

ISSN 2310-273X

1⁽¹⁰⁾
2015

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2015 1⁽¹⁰⁾

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)

1 (10)
2015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Левко А. И.** Социология знания как методология образования и альтернатива философии Просвещения 3

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Савельева Т. М., Щекудова С. С.** Методологические аспекты организации самостоятельной работы студентов ... 14

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

- Лихач Т. П.** Принципы коммуникативности и текстоцентризма как основа развития словообразовательной способности учащихся учреждений общего среднего образования 19
- Сергеев С. И.** Математический апплет: синтез дидактического и инструментального компонентов 24

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

- Борщевская Е. В.** Механизмы использования информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Биология» 33

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Болбас В. С.** Базавыя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х–XVIII стагоддзяў 39
- Игнатович В. Г., Позняк А. В.** Формирование мировоззренческих компетенций личности в образовательном процессе 47
- Шевцова Ю. А.** Исследование гендерной идентичности и гендерных установок в юношеском возрасте 55
- Ваккер Н. Н.** Социально-педагогическое сопровождение детей, чьи родители отбывают наказание 60
- Воропай С. Ю.** Социально-психологические особенности последователей новых религиозных движений 68
- Медведская Е. И.** Имплицитная модель умений успешного человека в обыденном сознании 73

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Мартыненко И. В.** Роль невербальных средств в общении детей с системными нарушениями речи 77
- Kulesza E. M., Gosc U.** Training teachers at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw 83

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Никашина Г. А.** Сущность и структура интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста 93

Адрес редакции:

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

Подписано в печать 19.03.2015.

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,36
Тираж 101 экз.
Заказ № 2422

Номер подготовили:

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

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

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

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

© Национальный институт образования, 2015

Социология знания как методология образования и альтернатива философии Просвещения

А. И. Левко,

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

В предлагаемой статье кризис образования представляется как неизбежный результат перехода науки от классической к постнеклассической рациональности, позволяющей рассматривать сознание и знание — как духовно-нравственные феномены, а социологию знания — как важнейшее условие их формирования на основе пространственно-временной диагностики существующей реальности. Дается подробный анализ знания в качестве объективной истины и культурного феномена, а также феноменологической методологии образования как альтернативы философии Просвещения.

Ключевые слова: социология знания, классическая рациональность, научное мировоззрение, ценности культуры, смена типов рациональности в науке, феноменологическая методология образования.

The crisis in education is presented as an inevitable result of the transition from classical science to postnonclassical rationality, allowing to consider consciousness and knowledge as spiritual and moral phenomena, and sociology of knowledge as an essential condition of their formation, based on the space-time diagnosis of the existing reality. A detailed analysis of knowledge as the objective truth and a cultural phenomenon, as well as phenomenological methodology of education as an alternative to philosophy of education is given.

Keywords: sociology of knowledge, classical rationality, scientific outlook, cultural values, culture, change of rationality types in science, phenomenological methodology of education.

Имеет ли место мировой кризис образования, и в чём его суть? В настоящее время много говорят и пишут о мировом образовательном кризисе, который постепенно охватил страны Западной Европы, а затем и всего постсоветского образовательного пространства.

Об этом как о реальном факте шла речь на Международной конференции, проходившей во Вьямсбурге (штат Вирджиния, США) в 1967 году. Там же впервые были охарактеризованы основные причины кризиса и его суть. Сущность процессов, происходящих в настоящее время в мировом образовании, можно выразить словами «изменение», «приспособление» и «разрыв»: изменение самой социально-культурной и экономической ситуации в мире, приспособление к реалиям современности и разрыв между требованиями, предъявляемыми к системе образования, и её реальными возможностями. Последние оказались ограниченными лишь ресурсами самого института образования, в то время как разрыв между ним и требованиями общества определяется принципиально изменившейся социально-экономической и социально-культурной ситуацией в мире. Система образования в таких условиях не в состоянии исключить все недуги современного общества, не несёт ответственности за них и к тому же располагает ограниченными временем и средствами, чтобы удовлетворить потребности как общества в целом, так и каждого отдельно взятого человека. Вместе с тем без её участия, без активных образовательной политики и образовательных реформ с этими недугами обществу не справиться.

