другом, осуществляемое в единстве интеллектуального и аффективного, с одной стороны, и личностного и средового — с другой.
  2. Функциональная структура самоидентификации включает три основных компонента: 1) становление
- знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию в качестве целостного субъекта определённой социальной практики; 2) отбор и интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории — формирование самоидентификационных конструктов; 3) символически опосредствованное интегрирование в сознании самоидентификационных конструктов.
  3. На основе качественного анализа ответов испытуемых, полученных в ходе осуществлённого нами пилотажного исследования, определены четыре уровня сформированности каждой из функций самоидентификации. Выявлено, что общими направлениями развития функций самоидентификации являются линии «фрагментированность — целостность» и «деконтекстуализированность — контекстуальность».
  4. Разнообразие типологических форм самоидентификации определяется множественностью качественных состояний каждой из трёх её функций. Любой из типов самоидентификации выражает актуальное состояние сформированности всех функций этого процесса. В ходе исследования выявлено, что функция самоидентификации может объективизироваться в 48 качественно различных типологических формах, объединённых в восемь типов и три типологических блока.

*Материал поступил в редакцию 02.02.2015.*

# Некоторые аспекты профессионального самоопределения учащихся 12–15-летнего возраста

**С. С. Сагайдак,**

заведующий лабораторией психофизиологии и профессиографии  
Республиканского центра проблем человека  
Белорусского государственного университета  
кандидат психологических наук,  
доцент

В статье рассматриваются базовые аспекты профессионального самоопределения учащихся 12–15-летнего возраста, полученные при проведении экспериментального исследования. Выявлено, что развитая рефлексия и устойчивая потребность в профессиональном самоопределении присущи лишь одной третьей части всех обследованных учащихся. С возрастом повышаются понимание важности конкретных учебных дисциплин в выборе будущей профессии и степень влияния родителей на этот выбор.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, рефлексия, учащиеся 12–15-летнего возраста.

In the article basic aspects of professional self-determination of 12–15-year-old pupils received in experimental investigation are considered. The third part of investigated pupils has the developed reflection and steady need for professional self-determination. The understanding of importance of concrete subject matters and parent's influence in a choice of future occupation increases with age.

**Keywords:** professional self-determination, vocational guidance, reflection, 12–15-year-old pupils.

Самоопределение личности в психологии понимается как процесс и результат сознательного выбора личностью собственных позиций, целей, а также средств существования в конкретных обстоятельствах жизни. Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения личности были заложены С. Л. Рубинштейном, который рассматривал самоопределение в контексте сознательного отношения человека к окружающему миру [1].

В сложном многоступенчатом процессе становления человека в качестве структурных элементов выделяются различные виды самоопределения: жизненное, социальное, семейное, профессиональное, личностное и т. д. Кроме того, в литературе встречаются различные их комбинации: социально-личностное, социально-профессиональное, индивидуально-личностное, ценностно-смысловое и др. [2–4]. Самоопределение человека не имеет чётких границ, в связи с чем можно детерминировать его в общем как процесс самоорганизации, протекающий с переосмыслением сложившихся в обществе стереотипов, установок; с формированием новых перспектив, открытием ещё не реализованных возможностей. Так как мир труда и профессий — одна из значимых сфер взаимодействия человека и социума, профессиональное самоопределение является необходимым условием личностного и жизненного самоопределения.

Профессиональное самоопределение — процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности [5]. Это процесс формирования и активизации индивидом баланса своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда — с другой [6].

Профессиональное самоопределение обуславливает способность:

- адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии;

- изучать мир профессий, опираясь на неслучайные факторы, формировать адекватное представление о нём;
- выделить главное для себя при выборе профессии, то есть сформировать индивидуальную иерархию факторов, максимально адекватно отразить ситуацию выбора профессии [7; 8].

Российский психолог В. В. Чебышева трактует профессиональное самоопределение как стремление личности к ознакомлению с миром профессий, к предпочитаемой области трудовой деятельности, к овладению знаниями, важными для избираемого труда, и работу над формированием необходимых качеств [9].

Исследователь Е. И. Головаха, акцентируя внимание на самодетерминации личности, рассматривает профессиональное самоопределение как ориентацию на будущие жизненные перспективы, важнейшим элементом которых являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели [10].

Психолог А. П. Чернявская выделяет пять основных параметров успешного профессионального самоопределения:

- автономность (независимость от других в делах и поступках, самодетерминация поведения);
- информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями;
- умение принимать решения;
- умение планировать свою профессиональную жизнь;
- эмоциональная включённость в ситуацию решения [11].

Психолог Е. А. Климов ввёл в научный обиход специальный термин — «стадия оптации» — период подготовки человека к жизни, сознательному и ответственному труду; планирование и выбор профессионального пути. Важнейшим и необходимым результатом деятельности в этот период является осознание того, что «я сам» выбрал профессию. Если этого нет, то и профессионального самоопределения как такового нет [12].

Индивидуальная ситуация выбора профессии при всём разнообразии конкретных жизненных обстоятельств для каждого человека может быть представлена некоторой общей структурой, которую, по мнению Е. А. Климова, необходимо принять во внимание при обдумывании своего профессионального будущего:

- позиция родителей, сверстников, учителей;
- способности, умения, достигнутый уровень развития учащегося как субъекта деятельности;
- уровень притязаний учащегося, уровень информированности, склонность к тем или иным видам деятельности [13].

Известный российский специалист в области профориентации Н. С. Пряжников рассматривает профессиональное самоопределение не только с позиций осознания ценности общественно полезного труда, необходимости профессиональной подготовки и т. п., но и как способность исполнять характерные для этого процесса компетенции целеполагания и рефлексии [14].

Таким образом, важнейшими аспектами и направлениями профессионального самоопределения являются: рефлексия, целеполагание, связанное с усвоением конкретных знаний для будущей профессии, а также влияние родителей, друзей, учителей и средств массовой информации на выбор будущей профессии. При этом главной задачей становится исследование уровня профессионального самоопределения с позиций самого учащегося (критерий «я сам» по Е. А. Климову). Это обусловило необходимость проведения анонимного анкетирования. Для исследования выделенных аспектов был применён опросник степени активности личности в профессиональном самоопределении, разработанный на кафедре педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета старшим преподавателем И. В. Дементьевым.

Исследовалась степень выраженности следующих аспектов профессионального самоопределения: рефлексия, потребность в профессиональном самоопределении, понимание важности определённых учебных дисциплин для будущей профессии; влияние родителей, друзей, учителей, средств массовой информации (СМИ) и Интернета на выбор будущей профессии. Таким образом, мы выявляли семь аспектов профессионального самоопределения (их названия в бланке анкеты не приводятся). Каждый аспект содержит пять вариантов утверждений, отмеченных буквами А—Д. Необходимо было выделить тот, который, по мнению оптанта, наиболее

характерен для него, соответствует его мнению. Рассмотрим содержание анкетных пунктов.

### 1. Рефлексия в связи с профессиональным самоопределением.

- А) Иногда я задумываюсь о том, смогу ли я эффективно работать в рамках интересующей меня профессии, но это мало влияет на мой профессиональный выбор.
- Б) Я часто задумываюсь о том, что я сделал для того, чтобы познать себя самого, свои задатки, склонности, способности.
- В) Я не виню себя за то, что ничего не делаю для того, чтобы узнать, что я могу, а чего не могу в рамках интересующей меня профессии.
- Г) Я не обдумываю результаты диагностики своих задатков, склонностей, способностей.
- Д) Я анализирую свои задатки, склонности и способности, но не задумываюсь о том, соответствуют ли они требованиям интересующей меня профессии.

*Интерпретация: развитая рефлексия (Б), неустойчивая (А, Д), отсутствие рефлексии (В, Г).*

### 2. Потребность в профессиональном самоопределении.

- А) Я не считаю, что необходимо что-то делать для определения своего профессионального будущего, — время покажет.
- Б) Иногда мне хочется узнать, прочитав, посмотреть про то, что поможет сделать правильный выбор профессии.
- В) Бывает, я ловлю себя на мысли, что задумываюсь о своём профессиональном будущем.
- Г) Я твёрдо уверен, что выбор профессии сам ко мне не придёт, для этого нужно многое сделать, и я это делаю.
- Д) Я давно для себя всё решил, и у меня нет ни времени, ни желания пересматривать свой выбор.

*Интерпретация: чётко осознанная устойчивая потребность (Г, Д), неустойчивая потребность (Б, В), отсутствие потребности (А).*

### 3. Понимание важности определённых учебных дисциплин для будущей профессии.

- А) Я точно знаю, на какие школьные предметы мне нужно обратить особое внимание, чтобы получить интересующую меня профессию.
- Б) Я считаю, что учёба в школе не связана с будущей работой.
- В) Я пока плохо представляю, на какие школьные предметы мне нужно обратить особое внимание, чтобы получить интересующую меня профессию, но скоро разберусь с этим.
- Г) Я понятия не имею, на какие школьные предметы мне нужно обратить особое внимание, чтобы получить интересующую меня профессию, но знаю, в каких предметах я могу преуспеть.
- Д) Нет смысла об этом думать — время покажет; получу ту профессию, какую смогу.

*Интерпретация: чёткое понимание важности (А), недостаточное понимание (В, Г), отсутствие понимания (Б, Д).*

### 4. Влияние родителей на выбор профессии.

- А) Мы не обсуждаем с родителями мои профессиональные планы.
- Б) Я часто обсуждаю с родителями своё профессиональное будущее, несмотря на то, что наши мнения расходятся.
- В) Я не решаюсь поделиться с родителями своими профессиональными планами.
- Г) Мои родители выбрали для меня хорошую и перспективную профессию.
- Д) Мой профессиональный выбор не будет зависеть от мнения родителей.

*Интерпретация: определяющее влияние (Г), незначительное влияние (Б), отсутствие влияния (А, В, Д).*

### 5. Влияние друзей на выбор профессии.

- А) Я уважаю и ценю своих друзей, но профессию выберу сам.
- Б) Нам есть о чём поговорить с друзьями и без обсуждения профессий.
- В) Мои друзья имеют незначительное влияние на мой профессиональный выбор.
- Г) По окончании школы мы с друзьями пойдём учиться дальше вместе.

Д) Мы с друзьями часто беседуем о выборе профессии, но я не испытываю давления с их стороны на мой профессиональный выбор.

*Интерпретация: определяющее влияние (Г), незначительное влияние (В, Д), отсутствие влияния (А, Б).*

### **6. Влияние учителей на выбор профессии.**

А) Я никогда не прислушиваюсь к мнению учителей по поводу моего профессионального выбора.

Б) Я никогда не обращался за помощью в выборе профессии к учителям.

В) Мнение учителя о том, кем мне лучше стать, — для меня определяющее.

Г) Я прислушиваюсь к мнению своих учителей по поводу моего профессионального выбора, но это никак на него не влияет.

Д) Мне не нужен совет учителя, кем мне стать; мне нужна его помощь в том, чтобы разобраться в себе и в мире профессий.

*Интерпретация: определяющее влияние (В), незначительное влияние (Г, Д), отсутствие влияния (А, Б).*

### **7. Влияние СМИ и Интернета на выбор профессии.**

А) Средства массовой информации и Интернет не имеют никакого влияния на мой профессиональный выбор.

Б) Я никогда не обращал внимания на информацию о вопросах выбора профессий в средствах массовой информации и Интернете.

В) Мнение о профессиях, высказанное в средствах массовой информации и (или) Интернете, определило мой профессиональный выбор.

Г) Меня интересует информация о профессиях в средствах массовой информации и Интернете.

Д) Информация о профессиях в средствах массовой информации помогает мне осуществлять профессиональный выбор, но не определяет его.

*Интерпретация: определяющее влияние (В), незначительное влияние (Г, Д), отсутствие влияния (А, Б).*

В 2013/2014 учебном году в четырёх государственных учреждениях образования г. Минска было проведено анонимное анкетирование с целью выявления

аспектов профессионального самоопределения учащихся 12—15-летнего возраста, в котором приняли участие 612 человек: 208 шестиклассников, 160 семиклассников, 120 восьмиклассников и 124 девятиклассника. Полученные данные отражены в таблице.

Как видно из таблицы, примерно у половины учащихся VI—IX классов выявлена неустойчивая рефлексия в связи с профессиональным самоопределением; она осуществляется время от времени и мало влияет на выбор профессии либо анализ склонностей и способностей не завершается выводом об их соответствии будущей профессии. Развитая рефлексия обнаружена примерно у третьей части всех рассматриваемых возрастных групп. Отсутствует рефлексия в связи с профессиональным самоопределением у 18—19 % учащихся VII—IX классов и у 28 % шестиклассников.

Осознанная устойчивая потребность в профессиональном самоопределении выявлена в среднем у 33 % учащихся всех возрастных групп. Неустойчивая потребность, проявляющаяся иногда, от случая к случаю, в среднем у 54—55 % учащихся. Отсутствует потребность в профессиональном самоопределении у 10—11 % респондентов.

Чёткое понимание важности определённых учебных дисциплин для будущей профессии выявлено примерно у 55 % учащихся VI—VIII классов, а у девятиклассников оно достигает 60 %. Отсутствует понимание связи школьных предметов с будущей профессией в среднем у 19—20 % респондентов. Недостаточное понимание этой связи выражено в различной степени в разных возрастных группах и составляет от 19 % до 30 % учащихся (минимальная степень выраженности у девятиклассников).

Выбор родителями будущей («хорошей и перспективной») профессии отметили в среднем от 7 % учащихся VI—VIII классов до 15 % учащихся IX классов. Отсутствует, по мнению респондентов, влияние родителей на выбор будущей профессии у 41—53 %. Будущая профессия часто обсуждается с родителями, но без окончательного выбора с их стороны у 39—47 % учащихся.

Выбор будущей профессии по принципу «за компанию» выявлен у 4—12 % учащихся, причём проявляется чёткое уменьшение процентной составляющей с уве-

**Таблица — Количественные показатели выраженности различных аспектов профессионального самоопределения учащихся VI—IX классов (данные представлены в %)**

Аспекты профессионального самоопределения	Шести-классники	Семи-классники	Восьми-классники	Девяти-классники
<i>Рефлексия в связи с профессиональным самоопределением</i>				
Развитая рефлексия	22	33	24	29
Неустойчивая рефлексия	50	49	58	52
Отсутствие рефлексии	28	18	18	19
<i>Потребность в профессиональном самоопределении</i>				
Устойчивая потребность	37	36	31	35
Неустойчивая потребность	51	55	58	55
Отсутствие потребности	12	9	11	10
<i>Понимание важности определённых учебных дисциплин</i>				
Чёткое понимание	58	53	56	60
Недостаточное понимание	22	30	24	19
Отсутствие понимания	20	17	20	21
<i>Влияние родителей на выбор профессии</i>				
Определяющее влияние	6	8	7	15
Незначительное влияние	47	39	46	44
Отсутствие влияния	47	53	47	41
<i>Влияние друзей на выбор профессии</i>				
Определяющее влияние	12	11	5	4
Незначительное влияние	12	19	32	25
Отсутствие влияния	76	70	63	71
<i>Влияние учителей на выбор профессии</i>				
Определяющее влияние	10	6	2	6
Незначительное влияние	42	32	37	33
Отсутствие влияния	48	62	61	61
<i>Влияние СМИ и Интернета на выбор профессии</i>				
Определяющее влияние	8	12	8	11
Незначительное влияние	54	33	46	43
Отсутствие влияния	38	55	46	46

личением возраста респондентов. Отсутствует влияние друзей на выбор будущей профессии в среднем у 70 %. Незначительное влияние при выборе будущей профессии друзья оказывают в среднем на четвертую часть учащихся. Таким образом, сложившееся мнение профориентологов о доминировании мотива выбора профессии «за компанию с друзьями» не нашло подтверждения в нашем исследовании.

Мнение учителей, определяющее выбор будущей профессии, назвали 2—6 % учащихся VII—IX классов, а у шестиклассников — 10 %. Учителя оказывают незначительное влияние на выбор будущей профессии у 32—37 % учащихся VII—IX классов, а у шестиклассников — 42 %. Никогда не прислушиваются к мнению учителей по поводу выбора профессии, а также никогда и не обращались за такой по-

мощью 61—62 % семиклассников, восьмиклассников и девятиклассников, а у шестиклассников — 48 %. Таким образом, с VII класса более 60 % учащихся не видят в учителе помощника в профессиональном самоопределении! А вот для шестиклассников учитель в большей мере является авторитетом в выборе будущей профессии.

СМИ и/или Интернет определили выбор будущей профессии 8—12 % учащихся; не оказывают никакого влияния примерно на половину учащихся. Информация в СМИ и/или Интернете интересует и помогает выбрать профессию примерно 40 % учащихся VII—IX классов и 54 % шестиклассников. Следовательно, можно предположить, что на смену друзьям, учителям, родителям, игравшим ранее ведущую роль в выборе будущей профессии



учащимися, пришёл Интернет. Особенно подвластны его влиянию могут оказаться двенадцатилетние оптанты.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Развитая рефлексия в связи с профессиональным самоопределением выявлена примерно у третьей части 12—15-летних оптантов. Столько же проявляют чётко осознанную устойчивую потребность в профессиональном самоопределении.
2. С возрастом повышается понимание важности влияния определённых учебных дисциплин на будущую профессию: в 15 лет оно достигает 60 %. В связи с этим необходимо отметить, что полученные данные являются подтверждением целесообразности введения профильного обучения в учреждения общего среднего образования. Как верно отмечает Г. Н. Сериков, участие человека в образовательном процессе уже сопряжено с профессиональным самоопределением [15]. Профильное обучение предоставляет учащимся уникальную возможность заранее определиться с выбором будущей профессии в соответствии с успешным овладением конкретными специальными знаниями.
3. От VI к IX классу усиливается влияние родителей на процесс профессионального самоопределения учащихся: 15 % девятиклассников родители уже выбрали «хорошую и престижную» работу.
4. Доминирование мотива выбора профессии по принципу «за компанию с друзьями» не нашло подтверждения в нашем исследовании. Более того, в среднем у 70 % опрошенных влияние друзей вообще отсутствует.
5. Первенство по влиянию на выбор будущей профессии у 12—15-летних учащихся начинает завоёвывать Интернет. Особенно подвластны этому влиянию могут оказаться двенадцатилетние оптанты.

#### Список цитированных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1957. — 177 с.
2. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Щегурова // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51—59.
3. Профессиональное самоопределение молодёжи / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова, С. А. Волошин [и др.] // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 33—37.
4. Профессиональное самоопределение школьников : учеб. пособие / В. Д. Симоненко, Т. Б. Суравицкая, М. В. Ретивых, Е. Д. Волохова. — Брянск : Изд-во БГПИ, 1995. — 100 с.
5. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. — 576 с.
6. Кон, И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 225 с.
7. Прыгин, Г. С. Проявление феномена автономности — зависимости в учебной деятельности / Г. С. Прыгин // Новые исследования в психологии. — 1984. — № 2. — С. 15—26.
8. Прыгин, Г. С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г. С. Прыгин, В. И. Степанский, В. П. Фарютин // Вопросы психологии. — 1987. — № 4. — С. 23—37.
9. Чебышева, В. В. Профессиональная ориентация школьников : организация и управление / В. В. Чебышева. — М. : Высшая школа, 1983. — 239 с.
10. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е. И. Головаха. — Киев : Наукова думка, 1988. — 144 с.
11. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 96 с.
12. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения личности / Е. А. Климов. — Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1986. — 512 с.
13. Климов, Е. А. Как выбрать профессию : книга для учащихся старших классов средней школы / Е. А. Климов. — М. : Просвещение, 1990. — 160 с.
14. Прыжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Прыжников. — М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
15. Сериков, Г. Н. Образование и развитие человека / Г. Н. Сериков. — М. : Мнемозина, 2002. — 416 с.

Материал поступил в редакцию 07.04.2015.

## Научная школа как категория современной науки в вопросах и ответах

**В. А. Капранова,**

профессор кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка доктор педагогических наук, профессор

В статье рассматривается комплекс вопросов, связанных с понятием «научная школа», её дефинициями, типологией, механизмами формирования, классификацией, критериями деятельности, современными тенденциями и перспективами развития, их оценкой специалистами. Акцентируется внимание на качествах, которыми должен обладать идеальный научный лидер.

**Ключевые слова:** научная школа, научный лидер, основоположник, научные интересы, типология, классификация, жизненный цикл.

The article discusses a complex of issues associated with the concept of scientific school, its definitions, typology, formation mechanisms, classification, activity criteria, current trends and prospects for development, their evaluation by specialists. It focuses on the features that an ideal scientific leader should possess.

**Keywords:** scientific school, scientific leader, founder, research interests, typology, classification, life cycle.

Научные школы играют важную роль в развитии науки и образования. История науки (отечественной и зарубежной) свидетельствует, что именно с их деятельностью связано развитие многих научных направлений. Научные школы представляют собой социальный феномен, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по какому-то направлению в их единстве и взаимообусловленности [5]. Термин «научная школа» является многозначным понятием, имеющим различные смысловые оттенки. В научной литературе можно встретить разнообразные определения данного термина и контексты его употребления. Впервые понятие «научная школа» как категория науковедения было описано М. Г. Ярошевским в 1977 году [13, с. 42]. Наиболее близким нашему восприятию данного понятия является его трактовка как «научного сообщества, придерживающегося оформленной системы научных взглядов» [9].

*Когда и где появились первые научные школы?* Считается, что исторически первые научные школы возникли в Древней Греции как форма передачи знаний и идей от поколения к поколению через учеников (школы Гиппократов, Пифагора, Платона, Аристотеля и др.) [3, с. 6]. Научные школы появились как реальные неформальные коллективы учёных, как научные центры просвещения преимущественно философского и художественного направлений. Нередко научные школы сравнивают с мастерскими, где передача знаний идёт в рамках системы ученичества. Поскольку до второй половины XVIII века научная деятельность носила индивидуальный характер и была уделом избранных, вопрос о научных школах не был актуален. Однако в связи с развитием точных и естественных наук в конце XVIII века значение научных школ возрастает. Большинство научных школ возникают в стенах университетов в качестве научных лабораторий, их возглавляют учёные, занимающиеся экспериментальной деятельностью. В начале XX века научные школы формируются в научных лабораториях при производстве, при научно-исследовательских институтах.

*Что служит толчком для создания научной школы?* Существует мнение, что научные школы возникают в ответ на проблемную ситуацию, которая не может быть разрешена в рамках сложившейся системы знаний. Идеи и теории, разрабатываемые научной школой, существенно отличаются от традиционных научных взглядов [3, с. 33]. Разработанная научной школой теория или концепция оформ-

ляется и доводится до общественности в виде публикаций, докладов, выступлений на семинарах, конференциях. Американский философ и историк науки Томас Кун считал, что научные школы являются симптомом незрелости науки. По его мнению, в допарадигмальный период имеет место чёткое разделение учёных на школы. С утверждением парадигмы и достижением общности теоретических и методологических позиций представителей данной науки научных школ становится всё меньше и они постепенно сходят со сцены [7].

*Какими качествами должен обладать основатель научной школы?* Этот вопрос интересовал многих исследователей. Так, лауреат Нобелевской премии по химии 1909 года немецкий учёный В. Оствальд на основе анализа научных школ по физике и химии XIX века выделил и охарактеризовал четыре группы качеств, необходимых для идеального научного лидера: исследовательские, организаторские, педагогические способности, нравственные и морально-этические качества [11]. Вместе с тем наука знает немало примеров, когда лидеры научных школ были лишены некоторых из вышеперечисленных качеств, однако им удалось воспитать талантливых учеников. Более того, далеко не каждый учёный может создать свою научную школу. В истории науки многие талантливые учёные известны как одиночки. В научной литературе приводятся данные о том, что близких и прямых учеников не имели Д. Менделеев, М. Планк, не создали научных школ И. Ньютон, А. Эйнштейн, хотя все они были основателями крупных научных направлений и у них были последователи [3, с. 48].

Следует признать, что создание научной школы — дело чрезвычайно трудоёмкое, требующее от её основателя полнейшей самоотдачи. Изобретатель, автор ТРИЗ—ТРТС (теории решения изобретательских задач — теории развития технических систем) Г. С. Альтшуллер, основываясь на своём жизненном и профессиональном опыте, так описывает создание школы: «Главное при создании школы — подготовка будущих коллег. Здесь особенно важны три момента: 1. Основатель школы обязан щедро делиться с будущими коллегами наиболее перспективными темами конкретных разработок, зачастую передавать свои материалы. 2. Обучение идёт постепенно: сначала надо сделать за ученика 90 % работы, во второй раз — 70 %, потом — 50 % и так далее, пока ученик сам не научится делать 120 %.

3. Основатель школы обязан непрерывно и быстрыми темпами “расти над собой”. Наверное, есть и другие требования. Но и этих трёх достаточно, чтобы объяснить, насколько велик объём работы при создании школы (в том числе и объём работы ученика) и почему в девяти случаях из десяти творческая личность остаётся одиночкой, хотя, казалось бы, могла и должна была создать школу. Объём работы резко возрастает, если школа формируется в основном по переписке из людей, живущих в разных городах. Объём писем на каждого ученика (именно писем, а не материалов) не менее ста страниц в период формирования и 200 страниц в дальнейшем. Если школа включает хотя бы десять человек, суммарный объём переписки составляет 3000 страниц. Из десяти потенциальных учеников реально коллегами становятся не более двух, и то порой лишь на время...» [1, с. 281—282].

*Какова продолжительность существования научной школы?* Любая научная школа проходит через определённый жизненный цикл: зарождение, становление, развитие, упадок и распад. В связи с этим в научной литературе выделяются следующие этапы жизнедеятельности научных школ:

- «▪ объединение учёных, работающих в рамках одной исследовательской программы;
- превращение исследовательского коллектива в школу;
- зарождение нового научного направления, раздела или дисциплины;
- научно-образовательная школа для новых поколений учёных;
- возникновение новых школ на базе предшествующих;
- конкуренция научных школ;
- исчерпанность исследовательской программы;
- затухание и распад школы» [12, с. 72].

Общепризнано, что вопрос о жизненных циклах научных школ недостаточно разработан в научной литературе. Основная причина этого — нехватка фактического материала, который позволил бы аргументированно показать эволюцию научных школ на конкретных примерах и выявить общие (специфические) закономерности. Почему научные школы прекращают своё существование? В каждом отдельном случае — свои причины. Нередко это происходит по банальной причине отсутствия финансирования. Существует точка зрения, что в настоящее время роль и значение научных школ

снижаются и наблюдается тенденция потери их активности. В частности, специалистами используется термин «угасание» научных школ. Называются две его первопричины: бюрократизация и коммерциализация деятельности научных школ. Попытки модернизации и модификации уже имеющихся результатов, их представление исключительно в виде коммерческого продукта подменяют научный поиск управлением проектами, что убивает творчество, а, следовательно, и саму научную школу [12, с. 73].

*Существует ли общепризнанная типология научных школ?* Будучи сложным и разноплановым явлением, научная школа трудно поддаётся классификации. Предпринимались неоднократные попытки классифицировать научные школы по различным критериям (О. Ю. Грезнева, П. И. Довбня, М. Ф. Каримов, В. К. Криворученко, М. Г. Ярошевский и др.) [3; 4; 5; 6; 13]. Так, О. Ю. Грезнева предложила следующую классификацию научных школ: а) *по видам связей между членами научной школы* — научное направление, «невидимый» колледж, научная группировка; б) *по статусу научной идеи* — экспериментальные, теоретические; в) *по широте предметной области*, которая исследуется, — узкопрофильные, широкопрофильные; г) *по функциональному признаку продуцируемых знаний* — фундаментальные, прикладные; д) *по форме организации деятельности* — с индивидуальными и коллективными формами организации научно-исследовательской работы; е) *по характеру связей между поколениями* — одноуровневые, многоуровневые; ж) *по степени институционализации* — неформальные, кружки, институциональные; з) *по уровню локализации* — национальные, локальные, личностные [3, с. 42–43]. М. Ф. Каримов на основе анализа индивидуальной и коллективной научно-исследовательской деятельности преподавателей-учёных высшей школы бывшего Советского Союза и современной России предлагает деление научных школ вуза по уровню и широте познавательной и преобразовательной деятельности: общепризнанная научная школа; школа, которая состоялась; признанная научная школа; известная научная школа; молодая научная школа [5]. Заметим, что попытки классификации научных школ, предпринятые специалистами, не увенчались успехом. Сегодня, спустя годы, следует признать, что до сих пор не существует общепринятого определения и единой классификации научных школ.

*Каковы характеристики, критерии деятельности научной школы?* С одной стороны, взгляды специалистов в этом вопросе отличаются разнообразием, с другой — выделяются общие точки «соприкосновения». Научная школа отличается общей системой взглядов её приверженцев, научными ценностями, методами исследований, научной терминологией.

Кризис в отечественной науке начала 90-х годов XX века вызвал необходимость регламентации деятельности научных школ с целью получения государственной поддержки. Начиная с середины 1990-х годов, в ряде стран на постсоветском пространстве инициируются программы поддержки ведущих научных школ, которые потребовали выработки чётких критериев научной школы в новых социально-экономических условиях. Данные параметры не только были зафиксированы на уровне документов, но и получили отражение в справочной литературе.

Так, в словаре терминов «Философия науки» (2004) приводятся следующие параметры деятельности научной школы: 1) наличие научного лидера, конструктора новой исследовательской программы; 2) наличие «учеников», последователей, приверженцев созданной лидером научно-исследовательской программы (объединённых либо в формальную научную группу, либо в «невидимый» колледж); 3) воспроизводство нескольких поколений (не менее 3) приверженцев данной программы; 4) эффективность программы, подтверждённая деятельностью её приверженцев. Делается вывод о том, что в условиях постоянно возрастающей динамики современных научных коммуникаций (в частности, через Интернет и др.), дивергенции по регионам последователей определённых научных идей роль научных школ в общей динамике науки становится менее значимой [8, с. 219].

В словаре «Общие проблемы философии науки» (2007) к признакам научной школы были отнесены: общность научных интересов представителей научной школы и научная значимость рассматриваемых проблем; высокий уровень научных результатов школы и их признание в мировой научной практике; стабильность (имеются в виду преемственность, работа с молодёжью, функционирование научного семинара) и перспективность школы [10, с. 151–153].

Очевидно, что понятие научной школы с течением времени модифицируется.

Существует мнение, что за прошедшие десятилетия данное понятие сузилось: исчез критерий наличия лидера школы, пропала ссылка на исторические традиции организации научных исследований [2]. Наряду с термином «научная школа» используется термин «научное направление». Нередко происходит подмена одного понятия другим. Если ориентироваться на официальные сайты в Интернете многих вузов на постсоветском пространстве, то под термином «научная школа» чаще подразумевается «научное направление» и только в редких случаях научные школы представлены как научные коллективы с историей становления, развития и современного состояния. Обычно это коллективы, претендующие на «ведущие научные коллективы» в рамках определённого научного направления. Сегодня вопрос идентификации научных школ, их регламентации с целью получения государственной поддержки для наиболее эффективных актуализируется.

Знакомство с научной литературой по проблеме, анализ взглядов специалистов на феномен научной школы позволяют сделать ряд выводов:

- научному сообществу до сих пор не удалось выработать общепринятого определения и единой классификации научных школ;
- научная школа отличается общей системой взглядов её приверженцев, научными ценностями, методами исследований, научной терминологией;
- научная школа в процессе развития проходит через стадии возникновения, расцвета, кризиса, распада;
- формирование научной школы — долгий по времени и трудоёмкий по усилиям процесс, не каждый учёный в состоянии создать свою научную школу;
- научные школы создаются при высших учебных заведениях (университет, академия, институт) в связи с тем, что там органично переплетаются образовательные и исследовательские функции, существуют материально-техническая база и кадровый потенциал;
- в современных условиях остро стоит вопрос идентификации научных школ, выявления наиболее эффективно работающих научных коллективов и их государственной поддержки.

### Список цитированных источников

1. Альтшуллер, Г. С. Как стать гением : жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Вёрткин. — Минск : Беларусь, 1994. — 479 с.
2. Ведущие научные школы — российский феномен? [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://kapital-rus.ru/articles/article/992>. — Дата доступа : 17.01.2015.
3. Грезнева, О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. — М. : Моск. гум. ун-т, 2003. — 69 с.
4. Довбня, П. И. Научные школы и их классификация [Электронный ресурс] / П. И. Довбня, И. И. Доброскок. — Режим доступа : <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/6024-naukovi-shkoli-ta-yih-klasifikatsija.html>. — Дата доступа : 14.01.2015.
5. Каримов, М. Ф. Вклад научных школ Уфимского государственного нефтяного технического университета в развитие высшего образования [Электронный ресурс] / М. Ф. Каримов. — Режим доступа : [http://www.ogbus.ru/authors/KarimovMF/KarimovMF\\_4.pdf](http://www.ogbus.ru/authors/KarimovMF/KarimovMF_4.pdf). — Дата доступа : 12.12.2014.
6. Криворученко, В. К. Научные школы / В. К. Криворученко // Знание. Понимание. Умение. — 2011. — № 2 (март—апрель) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko\\_Scholar\\_Schools/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/). — Дата доступа : 12.03.2015.
7. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. — М. : АСК, 2003. — 605 с.
8. Лебедев, С. А. Философия науки : словарь основных терминов / С. А. Лебедев. — М. : Академический проект, 2004. — 320 с.
9. Научная школа // Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://wikipedia.org>. — Дата доступа : 10.01.2015.
10. Общие проблемы философии науки : Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник ; отв. ред. О. Н. Дьячкова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. — 318 с.
11. Оствальд, В. Великие люди / В. Оствальд ; пер. с нем. — СПб., 1910. — 325 с.
12. Устюжанина, Е. В. Заключение / Е. В. Устюжанина // Научная школа как структурная единица научной деятельности / Е. В. Устюжанина, С. Г. Евсюков, А. Г. Петров [и др.]. — М. : ЦЭМИ РАН, 2011. — С. 72—73.
13. Ярошевский, М. Г. Логика развития науки и научная школа / М. Г. Ярошевский // Школы в науке. — М. : Наука, 1977. — С. 7—97.

*Материал поступил в редакцию 13.05.2015.*

## Эстетическое воспитание в системе образования информационного общества

**В. А. Салеев,**

главный научный сотрудник  
лаборатории проблем  
воспитания личности  
Национального института  
образования  
доктор философских наук,  
профессор

В статье анализируются проблемы эстетического воспитания в условиях формирующейся культуры информационного общества. Рассматриваются возможности использования информационных образовательных ресурсов в эстетико-художественной сфере.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, художественное образование, аудиальные, текстовые, видеоинформационные, мультимедийные информационные образовательные ресурсы.

The article analyzes problems of aesthetic education in the conditions of emerging information society culture. Possibilities of using information and educational resources in the aesthetic and artistic field are considered.

**Keywords:** aesthetic education, arts education, auditory, text, video information, multimedia educational resources.

Воспитание гармоничного, всесторонне развитого человека всегда являлось мечтой человечества. Разумеется, осуществление мечты представляет собой сверхтяжкую задачу, особенно, если её понимают в идеологически-примитивном ключе и пытаются воплотить, не имея необходимых условий и игнорируя особенности развития личности и ментальную подготовленность общества. Именно так обстояло дело в советскую эпоху, когда имел место существенный разрыв между реалиями социального бытия человека в тоталитарном обществе и абстрактной постановкой задач теоретиками эстетического воспитания, которые не уставали утверждать: «Воспитывать учащихся эстетически — это значит готовить их к роли подлинных хозяев и творцов, способных чувствовать и любить красоту в труде, в человеческих отношениях, в природе, в искусстве, приумножать прекрасное своим активным участием в жизни общества» [1, с. 6]. Именно такое, всеохватное, видение задач эстетического воспитания представлялось не только апологетами эстетического воспитания, но и широкой педагогической общественности, и практически всему обществу «единственно правильным, способным обеспечить успех» [1, с. 6].

Ныне, в XXI веке, уже можно сделать достаточно аргументированные выводы и о принципиальных издержках в подходе к формированию конструктивной системы эстетического воспитания в советскую эпоху, и об отдельных достижениях в реальном становлении этого сложного процесса. Таковые, несомненно, тоже имелись. К ним, прежде всего, следует отнести моноцельность теоретического взгляда на проблемы эстетического воспитания, максимальное и равноправное использование возможностей общества для эстетического развития детей и юношества, коллективистские методы педагогических подходов, своеобразно сказывающихся на формировании эстетической культуры воспитуемых.

Мы ещё коснёмся проблемы наработок советской эстетической системы воспитания как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Здесь же отметим, что все специфические проблемы эстетического воспитания не могут рассмат-

риваться вне тех трансформационных изменений, которым подвергается в XXI веке общество на восточнославянской территории. Сегодня мы живём, по определению А. А. Лазаревич, в ареале «глобального коммуникационного общества» [2].

Перелом столетий, пожалуй, можно считать исторической вехой: к этому моменту глобализационные процессы захватили большую часть земного шара, ярко проявившись в сферах экономики, политики и культуры. В то же время цивилизация XXI века всё более опирается на информационный фундамент, обеспечивающий нарастание постоянно совершенствующихся технологий. Разумеется, современная культура не только испытывает воздействие технологий: они начинают играть самую активную роль в развитии таких сокровенных её частей, какими являются эстетическая и художественная культуры.

«Формирующаяся культура информационного общества находится под влиянием противоречивого единства процессов глобализации и диверсификации. С позиций цивилизационного подхода развитие современной культуры обуславливают новые информационные технические средства и технологии, среди которых, с учётом масштабности потребностей в быстрой передаче больших объёмов информации, на первое место выдвигаются так называемые мультимедийные средства, в том числе Интернет» [3, с. 3].

Конечно, опираясь на информационные образовательные ресурсы в эстетико-художественной сфере, нужно отчётливо осознавать их возможности в передаче накопленных в этой области знания и опыта (значимость последнего в эстетическом плане порой представляется более ценным, чем умозрительное «знание» эстетического и художественного). Специалисты утверждают, что «по преобладающему способу предъявления учебной информации ИОР (информационные образовательные ресурсы) подразделяются на:

- текстовые;
- аудиальные;
- видеоинформационные;
- мультимедийные» [4, с. 32].

Каждый из указанных каналов приобщения учащихся к эстетическому и художественному несёт усиленную эмоци-

ональную окрашенность, связанную со спецификой эстетического восприятия артефактов, которые предлагают информационные образовательные ресурсы. Так, аудиальные ресурсы, естественно, конструктивно использовать для восприятия слухового искусства (каковым является, например, музыка), и, разумеется, учащиеся, имеющие музыкальное образование и обладающие развитым музыкальным слухом, при восприятии информации через этот канал будут усваивать художественно-эстетическую информацию более качественно. Аналогичным образом можно трактовать возможности видеоинформации в отношении учащихся, имеющих определённый опыт общения с изобразительным искусством (разумеется, их визуальная подготовка значительно выше среднестатистического уровня).

Текстовые ресурсы, как известно, могут представить содержательную информацию (отобранные специалистами тексты должны, прежде всего, отвечать критериям содержательности). Мультимедийные обладают, в большинстве случаев, особой наглядностью, что, особенно в общении с произведениями изобразительных и экранных искусств, приобретает дополнительную значимость.

Специалисты спорят о возможных моделях наиболее продуктивного употребления информационно-образовательных ресурсов в эстетико-художественной сфере; эти соображения, несомненно, могут и должны приниматься во внимание.

Однако это проблемы скорее технического порядка. Первостепенными же вопросами выступают проблемы наполнения, содержательного насыщения информационно-образовательных ресурсов той необходимой информацией, которая и определяет характер и развитие образовательно-воспитательного процесса в сферах эстетического и художественного.

Но первоначально, на наш взгляд, следует произвести дифференциацию трансформирующихся (наряду с изменениями общества и условий бытия человека) понятий «образование» и «воспитание». Общеизвестно, что человек внедряется в социокультурное пространство через эти две переплетающиеся друг с другом системы — образование и воспитание.

В философско-энциклопедическом словаре «Человек» образование определяется как «...система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество» [5, с. 233], а воспитание — как «система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой — её соответствие ценностям и интересам общества» [6, с. 78].

В европейском представлении, насколько можно проследить по литературе, понятие «образование» носит всеобъемлющий характер. Education (англ., фр.) автоматически означает и приобщение к знанию, и реализацию факторов по организации процесса целенаправленного развития индивида. В силу этого «воспитательный субстрат», инкорпорированный в систему образования, имел тенденцию к постоянному понижению и отодвигался на задний план. Это было осознано на Западе, и, по свидетельству исследователя, к концу 60-х годов прошлого столетия «...в ведущих университетах Англии, США, ФРГ были созданы специальные кафедры философии воспитания, учреждена степень доктора наук по данной специальности... В 1965 г. при Оксфордском университете был создан исследовательский центр по проблемам нравственного воспитания, который возглавил Дж. Вильсон.

В США возникло национальное общество по философии воспитания» [7, с. 8].

Отбрасывая идеологические постулаты (а также идеологические претензии к представителям различных образовательных школ на Западе), которыми, естественно, наполнена монография, вышедшая в конце 80-х годов прошлого века, следует остановиться на объективном субстрате, составляющем основу поворота зарубежных специалистов (философов, психологов, педагогов) к проблемам воспитания. Главенствующая идея, обеспечивающая этот поворот, — кризис системы образования на Западе. Прежде всего, он связан со «сциентистской» парадигмой образования. Появившись в XVIII веке, она закрепилась в качестве основной модели образовательного процесса на европейском образовательном пространстве. Этому, в частности, способствовала и национальная ментальность большинства европейских стран, в структуре

которой превалирует рациональное начало.

В отечественной (восточнославянской) педагогической мысли существует традиция дифференцированного подхода к понятийным системам «образование» и «воспитание». Первая система всегда трактовалась шире и объёмней второй, хотя бы в силу тех причин, что она включала в себя последнюю. Воспитание наряду с обучением всегда представляло собой важнейшую структурную часть образования. Но с усложнением знания (и, следовательно, процессов обучения) в реальном образовательном процессе к концу XX века проблемы воспитания, как правило, отходят на второй план. А вместе с ними — и всё богатство человеческой индивидуальности, её внутреннего мира, являющегося основой самотворчества и самостроительства человека, реализации его способностей в условиях перманентно меняющегося мира.

Кризис образования в канун XXI века пытались осмыслить многие теоретики. Так, академик В. Д. Щадриков кризис образования и педагогики связывает не только с тем, что образование в последние века развивалось «с благоговейным трепетом перед знанием», но и с тем, что его задачи решаются, «не обращаясь к личности, не соединяя образование и бытие. Образование должно стать и личностно значимым, и силой жизни. Сейчас наш ученик находится в царстве призраков: отблеска жизни, призрака науки, призрака самопознания. Современное образование не в состоянии связать познающего субъекта с настоящей жизнью, а следовательно, с ним самим» [8, с. 8—9].

Только современный подход к образованию как системе процессов, ориентированных на личностное развитие юного человека — учащегося, только постоянная ориентация на воспитательную парадигму в самом процессе обучения могут обеспечить высшие цели современного образования: формирование возможностей для развёртывания сущности человека (М. Хайдеггер). В наибольшей степени это касается таких тонко специфических разделов образования, каковыми являются эстетическое образование и художественное образование.



Это обусловлено, прежде всего, самой природой эстетического, поскольку в нём «отражается тонкая человеческая способность освоения мира непосредственным, а значит, преимущественно эмоционально-чувственным путём» [9, с. 3].

Эстетическое представляет собой уникальное явление в человеческом отношении к миру. В советской философской литературе его специфику, пожалуй, наилучшим образом удалось выразить А. Ф. Лосеву: «Эстетическое есть прежде всего некоторое чувственно-предметное бытие, некий эмпиричный факт, который имеет сложный физико-физиолого-психолого-социальный состав, специфику эстетического необходимо искать в этом неразделимом слиянии чувственно-материальных и идеально-смысловых моментов...

В эстетическом всё чувственное и осязаемое и в то же время осмысленное и выразительное» [10, с. 575].

Бесконечно важным является то обстоятельство, что эстетическое наполняет собой весь мир человека, является ведущей доминантой его, взятого целостно, в своём родовом измерении. «Эстетическое в реальной действительности пронизывает все формы человеческого бытия, оно способно выступать в качестве критерия любых видов и форм человеческой деятельности (что и было зафиксировано в истории культуры выдающимися учёными А. Эйнштейном, Н. Бором, А. Пуанкаре и др.).

Можно утверждать, что становление эмоциональной культуры личности в творческом направлении (имеются в виду включение восприятия, продуктивного воображения, фантазии, выработка интуиции) преимущественно связано именно с эстетическим потенциалом личности. Эстетическое начало определяет интеллектуальную (сообразительность, любознательность, наблюдательность, понимание) и практическую (способность к сопереживанию, сотворчеству, импровизации) основы индивидуализации личности как необходимые условия её саморазвития и самосовершенствования» [11, с. 33—34].

В стихии своего существования современный человек со всех сторон окружён эстетическим; другое дело, каково его качество и каковы потребности в эстетическом отдельного индивида, его эсте-

тические вкусы и идеалы. В то же время абсолютно ясно, что становление эстетического потенциала человека не может происходить в вакууме и быть результатом только внутреннего личностного развития, поскольку и сам индивидуум формируется в системе определённого социума. Влияние общества должно безусловно рассматриваться в качестве весьма важного фактора становления личности (в ещё недавнюю советскую эпоху оно определялось как всеобъемлюще-решающий фактор). И здесь не последнюю роль играют социально-культурные (в том числе общеобразовательные) стратегии в развитии социума, преобладающие тенденции в построении систем национального образования и общественного воспитания. Эти положения напрямую касаются и эстетико-художественной сферы.

Дифференциация понятий «образование» и «воспитание», о которых мы говорили выше, в применении к эстетико-художественному пространству имеет первостепенное значение. Философски каждое из этих понятий в своём высшем выражении имеет генеральную задачу: сформировать человека, «взрастить из индивида развитую, разностороннюю личность». На практике, однако, образование чаще всего ограничивается обучением, т. е. ознакомлением индивида с набором знаний, а воспитание понимается как планомерное и целенаправленное воздействие общественных институтов на индивида с целью, как утверждалось в одном из советских изданий, его подготовки «...для исполнения социальных функций и ролей, для жизнедеятельности в различных сферах социальной практики (профессионально-трудовой, общественно-политической, культурной, семейно-бытовой и др.)» [12, с. 15]. Но, исходя из подобной парадигмы, практически невозможно вести речь не только о формировании личности, но и вообще о перспективах человеческого развития.

В центре образовательно-воспитательных процессов всегда находится человек, которого следует уважать как личность. В общественном сознании должно победить понимание того, что все знания (как и умения и навыки) представляют собой средства образования, служащие для развития человеческой

индивидуальности, а не самоцель, несущую ценность в себе самой.

Верно формулирует проблему современный белорусский исследователь педагогики, который, исходя из основополагающего процесса развития личности, рассматривает «...адукацыю як выхаваўчы сродак. А ў адносінах да асобы адукацыя і выхаванне павінны выступаць як сродак яе развіцця... Маральнасць павінна апыраджацца веды. Трэба навучыць дзіця рабіць дабро» [13, с. 11]. Можно продолжить мысль педагога — исключительно важно научить ребёнка не только делать добро, но и творить красоту, жить, подчиняясь законам гармонии и совершенства. Недаром в Древней Греции, начиная от Сократа, постепенно укрепилась система калокагии — система воспитания совершенного человека, сущность которой как раз состоит в переплетении и взаимном дополнении двух основополагающих начал — этического (*др. греч.* агатос) и эстетического (*др. греч.* калос). Что касается переплетённости и взаимопроникновения двух начал эстетико-художественной сферы, то это не вызывает никакого сомнения. Художественное всегда содержит в себе эстетическое начало; эстетическое же не всегда «перетекает» в художественное (в силу отсутствия образности), но всегда способствует его проявлению, поскольку потенциал содержит в себе креативное начало, которое, как правило, выступает импульсом и стимулом для художественного творчества.

Эстетическое, как было показано выше, строится на чувственной основе, через эмоциональные переживания. Эстетические эмоции имеют универсальную природу. Именно они, переживание прекрасного и безобразного, трагического и комического в окружающих явлениях (и в искусстве), приносят человеку важнейший опыт, который помогает ему сохранить психическую целостность в отношении к миру, единство чувств, разума и поступков. По мнению Б. Неменского, эмоциональные переживания составляют самостоятельную и независимую сферу личности, так как руководят, помимо логических рассуждений, поступками человека, выражая подлинное содержание его жизнеотношения [14, с. 38]. Многократно повторённые эстетические переживания ложатся в основание эс-

тетического опыта, определяющего в конечном счёте эстетический потенциал личности. «Содержание эстетического опыта составляют два воедино взятые процесса — эстетическое переживание и эстетическое созерцание, завершающиеся впоследствии процессом эстетического оценивания (на фоне эстетического наслаждения). Да, именно синтез эстетического переживания, эстетического созерцания и эстетического оценивания лежит в основе эстетического опыта, составляет его содержательную структуру» [12, с. 48].

Уровень эстетического «чувствования», качество эстетического опыта определяют эстетическую «подготовленность» индивида, «планку» его эстетического развития, что естественным образом впоследствии сказывается на его «погружении» в мир художественного, способности воспринимать художественные образы и участвовать в той или иной мере в их создании. Пересечения эстетического и художественного составляют здесь следующую закономерность: субъект-объективные отношения в философском ключе трактуются таким образом: если исходить из объективного субстрата, скажем, художественных ценностей, то акцент переносится на искусство и сферу художественного. Если иметь в виду субъекта, его формирование как личности, то изначально определяющим фактором выступает его эстетический потенциал, уровень его эстетического развития. Это позволяет нам постулировать систему взаимоотношения эстетического и художественного как приоритетного момента эстетического, благодаря которому постигается художественное.

На практике это означает: именно эстетическое воспитание выступает в качестве широкого поля, на основе которого может и должно «вращиваться» художественное отношение человека.

Лишь на фоне развитого эстетического потенциала индивида, полнокровно складывающейся эстетической культуры человека окажутся эффективными и эстетическое образование, и образование художественное. Именно в силу этого представленные в мире образовательно-воспитательные системы в поле эстетического и художественного отношений человека называются систе-

мами эстетического воспитания. Разумность подобной дефиниции становится ясной при серьёзном анализе структуры эстетического сознания человека. Понятно, что обучение в образовательном процессе строится по рациональным лекалам. Здесь имеет место обращение к сознанию ученика, то есть рационально-логическое воздействие на сознание с использованием опять-таки рационально-логических компонентов последнего. Однако с эстетическим сознанием человека положение выглядит в рассматриваемом ключе значительно более усложнённым.

«Проблема заключается в том, что в эстетическое сознание входит не только рефлексия, основанная на осмыслении эстетической информации, полученной субъектом, и на осмыслении эстетического опыта субъекта, но само ощущение этого опыта — своеобразного конкретно-чувственного “образования”, которое строится на психофизиологических возможностях субъекта, но имеет духовную основу. Это “образование” основано на субстрате человеческого переживания, поэтому в первую очередь это опыт чувствования и лишь во вторую — осмысления, рефлексии» [15, с. 81].

Именно эмоциональные переживания составляют основу (наибольшую и наиболее существенную часть) эстетического опыта личности. Поэтому развитие первоначальных составляющих структуры эстетического сознания: эстетической потребности, эстетического чувства, эстетического вкуса (имеющего превалирующий эмоциональный субстрат; хотя в нём присутствуют и рациональные компоненты — недаром В. Г. Белинский мечтал «поднять» эстетическое чувство на уровень вкуса при помощи мысли) представляется абсолютно необходимым и первичным в процессе формирования эстетической (и художественной) культуры личности.

Ведь, как правило, получение эстетического опыта происходит на практике — в процессе эстетического восприятия. Именно здесь фиксируется встреча эстетического объекта и эстетического субъекта, происходит непосредственное практическое проявление эстетического чувства (существующего в обычном состоянии в латентном виде), являющегося своеобразным

инструментом и первым этапом эстетического познания.

Аналогичным образом дело обстоит и в художественной сфере. И здесь на первое место в становлении художественной культуры личности выдвигается художественный опыт. Однако суть его, как утверждает Б. Неменский, «...оказывается не передаваемой (к сожалению, в преподавании всех искусств в школе, а часто и в вузе, именно так и происходит).

Единственно адекватной содержанию опыта эмоционально-образной формой познания является путь проживания, переживания (сопереживания) этого опыта. Воспринимающий должен всеми чувствами, всем существом как бы уподобиться художнику, передающему свой опыт чувств, чтобы его действительно пережить, прожить как личный, собственный опыт чувств — и только тогда его можно считать воспринятым и подлинно усвоенным» [16, с. 95—97].

И ещё один важнейший фактор, который в состоянии обеспечить (послужить импульсом и определить направленность) эстетическое воспитание, являющееся в большинстве случаев решающей детерминантой эстетического и художественного развития личности, широким полем творчества. В результате эстетического развития человек выступает как создатель, стремящийся преобразовать мир по законам совершенства и гармонии.

«Именно установление факта гармонизации в личности всех её духовных, душевных и телесных состояний и даёт основание говорить о том, что эстетически развитые в индивиде чувства, ум и воля в наибольшей мере обеспечивают свободу самопроявления личности, поскольку для такой личности любая форма деятельности и способ жизнедеятельности “неизбежно будут творческими”» [17, с. 30].

Творчество философски являет собой специфически человеческое, взятое в родовом измерении, особое отношение к миру, когда создаются совсем новые, не бывшие ранее, творения и в качестве ценностей вносятся в мир, социум, процесс человеческой жизнедеятельности. В творческом постоянно присутствует эстетическое. Более того, можно сказать, что оно направляет творческий процесс, стимулирует его, оформляет его результаты.

Важным фактором с философской точки зрения можно считать и то, что в творческом процессе формируется, шлифуется и личность самого творца. «Таким творчеством собственной личности и выступает самовоспитание. Действительно, человека, особенно уже сложившегося, сформировавшегося, чрезвычайно трудно изменить внешним воспитующим воздействием. Человек может измениться, только если сам захочет этого, если сам почувствует такую необходимость. Поэтому по-настоящему действенным воспитанием, в том числе и эстетическим, может быть именно самовоспитание, когда человек, осознавший свою «недостаточность», определяет направление, в котором должен двигаться с целью самовосполнения, самосовершенствования, т. е. формирует своё конкретное представление о должном и лучшем» [18, с. 253].

Исключительно важной представляется и образовательно-воспитательная система, в которую погружается ребёнок и которая должна выступать решающим фактором в его эстетико-художественном развитии.

С воспитательными системами, представленными в сфере современной педагогики, отмечается странное явление: они отвергают концептуально постулаты авторитарной педагогики «и в то же время пользуются её элементами при построении собственных воспитательных систем. Так, исследователи школьных воспитательных систем заявляют: «В основу нашей концепции принято определение, данное Х. И. Лийметсом, который рассматривал воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности. Это определение суще-

ственно отличается от распространённого по сей день в педагогике определения воспитания как целенаправленной передачи социального опыта подрастающему поколению, из которого следует, что стержнем проектируемого и реализуемого педагогами воспитательного процесса является обучение — вооружение подрастающего поколения определёнными знаниями, умениями и навыками» [19, с. 12].

И хотя, чуть ниже, авторы делают оговорку, что воспитание продуктивней рассматривать «как управление процессом развития личности через создание условий, благоприятных для этого» [19, с. 12], всё же не снимается центральная идея «целенаправленного управления процессом развития личности», и это сразу определяет позицию, проблематичную для реализации идей гуманистической педагогики. Последняя, несомненно, может понимать под воспитанием «процесс целенаправленного создания условий для формирования и развития личности человека» [20, с. 27].

Но между понятиями «создание условий» и «целенаправленное управление», особенно если это касается личностного становления индивидуума, формирования личности, дистанция огромного размера. Ранее мы говорили о самовоспитании — самостоятельной работе человека над формированием своей личности, понимаемой как специфический творческий процесс, в ходе которого осуществляется деятельность по «пересозданию» самого себя и своего отношения к миру. Эта работа имеет интенцию исхода изнутри, из внутреннего порыва человека, реализации его сокровенных духовных потребностей.

### Список цитированных источников

1. Лазарук, М. А. Воспитание в творчестве / М. А. Лазарук // Эстетическое воспитание молодёжи. Проблемы и опыт : сб. ; отв. ред. В. А. Салеев. — Минск : Народная асвета, 1986.
2. Лазаревич, А. А. Глобальное коммуникационное общество / А. А. Лазаревич. — Минск : Бел. наука, 2008.
3. Светлов, Б. В. Непрерывное эстетическое воспитание и художественное образование на этапе формирования информационного общества / Б. В. Светлов // Беларуская культура ва ўмовах глабалізацыі: матэрыялы навуковай канферэнцыі, прысвечанай 35-годдзю БДУКМ (3 снежня 2010 г.) : [у 2 т.] / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў. — Мінск, 2011. — Т. 1.
4. Русецкий, В. Ф. Информационные образовательные ресурсы : понятие, классификация, проблемы разработки / В. Ф. Русецкий // Веснік адукацыі. — 2012. — № 10.

5. Леонтьев, А. А. Образование. «Человек». Философско-энциклопедический словарь / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 2000.
6. Леонтьев, Д. А. Воспитание. «Человек». Философско-энциклопедический словарь / Д. А. Леонтьев. — М. : Наука, 2000.
7. Шварцман, К. А. Философия и воспитание : Критический анализ немарксист. концепций / К. А. Шварцман. — М. : Политиздат, 1989.
8. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1993.
9. Салеев, В. А. Эстетическое восприятие и детская фантазия / В. А. Салеев, О. В. Ивашкевич. — Минск : Изд-во НИО, 1999.
10. Лосев, А. Эстетика. Философская энциклопедия / А. Лосев. — М. : Сов. энциклопедия, 1970. — Т. 5.
11. Салеев, В. А. Личность в контексте художественно-эстетического образования. Образование и педагогическая наука. Труды Национального института образования. Сер. 1. Гуманитарное образование / В. А. Салеев. — Минск, 2008. — Вып. 2 : Методики, технологии.
12. Краткий словарь по социологии / под ред. : Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. — М., 1988.
13. Кабуш, У. Т. Выхаванне ў сучаснай школе / У. Т. Кабуш. — Мінск : ГВЗАТ «Маладняк», 1995.
14. Неменский, Б. М. Искусство — это особая форма познания / Б. М. Неменский // Вопросы философии. — 1996. — № 2.
15. Салеев, В. А. Основы эстетики / В. А. Салеев. — Минск : БГАИ, 2008.
16. Неменский, Б. М. Познание искусством / Б. М. Неменский. — М. : Изд-во УРАО, 2000.
17. Киященко, Н. И. От эстетического опыта к эстетической культуре : сб. «Эстетическая культура» / Н. И. Киященко. — М. : Ин-т философии РАН, 1996.
18. Самохвалова, В. И. Эстетическое воспитание в контексте общих социальных стратегий. «Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика)» / В. И. Самохвалова. — М. : Изд-во Ин-та философии РАН, 1998.
19. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М. : Новая школа, 1996.
20. Катович, Н. К. Воспитание. Социальная педагогика : опыт словаря-справочника / Н. К. Катович ; под общ. ред. : И. И. Калачёвой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. — Минск : НИО, 2000.

*Материал поступил в редакцию 16.04.2015.*

# Фальклорныя творы як сродак фарміравання гендарных узаемаадносін беларусаў (На прыкладзе прымавак і прыказак)

**В. А. Гарбацюк,**

начальнік аддзела метадычнага забеспячэння сацыяльна-педагагічнай і псіхалагічнай дзейнасці ва ўстановах прафесійна-тэхнічнай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі Рэспубліканскага інстытута прафесійнай адукацыі

В статье обосновывается утверждение, что пословицы и поговорки как компоненты устного народного творчества белорусского народа на протяжении довольно долгого периода выступали средством регулирования взаимоотношений между женщинами и мужчинами, содействовали развитию гендерных стереотипов, выработке правил поведения и в результате способствовали формированию и сохранению национальных ценностей.

**Ключевые слова:** гендерные стереотипы, воспитание, социализация; устное народное творчество, народная культура, национальное самосознание, национальные ценности, пословицы, поговорки.

Proverbs and sayings as a component of Belarusian folklore have been a means of regulating the relationship between women and men for quite a long period. They have been promoting gender stereotypes, development of rules of conduct and thus have contributed to the formation and preservation of national values.

**Keywords:** gender stereotypes, upbringing, socialization, folklore, folk culture, national identity, national values, proverbs and sayings.

Станаўленне і развіццё нацыянальнай сама-свядомасці беларусаў, іх маральнага аблічча і інтэ-рэсаў, ідэалаў і матываў паводзін, цэласнай ацэнкі самога сябе як адчувальнай і інтэлектуальнай істо-ты, як асобы, перакананай у сваёй самакаштоў-насці [1, с. 251], праходзілі ў вельмі няпростых гра-мадска-палітычных умовах. Але, нягледзячы на працягласць гэтага гістарычнага перыяду, на ўплыў іншародных культур, веравызнанняў, разнастайных палітычных светапоглядаў, беларускі народ сфар-міраваў сваю сістэму нормаў і правілаў паводзін, свой нацыянальны характар, які ўключае ў сябе сярод станоўчых рыс добрасумленнасць, шчодрасць, гасціннасць, няпомслівасць, лагоднасць, памяркоўнасць, цяроўнасць, талерантнасць і г. д. [2, с. 11], што наклала свой адбітак і на сістэму ўзае-маадносін паміж мужчынам і жанчынай. Пры гэ-тым увесь комплекс выпрацаваных у народзе ма-ральных, нацыянальных каштоўнасцей як сукуп-насці духоўных ідэалаў прадстаўнікоў тых ці іншых нацыянальных (этнічных) супольнасцей, у якіх зна-ходзіць адлюстраванне іх гістарычная адметнасць [1, с. 166], склаў пэўную аснову нацыянальнай са-масвядомасці. А яна, у сваю чаргу, адлюстравана ў вуснай народнай творчасці беларускага народа — невычэрпнай скарбніцы самых розных шляхоў і сродкаў як фарміравання, так і захавання нацыя-нальных каштоўнасцей. Адным з такіх сродкаў можна смела назваць фальклор, а найперш — пры-казкі і прымаўкі.

Аб вялікім сэнсе прыказак і прымавак у што-дзённым жыцці беларусаў І. Насовіч пісаў: «Мож-на дакладна сказаць, што прыказкі і прымаўкі скла-даюць для простага народа маральна-практычную філасофію. Беларусы ўсе факты, усе выпадкі ча-лавечага жыцця, усе ўчынкі, як добрыя, так і благія, і ўсякае меркаванне аб чым-небудзь падводзяць пад мерку прыказак сваіх» [3], створаных у выніку назіранняў дасціпнымі людзьмі над жыццёвымі з'я-вамі і фактамі [4, с. 5].

Сярод беларускіх даследчыкаў важкі ўклад у збор, сістэматызацыю, тлумачэнне прыказак і пры-мавак беларускага народа ўнеслі: А. Аксамітаў, П. Архіпенка, В. Дабравольскі, В. Дыбоўскі, С. Іва-

нова, К. Крапіва, Я. Карскі, І. Лепешаў, Я. Ляцкі, Е. Ляпіцкі, І. Насовіч, З. Радчанка, Е. Раманаў, Я. Рапановіч, П. Шпілеўскі, П. Шыян, Р. Шырма, М. Федароўскі, Я. Чачот, М. Якалцэвіч, Ф. Янкоўскі і іншыя.

У спектры пададзеных праблем нагадаем, што *прыказкай* называецца рытмічна і граматычна арганізаваны ўстойлівы народны вобраз, у якім абагульняецца практычны вопыт народа, яго ацэнка пэўных жыццёвых з’яў; у адрозненне ад *прымаўкі* гэта сінтаксічна закончаная самастойная адзінка [5, с. 107]. *Прымаўка* — устойлівы народны вобраз, які вобразна характарызуе жыццёвую з’яву, даючы ёй эмацыянальна-экспрэсіўную ацэнку; закончанае сінтаксічнае афармленне і канкрэтны сэнс яна атрымлівае толькі ў кантэксце [5, с. 107], напрыклад, каб падкрэсліць пэўную рысу характару, паводзін чалавека. Пры гэтым пытанне аб размежаванні, цэласнасці паняццяў «прыказка» і «прымаўка» не раз закраналася ў тэарэтычных літаратуразнаўчых працах (У. Жукаў, К. Крапіва, В. Красней, Я. Ляцкі, В. Широкава), аднак і сёння яно не мае адназначнага рашэння [6, с. 4].

Можна выказаць меркаванне, што нацыянальныя каштоўнасці ў пытаннях гендарных узаемаадносін беларускага народа захаваліся да нашых дзён дзякуючы таму, што ўсё каштоўнае ў педагагічным дачыненні, у практыцы сямейнага выхавання, унутрышлюбных адносін многіх пакаленняў перадавалася з пакалення ў пакаленне пасродкам твораў вуснай народнай творчасці, выказвалася ў форме павучальных афарызмаў, у прыватнасці прыказак і прымавак, пад уплывам якіх і сфарміраваліся нацыянальныя каштоўнасці.

Разнастайны падтэкст прыказак і прымавак традыцыйна выражае імкненні і мудрыя заветы народа рэгулявання гендарных узаемаадносін палюў. На неабходнасць дзяўчыне/хлопцу сур’ёзна адносіцца да выбару нявесты/жаніха ўказваюць прымаўкі і прыказкі: дзяўчыне — «Замуж пайсці — не лапці плясці», «З гультаём пажаніцца — лепей задавіцца», «Якая песня — такія скокі, якая дзеўка — такія жаніхі», «На харошага глядзець добра, а з разумным жыць лёгка», «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для справы гош», «Хто п’яніцу палюбіць — жыццё сабе пагубіць», «Чым жаніх ябыякі, то лепей ніякі»; хлопцу — «Жаніцца, як і паміраць, не спя-

шайся», «Выбірай жонку не на ігрышчы, а на іржышчы», «З дзявочай красы вады не нап’ешся», «З добрага цеста добрая палляніца, а з добрай дзеўкі добрая маладзіца», «З хараства вады не нап’ешся», «Жонку выбірай і вачыма, і вушамі», «Краса прыглядзіцца, а розум прыгадзіцца», «Не выбірай дзеўку ў карагодзе, а ў агародзе», «Не хвалі каня запрагаючы, а дзеўку выбіраючы», «Сенажаць аглядаючы, як раса абсохне, а дзеўку на рабоце», перасцерагалі моладзь ад «свабоднага кахання» і яго наступстваў, строга сачылі за маральнасцю юнака і дзяўчыны. Нявіннасць цанілася больш за прыгажосць і багацце [7, с. 123]: «Ад вялікіх любошчаў сабачае разбежышча», «Гонар дзявочы шчасце беражэ», «Думаць трэба, як жаніцца, а ў пяць разоў больш, як разжаніцца», «Жаніўся на скорую руку — на доўгую муку», «Тады дзеўка схамянулася, як у жываце страпянулася», «Чэсць дзявочая шчасце беражэ», «Чым дзяўчына стражэй, тым яна прыгажэй і даражэй», «Шлюб пад плотам, а вяселле потым». На неабходнасць маладым захаваць нявіннасць да шлюбу арыентаваў і вясельны абрад беларусаў «пасад на дзяжу», пра які М. В. Доўнар-Запольскі ў пачатку ХХ стагоддзя пісаў: «Галоўная ўмова пасады — гэта чысціня як жаніха, так і нявесты: сесці на пасад ні той, ні іншы не можа, калі не захаваў чысціні» [8, с. 102].

Бацькоў маладых цікавілі перш-наперш не хараство нявесты/жаніха свайго дзіцяці (актуальна і ў нашы дні), а з якой яны сям’і, як ставіцца да працы, людзей, сям’і: «Ад крывого дрэва не бывае прамога ценю», «Бог сіротак любіць, але долі не дае», «Гадала сава дзеці, ды няма на што глядзеці», «Добрага бацькі — добрыя дзеткі, ліхога — ліхія», «І ў добрай сям’і вырадак бывае», «Калі бацька рыбак, то і сын (сыны, дзеці) глядзяць на ваду», «Па гнязду відаць, якая птушка», «Якая матка, такое і дзіцятка», «Якое дрэва, такі і клін, які бацька, такі і сын». Бацькі больш прагматычна ставіліся да выбару сваіх дзяцей у пытаннях пошуку спадарожніка жыцця і стагоддзі назад, і зараз, раяць ім: «Не хвалі жонку за цела, а хвалі за дзела», «Не хвалі дзень з раніцы, жонку змоладу», «За добрым мужам і варона жонка, а за кепскім і княгіня загіне», «Жонка не бот — не скінеш», «Купляй кабылу гарбатую, а жонку бяры лупатую, дык ніхто не звядзе», «Спачатку хлеб зарабі, а потым жонку бяры», «Хоць муж

(мужык) з лапаць, абы з (за) ім не плакаць».

Праблема ранніх шлюбаў альбо нежаданне выходзіць замуж/ажаніцца не ўхвалялася: «Не кайся рана ўстаўшы, змоладу ажаніўшыся», «Баба без мужыка, як калёсы без каня», «Гора ж маё чубатае: ніхто замуж не бярэ, а толькі сватае», «Дай Бог нашаму цяляці воўка паймаці», «Дачка ў пары — не трымай у двары», «Да дваццаці пяці хлопец сам ажэніцца, з дваццаці пяці да трыццаці — людзі, а пасля сам чорт не ажэніць», «Няма злей асенняй мухі і дзеўкі-векавухі», не ўхваляўся і «перабор» жонак — «Першая жонка ад бога, другая ад людзей, а трэцяя ад чорта», «Я за свайго Кузьму каго захачу вазьму, а ты сваю Арынку павазі па рынку», раілася выбіраць сабе пару па сацыяльным статусе — «Шукай цар царыцу, а пастух пастушку».

Народная пільнасць назіралася ў рэгуляванні ўнутрысямейных адносін паміж мужам і жонкай, параду аб раздзеле хатніх абавязкаў выказваюць прыказкі і прымаўкі: «Баба ў хаце тры вуглы трымае, а мужык — адзін», «Бабіна (бабе, у бабы) дарога — ад печы да парога», «Без гаспадары гумно плача, а без гаспадыні хата», «Муж носіць мяшком, а гаспадыня — гаршком»; аб неабходнасці ўзаемаразумення паміж мужам і жонкай — «Гаспадар і жонка — найлепшая сполка», «З тварам да вянца, з розумам да канца», «З добрай жонкаю гора — паўгора, а радасць удвойне», «З добрым гаспадаром нажывешся, а з дрэнным гора набярэшся», «Добрая жонка дом зберажэ, а ліхая рукавом растрасе», «З мілым (з любімым) рай і ў шалашы», «Хоць муж, як лапаць, абы за ім не плакаць». Не абмінула пільнае вока народа і сямейныя сваркі: «Згода будзе, ня згода руйнуе», «З кім жыць, таго не гнявіць», «Муж і жана — адна сатана», «Мужык з жонкай сварыцца, калі трасца ў гаршку варыцца», «Няма той хаткі, дзе б (каб) не было звадкі», «Чорт лапці стаптаў (падраў), пакуль пару дабраў», «Сварлівая жонка горш, чым каню хамут».

Пры гэтым у прыказках і прымаўках беларускага народа сцвярджалася думка аб жонцы не як аб другарадным члене сям'і, а як пра раўнапраўнага партнёра, а падзел хатніх абавязкаў быў абумоўлены тым, што мужчына як мацнейшы фізічна ад прыроды выступаў асноўным здабытчыкам, а жанчына як больш слабая і ў сілу выконваемай ёю рэпрадукцыйнай функ-

цыі займалася хатняй гаспадаркай і на ёй ляжалі асноўныя абавязкі па выхаванні дзяцей; муж быў — галава, а жонка — шыя, ад паваротаў якой залежаў дабрабыт сям'і. Гэта можа быць растлумачана ўплывам распаўсюджанага на тэрыторыі Беларусі ў старадаўнія часы матрыярхату, што наклаў адбітак на будучыя пакаленні, на фарміраванне нацыянальнай самасядомасці, на ўзаемаадносін мужчыны і жанчыны, і адлюстравана не толькі ў прыказках і прымаўках, але і ў беларускіх народных казках: «Мужык і жонка», «Мужык, жонка і пан», «Хомкава жонка», «Як чорт мужыку вочы адкрыў», «За што мужык пану бараду абгаліў».

Праблема цяжкасці вядзення хатняй гаспадаркі, нялёгкай долі ўдавы паказана ў прыказках і прымаўках: «Удовіна сякера не сячэ, і кабыла не вядзе», «Удава — шалёная галава», «Хата без гаспадара плача», «Без гаспадара (без мужчыны) і дом сірата», пра долю прымака, жыццёвага небаракі — «Прымачы хлеб — сабачы», «Хто ў прымах не бывае, той і гора не знае», «Прымак — той жа парабак».

Такім чынам, на падставе вышэйпаздзенага можна зрабіць вывад, што на працягу доўгага часу ў фальклорных творах, у прыватнасці ў прыказках і прымаўках, былі адлюстраваны нормы і ўзоры адпаведных паводзін мужчыны і жанчыны, выпрацаваныя ў нетрах чалавечых супольнасцей, якія перадаваліся з самых старажытных часоў з пакалення ў пакаленне. Яны змяшчалі ў сабе думкі, пачуцці, жыццёвы вопыт народа, прыклады жыццёвых сітуацый, спрыялі падростаючаму пакаленню ў выпрацоўцы, усведамленні важнейшых светапоглядаў народа аб разнастайных баках жыцця, аб значнасці сям'і, дзяцей, асабістых ўзаемаадносін жанчыны і мужчыны і ў выніку спрыялі замацаванню нацыянальных каштоўнасцей (малюнак), якія выступалі ў ролі сацыяльна- і нарматыўна-культурных аксіём паводзін людзей адной нацыі (этначнай супольнасці) [1, с. 166].

Прыказкі і прымаўкі садзейнічалі нацыянальнай ідэнтыфікацыі — пачуццю далучэння да беларускай нацыянальнай культуры, праяўленай у еднасці сябе з пэўнай групай, этнасам, нацыяй [1, с. 164—165], неслі ў сабе маральна ўзвжаны, мудры погляд на жыццё як на сістэму адносін чалавека да свету прыроды, да грамадства, радзімы, роду, сям'і [9, с. 9]. Са



старажытных часоў яны спрыялі рэгуляванню паводзін людзей рознага полу ў сям'і і соцыуме, развіццю жаночай і мужчынскай годнасці, фарміраванню гendarных стэрэатыпаў, заснаваных на ўзаема-разуменні, узаемнай павазе на высокіх маральных якасцях, на прынцыпах прыродамэтазгоднасці, культуразгоднасці, выхавання ў працы, гуманізме, дэмакратызме [2, с. 6]. А ўвесь арэол народных прыказак і прымавак можна ўспрымаць як геніяльную рэпліку, лаканічны, высаджаны перламі афарызмаў паўтор высокіх імкненняў і мудрых заветаў народа [9, с. 11].

Такім чынам, на падставе вышэйпададзенага можна зрабіць вывад, што на працягу доўгага часу фальклорныя творы, перш за ўсё прыказкі і прымаўкі, выступалі адным са сродкаў фарміравання як нацыянальных каштоўнасцей, так і гendarнай сістэмы, якая складалася з узаемазвязаных кампанентаў: сацыяльнай канструкцыі гendarных катэгорый на аснове біялагічнага полу; падзелу працы ў залежнасці ад полу, у адпаведнасці з якім мужчынам і жанчынам прыпісваліся розныя задачы; сацыяльнай рэгуляцыі сексуальнасці, станюча ацэньваючы адны формы сексуальнасці і негатыўна — іншыя [10].

На жаль, выпрацаваныя народам нацыянальныя каштоўнасці ў гendarным выхаванні дзяцей, зафіксаваныя ў прыказках і прымаўках, страцілі сваю пераважную значнасць у нашай рэчаіснасці. Многія даследчыкі канстатуюць, што сучаснаму свету ў цэлым уласцівы духоўна-маральны крызіс, які выяўляецца ў страце людзьмі сапраўднага сэнсу чалавечага існавання, фарміраванні «аднамернага» чалавека, які імкнецца не да самаўдасканалення і развіцця, а да назапашвання і спажывання матэрыяльных выгод [11, с. 7]. Гэта не можа не накласці адбітак на ўзаемаадносіны мужчыны і жанчыны, пераацэнку іх гendarных роляў. Тым не менш працэс стварэння, асэнсавання прыказак і прымавак, якія адлюстроўваюць паводзіны людзеў увогуле, мужчын і жанчын, павучаюць іх, адбываецца і ў нашы дні. Так, незамужняй жанчыне, якая з'яўляецца палюбоўніцай чужога мужа, раяць: *«Лепей піць ваду дома з-пад крапа, чым на вуліцы з калодзежу»*, *«Жонка — не сцяна, яна не сунецца, а давіць»*, пра мужчыну, які кідае, не выходзіць роднае дзіця: *«Не той бацька, што радзіў, а той — хто выхаваў»*. Факт стварэння і ўжывання прыказак і прымавак на сучасным этапе сведчыць аб тым, што фальклорныя



Малюнак — Працэс фарміравання структуры нацыянальных каштоўнасцей

творы і ў XXI стагоддзі выступаюць у ролі выхаваўчых сродкаў як навучанне, намёк, перасцярога, парада, тлумачэнне [12, с. 77].

У свеце разглядаемых праблем у гендарным выхаванні дзяцей і вучнёўскай моладзі на сучасным этапе з мэтай захавання традыцыйнай сям’і, традыцыйных нормаў паводзін прадстаўнікоў абоіх палоў, у поларольвым выхаванні падростаючага пакалення варта звярнуцца да інтэграцыі нацыянальных каштоўнасцей у выхаваў-

чы працэс, паколькі яны гістарычна непарыўна звязаны з многімі бакамі светапогляду і ўзаемаадносін людзей. Менавіта ў іх найбольш ярка і своеасабліва перадаюцца назапашаны і памножаны тысячагоддзямі народны вопыт, чалавечая мудрасць, лепшыя рысы сямейна-бытавых паводзін грамадства, якія не супярэчаць прынцыпам прыродаметагэаграфічнасці, культуры аднаснасці, своеасаблівымі рэтранслатарамі якіх выступаюць прымаўкі і прыказкі.

### Спіс цытаваных крыніц

1. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов, изучающих психологию, соц. работу и соц. педагогику / Моск. гос. соц. ун-т ; авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М. : Академия, 2002. — 368 с.
2. Арлова, Г. П. Народная педагогіка як сродак выхавання вучняў : дапам. для педагогаў агульнаадукац. устаноў і ўстаноў пазашк. выхавання і навучання / Г. П. Арлова. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2009. — 144 с.
3. Носович, И. И. Сборник белорусских пословиц / И. И. Носович. — СПб. : Тип. Императ. Акад. наук, 1874. — VI, 232 с. — (Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. — Т. 12. — № 2).
4. Янголь, А. У. Мудрыя дарадцы: прыказкі і прымаўкі : зборнік / А. У. Янголь ; склала А. У. Янголь ; адрэдагаваў А. С. Фядосік. — Мінск : Маст. літ., 1973. — 96 с.
5. Сцяпко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяпко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. — Мінск : Выш. шк., 1990. — 222 с.
6. Лепешаў, І. Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. — Мінск : Конкурс, 2006. — 544 с.
7. Калачова, І. Этнапедагагічныя праблемы выхавання ў сучаснай сям’і / І. Калачова // Сацыяльнае выхаванне: вопыт і праблемы : матэрыялы Міжнар. семінара-практыкума, Мінск, 21—23 сак. 1995 г. / Нац. ін-т адукацыі, Беларус. дзярж. пед. ун-т ; рэдкал. : Г. А. Бутрым [і інш.]. — Мінск, 1995. — С. 125—127.
8. Довнар-Запольский, М. В. Исследования и статьи / М. В. Довнар-Запольский. — Киев : Изд-во А. П. Сапунов, 1909. — Т. 1 : Этнография и социология, обычное право, статистика, белорусская письменность. — II. — 487 с.
9. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склаў Ф. Янкоўскі ; прадм. У. Калесніка. — 3-е выд., дапрац., дап. — Мінск : Навука і тэхніка, 1992. — 491 с.
10. Гендер [Электронный ресурс] // Словарь гендерных терминов / Регион. обществ. орг. «Восток—Запад: Женские Инновационные Проекты»; ред., сост. А. А. Денисова. — М., 2002. — Режим доступа : <http://www.owl.ru/gender/206.htm>. — Дата доступа : 21.10.2014.
11. Поликультурное образование в современной образовательной среде : учеб. пособие по вопр. поликультур. образования / Л. В. Емельянчик [и др.]. — Минск : Тесей, 2012. — 144 с.
12. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет. — Минск : Красико-принт, 1998. — 256 с.

*Матэрыял паступіў у рэдакцыю 11.03.2015.*

## Понятие познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и её диагностика

**Л. В. Шкнай,**  
аспирантка Белорусского  
государственного педагогического  
университета имени Максима Танка

В статье раскрывается сущность составляющих понятия познавательной самостоятельности в философском, психологическом и педагогическом аспектах. Дана характеристика компонентов познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. На основе теоретического анализа представлено рабочее понятие «познавательная самостоятельность детей старшего дошкольного возраста». Приведены результаты диагностики сформированности познавательной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, дошкольный возраст, познавательная деятельность, познавательная самостоятельность, познание, самостоятельность.

We consider components of the concept cognitive independence in philosophical, psychological and pedagogical aspects. Description of components of cognitive independence of preschool age is given. Based on theoretical analysis the concept of «cognitive independence of preschool age children» is developed. Results of diagnosis of cognitive independence of preschool age children are presented.

**Keywords:** preschool education, preschool age, cognitive activity, cognitive independence, cognition, independence.

Проблема развития познавательной самостоятельности является одной из центральных проблем теории и практики дошкольного образования. Поиск путей решения данной проблемы в условиях учреждения дошкольного образования способствует развитию личности, готовой ориентироваться в разноплановых изменяющихся ситуациях современного общества.

Логика исследования проблемы развития познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста требует определения этого понятия. Категория «познавательная самостоятельность» включает две составляющие: «познание» и «самостоятельность».

Различные трактовки дефиниции «познание» как философской категории дают понять, что большинство учёных склонны рассматривать его как процесс постижения знания и как предмет особой философской дисциплины — гносеологии (теории познания). У философов прошлого познание предполагало пассивную роль субъекта в восприятии законов объективной реальности (Ф. Бэкон, Г. Гегель, И. Г. Фихте, Д. Юм и др.), а у современных философов — активную роль субъекта. Более того, это «творческая деятельность (выделено нами) субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире» [1, с. 766].

В психолого-педагогической литературе понятие «познание» выступает как процесс психического отражения, обеспечивающего приобретение и (в той или иной мере) усвоение знаний [2, с. 591]. В современной понимании, основанном на положении А. В. Запорожца о творческой природе детского развития и его самодетерминации, о саморазвитии, познание ребёнком общечеловеческого (социокультурного) опыта представляет собой процесс его проблематизации, творческого переосмысления. Главным результатом познания становится не просто присвоение знаний, интеграция в мир культуры, но обязательное обогащение совокупного креативного потенциала человечества новыми возможностями [3].

У детей старшего дошкольного возраста процесс познания наиболее ярко проявляется в познавательной деятельности, которая ориентирована на саморазвитие ребёнка и предполагает самостоятельное получение результатов, проявление инициативности. Поэтому самостоятельность ребёнка в познавательной деятельности играет важную роль [4; 5].

В философии в понимании природы *самостоятельности* ведущей является идея взаимодействия субъекта и среды, что позволяет рассматривать это качество через взаимодействие внешних и внутренних факторов (В. Г. Афанасьев, Н. А. Бердяев, Л. П. Буев, И. Кант и др.).

Нами выделены основные подходы к определению данного понятия в психолого-педагогической литературе. Итак, самостоятельность рассматривается как:

- *качество/интегративное качество* личности, которое проявляется в любом виде деятельности и характеризуется следующими отличительными особенностями: независимость суждений, стремление к открытию нового, инициативность, сознательность (Т. И. Бабаева, Н. З. Богозов, Л. В. Вяткин, Г. М. Коджаспирова, М. И. Махмутов, Б. П. Никитина, В. И. Пустовайтова, Т. В. Сахаров и др.);
- *совокупность умений*: ориентироваться в новой ситуации, ставить перед собой конкретные цели, добиваться их достижения собственными силами и т. д. (Н. Г. Дайри, А. В. Петровский и др.);
- *свойство/способность* личности, которое(-ая) характеризуется стремлением овладеть знаниями без посторонней помощи, саморегуляцией, синтезом познавательного мотива и способов самостоятельного поведения (М. А. Данилов, Л. В. Жарова, В. Е. Рассоха, Г. И. Саранцев, Т. И. Шамова, В. Б. Шапарь, П. А. Юцявичене и др.).

Несмотря на различия, данные подходы не противоречат, а взаимодополняют друг друга.

Применительно к дошкольному возрасту *самостоятельность* — качество личности ребёнка, обусловленное внутренней познавательной потребностью в эффективном освоении окружающей действительности с помощью разных видов деятельности, без посторонней помощи (Ш. А. Амонашвили, Т. И. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Запорожец, О. В. Киреева, З. А. Михайлова и др.).

Понятие «*познавательная самостоятельность*» достаточно часто используется при анализе проблем организации и осуществления образовательного процесса. По мнению исследователей (Л. Г. Вяткин, Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, Л. В. Жарова, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин др.), понятие самостоятельности не раскрывает специфики человека в процессе учения, когда должны проявляться особые черты. Эти особенности и рассматриваются в понятии «*познавательная самостоятельность*».

Познавательная самостоятельность как качество личности состоит из следующих компонентов: мотивационный, содержательно-операционный и волевой (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, Т. И. Шамова и др.).

**Мотивационный компонент** включает в себя познавательные мотивы. Под познавательной мотивацией понимается внутренняя мотивация деятельности, не зависящая от внешних факторов (оценки, награды, практической пользы) [6, с. 47].

По данным многих исследователей (М. А. Бардышевская, Л. А. Венгер, Е. О. Смирнова и др.), наиболее интенсивно и эффективно познавательные мотивы развиваются в дошкольном возрасте — с 3 до 6 лет. Дети старшего дошкольного возраста в большинстве своём имеют достаточно выраженную познавательную мотивацию, становлению которой способствует совместная деятельность ребёнка со взрослыми и сверстниками. Именно последняя наполняет познавательную деятельность ребёнка новым личностным смыслом (Е. Л. Виноградова).

В старшем дошкольном возрасте познавательная мотивация выражается как *познавательный интерес* — проявление умственной и эмоциональной активности (Е. К. Стронг), активное познавательное, эмоционально-познавательное отношение человека к миру (А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, В. Н. Мясичев).

**Содержательно-операционный компонент** включает ведущие представления и способы их получения (А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, Т. И. Шамова и др.).

Как показывают исследования Л. А. Венгера, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова и других, при соответствующей организации познавательной деятельности, содержанием которой являются простейшие связи и взаимозависимости меж-

ду свойствами предметов и явлений, дети 5—6 лет начинают овладевать простейшими умственными операциями; у детей 5—7 лет уже отмечаются обращённость на процесс познавательной деятельности, стремление найти нестандартный способ решения познавательной задачи.

На уровне содержательно-операционного компонента большое значение имеет такое качество личности ребёнка дошкольного возраста, как *познавательная активность*. В исследованиях Л. С. Выготского показано, что усвоение общественного опыта не может быть пассивным: его нельзя представить как одностороннее влияние взрослого на сознание ребёнка [7].

Достаточно часто понятия познавательной активности и познавательной самостоятельности используют как синонимы. Эти понятия взаимосвязаны, но не тождественны. Так, И. Я. Лернер отмечает, что самостоятельность предусматривает активность, но не сводится к ней [8]. Активность следует поднять до уровня самостоятельности, так как нельзя быть самостоятельным, не будучи активным. Поскольку познавательная активность — необходимое условие любого самостоятельного действия, то, по существу, она является готовностью к энергичному, инициативному овладению знаниями, с приложением волевых усилий при этом.

**Волевой компонент** познавательной самостоятельности предполагает наличие продуманного плана выполнения действия. Действие, не имеющее плана, не выполняемое по заранее намеченному плану, нельзя считать волевым. Волевое действие (по С. Л. Рубинштейну) — сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом.

Ребёнок дошкольного возраста начинает проявлять волевое действие уже с трёх лет. Однако оно не оформлено во всех его структурных элементах (осознание и мотивированный выбор цели действия, принятие решения, планирование, исполнение намеченного, совершение усилий в процессе преодоления препятствий, оценка полученного результата), между ними нет связи и зависимости. В старшем дошкольном возрасте оформление этих связей постепенно

завершается, и ребёнок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям [9, с. 13].

Исходя из анализа источников по проблеме развития познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, мы предлагаем рабочее определение рассматриваемого понятия. **Познавательная самостоятельность детей старшего дошкольного возраста** — интегративное качество личности ребёнка, структурными компонентами которого выступают: мотивационный (наличие познавательного интереса к изучаемому объекту, его свойствам и назначению), содержательно-операционный (проявление познавательной активности, владение простейшими умственными операциями, стремление найти нестандартные способы решения познавательной задачи), волевой (сохранение устойчивого внимания к познавательной информации, на получение которой направлена деятельность) и характеризующееся способностью применять без посторонней помощи ранее полученные представления, умения, навыки при постановке и решении новых познавательных задач.

В рамках нашего исследования осуществлялась диагностика уровня сформированности познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 224 воспитанника старших групп дошкольных учреждений г. Минска.

Диагностическая работа велась по трём направлениям:

- определение уровня сформированности мотивационного компонента познавательной самостоятельности;
- определение уровня сформированности содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности;
- определение уровня сформированности волевого компонента познавательной самостоятельности.

Диагностика сформированности *мотивационного компонента* познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста проводилась по следующим критериям: интерес и эмоциональное отношение к познавательной деятельности. Для этого мы использовали методику «Маленький исследователь» (Л. Н. Прохорова) и анкетирование педагогов старших групп (В. С. Юркевич).

Методика «Маленький исследователь» позволила выявить предпочитаемый детьми старшего дошкольного возраста вид деятельности, изучить проявление интереса к познавательной деятельности. Детям было предложено выбрать наиболее интересный вид деятельности для мальчика, маленького исследователя, изображённого на карточке. Результаты показали, что наименьший интерес (23 %) воспитанники проявляют к физкультуре. К чтению и экспериментированию — видам деятельности с наиболее выраженным познавательным характером — проявили интерес 31 % детей старшего дошкольного возраста. Большинство детей выбирают изобразительную деятельность (46 %). Как показывают результаты анализа планов образовательной работы, педагоги также предпочитают изобразительную деятельность.

Для более глубокого выявления познавательного интереса, а также эмоционального отношения к познавательной деятельности мы провели анкетирование педагогов старших групп. Им предлагался перечень вопросов, связанных с поведением воспитанников в процессе познавательной деятельности. Согласно наблюдениям воспитателей, 42 % детей старшего дошкольного возраста всё-таки предпочитают заниматься в уголке познавательного развития (экспериментирования), рассуждают самостоятельно, проявляют интерес к моделированию, пытаются «читать» схемы, карты и конструировать по ним. Занятие, связанное с познавательным развитием, вызывает у ребёнка положительные эмоции. Однако 30 % воспитанников лишь иногда посещают уголок познавательного развития, при вопросах на сообразительность стараются рассуждать самостоятельно, однако нуждаются в помощи педагога, проявляют интерес к моделированию, но действовать по схемам или картам могут лишь при помощи взрослого. В процессе познавательной деятельности равнодушие сменяется радостью. Были отмечены дети (28 %), которых не интересует познавательная деятельность, они предпочитают получить уже готовый ответ от других, в процессе познавательной деятельности проявляют равнодушие, иногда — недовольство.

Критериями сформированности *содержательно-операционного компонента* познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста выступали: познавательная активность; присутствие эле-

ментов творчества; качество устойчивых представлений по программе дошкольного образования. Диагностика осуществлялась с помощью наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста во время занятий (С. Н. Вахрушева).

Результаты диагностики содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности позволили сделать следующие выводы. Большинство детей (48 %) лишь в начале познавательной деятельности сосредоточены, проявляют активность, но задают вопросы лишь на повторение (не усложнение) ранее изученной темы, работы всегда проработаны, однако только иногда отличаются оригинальностью, ранее полученные представления полные, но не глубокие и систематические, при решении новой задачи использовать их могут лишь с помощью педагога.

Всего 38 % воспитанников от начала и до конца познавательной деятельности сосредоточены. Вопросы таких детей направлены на усложнение темы («Правда, что ёж не ест яблоки? Зачем тогда он их собирает?», «А что такое исследователь?»). Их работы оригинальны и проработаны (чередования цветов, фигур, к стандартной работе добавлены дополнительные объекты). Представления полные, глубокие и систематические, при решении новой задачи эти дети используют ранее полученные представления, способны к самостоятельному поиску информации.

Дети старшего дошкольного возраста с низким уровнем развития данного компонента познавательной самостоятельности (14 %) не сосредоточены, у них не возникает вопросов, результаты познавательной деятельности не проработаны, оригинальность и разнообразие отсутствуют (всё закрашено одним цветом, нет дополнительных элементов). При решении новой задачи они всегда нуждаются в помощи взрослого, не способны к самостоятельному поиску.

Определение уровня сформированности *волевого компонента* познавательной самостоятельности проходило по следующим критериям: настойчивость, целеустремлённость и аккуратность. Для диагностики данных критериев нами использовалась методика «Закрась фигуры» (Е. А. Ключникова). Детям предлагалось разукрасить расположенные в два ряда геометрические фигуры. В результате выяснилось, что лишь 25 % детей способны

завершить полностью это монотонное задание. Воспитанники не отвлекались, проявляли самоконтроль и ответственность. При вопросе «Ты ещё не устал? Если тебе неинтересно, можешь остановиться» дети с высоким уровнем отвечали: «Скучно, но я доделаю до конца, потому что надо». Выполненное задание отличалось аккуратностью. 7 % детей придумывали специальную систему чередования цветов, чтобы разнообразить монотонный вид деятельности.

Значительное большинство детей старшего дошкольного возраста (44 %) поначалу стремились к преодолению сложности, однако нуждались в стимулировании взрослым. Монотонное задание они выполняли до конца, но аккуратность присутствует только в начале (фигуры второго ряда плохо покрашены, карандаш выходит за линию).

31 % детей быстро теряют самоконтроль, не стремятся к преодолению сложностей, всегда нуждаются в стимулировании взрослым, проявляют небрежность и неаккуратность уже с самого начала задания. Три ребёнка полностью отказались от его выполнения.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста присущ средний уровень развития познавательной самостоятельности (42 %), характеризующийся следующими показателями:

- воспитанники изредка предпочитают познавательные виды деятельности, лишь иногда занимаются в уго-

ке познавательного развития (экспериментирования);

- при решении новой задачи стараются рассуждать самостоятельно, проявляют интерес к моделированию, однако порой нужна помощь педагога;
- познавательная деятельность сопровождается положительными эмоциями, иногда равнодушием;
- в течение познавательной деятельности дети теряют сосредоточенность, активны, но задают вопросы только на повторение темы;
- результаты познавательной деятельности отличаются проработанностью, тем не менее разнообразие и оригинальность выражены слабо;
- представления полные, но не всегда глубокие и систематизированные, при решении новой задачи ранее полученные представления воспитанники используют с частичной помощью педагога;
- дети стремятся к преодолению сложностей, задания выполняют до конца, аккуратность проявляется только в начале, нуждаются в стимулировании взрослым.

Анализ полученных результатов исследования на этапе констатирующего эксперимента свидетельствует о необходимости системной целенаправленной работы по развитию познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

### Список цитированных источников

1. Новейший философский словарь. — Минск : Интерпрессервис ; Книжный дом, 2001. — 1279 с.
2. Рапацевич, Е. С. Психолого-педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2006. — 928 с.
3. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование : опыт, проблемы и стратегия развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное образование. — 1998. — № 1. — С. 76—83.
4. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников / авт.-сост. : З. А. Михайлова [и др.]. — СПб. : Детство-Пресс, 2013. — 153 с.
5. Поддьяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка (от рождения до шести лет) / Н. Н. Поддьяков. — СПб. : Речь, 2010. — 216 с.
6. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 2003. — 345 с.
7. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. — М., 1982. — 362 с.
8. Лернер, И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. — 1971. — № 4. — С. 34—39.
9. Цыркун, Н. А. Развитие воли у дошкольников / Н. А. Цыркун. — Минск : Народная асвета, 1991. — 111 с.

Материал поступил в редакцию 23.03.2015.

# Теоретические аспекты формирования основ эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

**Н. И. Акопян,**  
преподаватель Гродненского  
государственного университета  
имени Янки Купалы

В статье обозначены актуальные проблемы в изучении феномена эмоциональной безопасности, раскрываются теоретические подходы к её определению, предложено определение понятия эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** эмоциональная безопасность, интеллектуальная недостаточность, учащиеся младшего школьного возраста, основы эмоциональной безопасности.

The article indicates urgent problems in studying the phenomenon of emotional security. Theoretical approaches to the definition of emotional security are formulated. The concept of emotional safety of younger school age pupils with intellectual disabilities is defined.

**Keywords:** emotional safety, intellectual disabilities, younger school age pupils, basics of emotional safety.

На современном этапе развития системы специального образования одной из важнейших целей обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью является формирование жизненных компетенций, способствующих адаптации их в социальной среде.

Процесс формирования социальной адаптации включает три компонента, тесно связанных между собой: когнитивный, эмоциональный и практический (А. П. Растигеев). Эмоциональный компонент играет ведущую роль в процессе социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью, поскольку он является более сохранным по отношению к когнитивному (С. Д. Забрамная, Л. С. Выготский) и способен оказывать положительное влияние на практический (поведенческий) компонент. Это позволяет высказать гипотезу о том, что развитие эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью можно использовать в качестве обходного пути в коррекционной работе по развитию познавательной сферы и речи (Т. Л. Лещинская, О. И. Кукушкина, А. Н. Коноплева, Е. Л. Гончарова и др.) [8; 9].

В рамках эмоционального развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами предлагается рассмотреть процесс формирования у них основ эмоциональной безопасности, наличие которых важно для социальной адаптации детей.

В современной научной литературе эмоциональная безопасность многими авторами определяется посредством использования таких терминов, как *психологическая безопасность, эмоциональное благополучие, эмоциональное здоровье* (И. А. Баева, Е. Т. Францкевич, А. А. Пахалкова и др.).

*Психологическая безопасность* рассматривается исследователями в следующих аспектах: как система межличностных отношений, вызывающих у участников



ощущение принадлежности (референтной значимости среды (*лат. referens (referentis) — сообщающий*) — ощущение соотносимости, идентификации определённого индивида с данной социальной средой); как состояние образовательной среды, в котором отсутствует психологическое насилие во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в общении личностно-доверительного плана и создающее референтную значимость среды, а также обеспечивающее психическое здоровье всех участников; как система мер, направленных на предотвращение угроз для устойчивого развития личности (И. А. Баева, Е. Т. Францкевич).

Психологическая безопасность определяется также как такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом) (Т. С. Кабаченко).

Под психологической безопасностью понимают также состояние защищённости психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе (Г. В. Грачёв).

В специальной литературе рассмотрены некоторые аспекты отсутствия психологической безопасности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, которые в совокупности определяются как состояние эмоционального неблагополучия. Предпосылками его возникновения выступают в разной степени различные факторы: биологические (генетические или наследственные), социально-психологические, воспитательные. При оценке уровня и выраженности психологического неблагополучия личности следует принимать во внимание личностные (индивидуальные) особенности, в том числе акцентуации характера (от *лат. accentus — ударение*): черты его своеобразия, которые, не выходя за рамки пси-

хической нормы, могут при определённых условиях существенно затруднять отношения человека с окружающими. Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде может осуществляться через обучение социальным навыкам всех участников образовательного процесса на основе соответствующих программ и методик, а также с помощью диагностики личности и выстраивания индивидуальной коррекционной и профилактической работы в соответствии с личностными особенностями и акцентуациями характера, через проведение работы по улучшению межличностного взаимодействия. Существует предположение, что истоки и многообразие проявлений психологического неблагополучия, а также варианты выхода из трудной жизненной или экстремальной ситуации в большей степени определяются психотипом личности и кроются в акцентуации характера. При неблагоприятной психологической обстановке происходит закрепление некоторых патологических черт характера, что мешает адаптироваться к окружающей среде и может стать одной из причин (предпосылок) отклоняющегося (девиантного) поведения. Такие учёные, как Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, М. В. Осорина, В. А. Левин, Д. И. Фельдштейн, определили ряд психолого-педагогических проблем образовательной среды, решение которых осуществляется посредством создания условий, способствующих обеспечению эмоциональной безопасности образовательной среды [7].

Школа, как и другие учреждения образования, представляет собой социальный институт общества, обеспечивающий создание системы психологической безопасности. Психологическая безопасность учащихся, учителей, родителей может рассматриваться в рамках концепции национальной безопасности страны как защищённость их здоровья, жизни, чести и достоинства, прав и свобод; психологическая безопасность образовательной среды — как прямое продолжение безопасности личности учителей, родителей, учащихся, а также как защита спокойствия и общественного порядка, прав и свобод, духовных ценностей и нормальной деятельности учебных учреждений [5].

Наиболее значимыми характеристиками психологической безопасности выступают:

- удовлетворение потребностей субъектов в личностно-доверительных формах общения;
- отсутствие психологического насилия в любых проявлениях при взаимодействии субъектов образовательного процесса;
- укрепление здоровья психического и физического;
- организация образовательной среды, которая будет стимулировать развитие участников процесса;
- предотвращение рисков и угроз продуктивному развитию личности (О. И. Бадулина, А. А. Пахалкова).

На современном этапе развития педагогики существует понятие «эмоциональное благополучие», которое рассматривается как синоним понятия «эмоциональная безопасность», поскольку имеются некоторые затруднения в использовании первого в качестве полноценной, самостоятельной категории. Это связано с недостаточной разработанностью и несистематизированностью исследований в диапазоне понятий эмоционального благополучия и эмоционального неблагополучия, что обуславливает необходимость уточнения их определений.

Основываясь на всём вышесказанном, можно говорить об актуальности и важности развития, дополнения и обобщения знаний о понятии «эмоциональная безопасность», о формировании основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Проведённый анализ специальной литературы позволяет выделить основные актуальные проблемы, которые возникают при рассмотрении феномена «эмоциональная безопасность»:

- 1) выработка единого целостного подхода к определению понятия «эмоциональная безопасность»;
- 2) определение разграничительных критериев понятий «эмоциональное благополучие» и «эмоциональное неблагополучие»;
- 3) выделение факторов, способствующих состоянию эмоционального благополучия или эмоционального неблагополучия;
- 4) изучение путей диагностики эмоционального благополучия учащихся с интеллектуальной недостаточностью индивидуально и в группе;

- 5) разработка и систематизация практико-ориентированных методических рекомендаций для педагогов с целью достижения эмоционального благополучия и предотвращения эмоционального неблагополучия учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Существуют различные направления в изучении эмоционального благополучия. Так, Л. И. Божович, М. В. Зиновьева, О. И. Бадулина, О. А. Идобаева, В. И. Самохвалова и другие соотносят его с эмоциональным самочувствием.

Представители другого направления (В. Р. Сары-Гузель, О. А. Воробьева, Л. М. Аболин) соотносят эмоциональное благополучие со значением эмоций в жизни человека и с функциями, которые они выполняют, где таковое выступает как показатель успешного осуществления индивидом собственной эмоциональной регуляции.

По мнению приверженцев третьего направления (М. Ю. Долина, М. С. Дмитриева, Л. В. Куликов), эмоциональное благополучие является неотъемлемой частью психологического благополучия, где первое находится в неразрывном единстве со вторым [5].

В рамках всех представленных направлений понятие «эмоциональное благополучие» выступает в качестве синонима понятия «эмоциональное здоровье», которое впервые было употреблено Л. В. Тарабакиной и определялось ею как часть психологического здоровья личности, позволяющая сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания.

В процессе рассмотрения понятия эмоционального благополучия важно выделить его раздельные критерии относительно понятия эмоционального неблагополучия. К наиболее часто проявляющимся характеристикам последнего относятся:

- доминирование негативных эмоций;
- изолированность от общества, отсутствие контактов не только с внешним, но и с собственным внутренним миром, в который включается также эмоциональная сфера личности;
- сильное чувство подавленности;

- состояние психической неуравновешенности, проявляющееся в том, что любой объект может восприниматься как раздражающий и всё окружающее преломляется через призму возникающего неблагоприятного состояния;
- наличие сильно выраженной прямой или косвенной агрессии;
- преобладание сильных по характеру переживаний, которые пронизывают всю систему поведения, восприятия окружающего мира и отношений человека. Эти переживания обладают способностью затормаживать активную деятельность личности, снижать её развитие и значительно сужать поле её индивидуального проявления [5].

При исследовании эмоционального благополучия были выявлены следующие содержательные характеристики:

- преобладание положительного эмоционального фона;
- ощущение субъективного переживания счастья;
- доминирование состояний удовлетворённости, спокойствия и уверенности;
- позитивные доверительные отношения с другими людьми [5].

В формировании эмоционального благополучия важными критериями являются степень осознания человеком переживаемых им эмоций и возможность регулировать свои эмоциональные проявления.

Сформулированы условия, соблюдение которых может обеспечить эмоциональное благополучие учащихся различных возрастных категорий независимо от наличия или отсутствия у них особенностей психофизического развития (Э. Эриксон):

- хорошо развитое чувство индивидуальности;
- умение общаться;
- умение создавать близкие дружеские отношения;
- умение проявлять активность [10].

На современном этапе развития системы специального образования важное место отводится проблеме сохранения, поддержания, нормализации и укрепления здоровья учащихся с особенностями психофизического развития. Эмоциональное здоровье является неотъемлемой частью общего состояния каждого уча-

щегося, в качестве основы которого выступает именно эмоциональная безопасность.

Некоторые исследователи рассматривают эмоциональную безопасность младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с позиции личностных состояний, о правильности эмоционального реагирования, о выборе линий поведения с точки зрения эмоционального климата (Т. Н. Березина, О. А. Идобаева, А. А. Пахалкова).

Эмоциональная безопасность — это составная часть общей безопасности образовательной среды, её эмоциональный компонент [2]. Она возникает в случае отсутствия психологических угроз в образовательной среде, при наличии у учащихся умений правильно трактовать эмоциональные состояния других людей, эмоционально верно реагировать на происходящие вокруг них события, правильно вести себя в конкретных жизненных ситуациях. Для этого младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью важно обладать определёнными умениями, позволяющими управлять собственными эмоциями и направлять свои поведенческие реакции в нужное русло.

Эмоциональная безопасность определяется также как состояние, при котором возрастают качество и количество подлинных положительных эмоций, переживаемых субъектами образовательной среды, и минимизируется количество отрицательных эмоций (Т. Н. Березина). Исходя из данной дефиниции, целью обеспечения эмоциональной безопасности является создание таких условий образовательной среды во вспомогательной школе, при которых младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью будут максимально погружены в эмоционально положительную атмосферу.

Для того чтобы учащиеся пребывали в состоянии эмоциональной безопасности, педагогам необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

- максимальное уменьшение в образовательной среде отрицательных негативных переживаний, связанных с критичным отношением педагогов к учащимся, а также их самих друг к другу, с чувством страха пребывания на уроках и коррекционно-развивающих занятиях, с несправедли-

вым или необоснованным оцениванием учеников;

- устранение ситуаций, связанных с возникновением неудач у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, обусловленных невозможностью достижения поставленной цели;
- организация положительного общения учащихся друг с другом и коррекция взаимоотношений в классе;
- общая гармонизация образовательной среды, обогащение её разнообразными мероприятиями, способствующими появлению положительных эмоций у учащихся и учителей (Т. Н. Березина, О. А. Идобаева) [1; 3].

Определены три группы значимых факторов, обеспечивающих эмоциональную безопасность личности.

Первая группа — факторы объективного порядка, которые обеспечивают эмоциональную безопасность личности на уровне индивидуума. Это универсальные факторы, не зависящие от культурно-исторического развития общества. В определённой степени к ним относятся удовлетворение базовых потребностей любого человека, а значит, и младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью.

Вторая группа — факторы объективно-субъективного порядка, обеспечивающие эмоциональную безопасность личности как социального типа. В их число входят общепринятые стандартные нормативы, обусловленные культурно-историческими особенностями развития данного общества: личностный потенциал адаптивных возможностей любого человека, умения понимать и принимать других, быть социально значимым среди других, принятым другими. Такое сложное равновесие может поддерживаться только личностью психически здоровой, способной к адекватной самооценке.

Третья группа — факторы субъективного порядка, обеспечивающие эмоциональную безопасность личности как индивидуальности. К ним относятся мотивационно-смысловые отношения личности (З. Агузумцян, Е. Б. Мурадян) [6].

Анализ специальной литературы показал, что эмоциональная безопасность любой личности является результатом восприятия и оценки субъектом ситуации. При этом личностным данным тип без-

опасности становится только тогда, когда она включена в контекст собственных усилий, затрат когнитивного базиса на её осмысление.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам рассматривать эмоциональную безопасность как результат развития личности (З. Агузумцян, Е. Б. Мурадян, Н. А. Степанова и др.). На основе изученных данных отмечено, что учащиеся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью обладают рядом особенностей, препятствующих глубокому осмыслению и анализу складывающихся жизненных ситуаций, а как результат — и правильному эмоциональному поведению. Мы полагаем, что в данный возрастной период правомочно говорить о формировании у данного контингента учащихся *основ эмоциональной безопасности*. Понятие «основа» рассматривается как наиболее важная, наиболее существенная часть чего-либо, как источник, главное, на чём строится что-либо, сущность чего-либо (Д. Н. Ушаков, Т. Ф. Ефремова).

Учитывая вышеизложенное, на наш взгляд, *формирование основ эмоциональной безопасности* предполагает, прежде всего, формирование у учащихся базовых компетенций, которые позволили бы им находиться в состоянии психологического комфорта и выбирать правильную тактику эмоционального поведения в различных жизненных ситуациях.

Проанализировав различные подходы, аспекты и направления в определении понятия и специфики эмоциональной безопасности учащихся младших классов вспомогательной школы с интеллектуальной недостаточностью, нами был предложен термин «основы эмоциональной безопасности», критерием выделения которого являются имеющиеся особенности познавательной и эмоциональной сферы у детей рассматриваемой категории. Также мы определили понятие «эмоциональная безопасность учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью» — это состояние, при котором отмечаются преобладание положительного эмоционального фона, доминирование чувств удовлетворённости, спокойствия и уверенности, наличие позитивных отношений с другими людьми и умения их устанавливать, проявление эмоций, соответствующих ситуации, обусловленное

определённым уровнем развития эмоциональной сферы у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Поскольку на современном этапе развития системы специального образования в Республике Беларусь не существует достаточно полного всестороннего теоретического и практического исследо-

вания проблемы формирования основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, мы можем утверждать, что такое направление в коррекционно-развивающей работе носит актуальный характер и открывает широкий диапазон для дальнейшего изучения.

### Список цитированных источников

1. Березина, Т. Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. — 2013. — № 9. — С. 897—902.
2. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и её влияние на субъективное состояние здоровья у студентов / Т. Н. Березина // Alma mater. — 2014. — № 5. — С. 29—33.
3. Идобаева, О. А. Пути повышения психоэмоционального благополучия современных подростков / О. А. Идобаева, А. И. Подольский // Психология и психотехника. — 2010. — № 6. — С. 72—78.
4. Ковалец, И. В. Проект образовательного стандарта коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» для детей с интеллектуальной недостаточностью / И. В. Ковалец // Веснік адукацыі. — 2014. — № 6. — С. 45—51.
5. Пахалкова, А. А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды / А. А. Пахалкова // Психолог. — 2015. — № 1. — С. 44—65.
6. Степанова, Н. А. Психологическая безопасность личности подростка с интеллектуальной недостаточностью / Н. А. Степанова // Социально-гуманитарные знания. — 2014. — № 3. — С. 179—185.
7. Францкевич, Е. Т. Психологическое неблагополучие как фактор риска безопасности образовательной среды / Е. Т. Францкевич // Психолог. — 2014. — № 1. — С. 125—174.
8. Хвойницкая, В. Ч. Особенности эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дэфекталогія. — 2003. — № 4. — С. 84—98.
9. Хвойницкая, В. Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дэфекталогія. — 2004. — № 1. — С. 46—57.
10. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб. : Ленато, 1996. — 592 с.

*Материал поступил в редакцию 14.05.2015.*