«Для того чтобы преодолеть кризис, — отмечает западный аналитик Ф. Г. Кубс, — по-видимому, необходима взаимная адаптация общества и образования. Без этого всё увеличивающийся разрыв между ними обязательно содержит основу кризиса образования, а в некоторых странах основу кризиса всего образовательного сообщества. Такой подход неизбежен, так как потребности в образовании, вызванные национальным развитием, продолжают расти и изменяться, а запросы, предъявляемые к образованию, всё повышаются; в этих условиях будет невозможно разрешить проблему, лишь без конца увеличивая ассигнования» [7, с. 10—11].

Иными словами, суть мирового кризиса образования проявляется в его неспособности отвечать на вызовы нового времени: «Подобно тому, как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованиям перемен, в то время как всё вокруг изменяется» [7, с. 11].

В роли такой «одежды» в данном контексте выступают образовательный менеджмент и система социального управления, методологической основой которых являются философия Просвещения и основанная на ней просветительская парадигма образования. Согласно этой философии нет бездарных учеников, а есть бездарные педагоги и бездарные управленцы, неспособные создать оптимальную образовательную среду законодательными, экономическими, социально-культурными и другими средствами. Клод Гельвеций и другие философы Просвещения объясняли положительные и отрицательные стороны хорошего и плохого законодательства благоразумием или невежеством правителей, выводом общественный строй из свойств разума.

Однако состояние дел в обществе, образовательное пространство и социальное время не определяются лишь свойствами разума, формируемого институтом образования и мудростью руководителей образовательных учреждений. Они далеко не исчерпываются существующим законодательством, а эффективность деятельности учебных заведений — лишь капиталными вложениями в эту отрасль. Если сложившуюся ситуацию анализировать только с позиции классической рациональности, рассматривающей социаль-

ное пространство и время по аналогии с физическим пространством и временем, то истинные причины кризиса так и не будут вскрыты.

Приблизительно такая логика была впервые представлена в работе бывшего генерального секретаря ЮНЕСКО и бывшего министра образования Испании Ф. М. Сарагоса «Завтра будет поздно». Согласно этой логике кризис образования предстаёт как этап или очередной временной цикл развития, связанный с переосмыслением социальных ценностей, которые предъявляют системе образования в новых условиях совершенно иные требования. Речь идёт по существу о смене образовательной парадигмы. Просветительская, основанная на классической рациональности как способе управления или образовательного менеджмента, гармонизирующего отношения между институтом образования и социальной средой, сменяется гуманистической, ориентированной на формирование самостоятельной личности в контексте национальной культуры каждой отдельно взятой страны. При их диалектическом противоборстве личность должна преобладать над государственными структурами: «Свобода соразмерна культуре, “личному суверенитету каждого”. Личность сама по себе обладает свободой лишь в бесконечных рамках сообщества, народа» [12, с. 12].

Адаптация образования к новым условиям возможна лишь как результат качественно нового по силе воображения и дерзновенности подхода к проблемам: «Мы хотим решать новые проблемы, но цепляемся за старые схемы. Мы хотим выкроить будущее по старым меркам» [12, с. 25]. Прошлое должно служить лишь уроком. Научно-технический прогресс, безусловно, обязан механике, но «... пожалуй, самая ужасная проблема наших дней — механизация человека. Незаметно мы превратились в винтики огромного механизма» [12, с. 46]. Упрямо игнорируется тот факт, что основой прогресса являются не наука и техника сами по себе, а духовно-нравственный и интеллектуальный потенциал личности, их создающей. Техническая методика приводит к превращению усилий отдельного человека в коллективном труде только к экономическому, а не духовному росту. «Научно-техническая деятельность является в значительной степени парадигмой ценностей и рис-

ка, которые заключают в себе человеческую направленность явлений нашего времени. Поэтому важно не отрывать познавательный, технический и экономический компонент от социальных и даже этических обязательств, которые они неизбежно в себе скрывают ... Другими словами, наука и техника должны делать человека мудрее, но они в данном случае не подменяют его разум» [12, с. 158].

Разум же человека не ограничивается исключительно психолого-педагогическим его развитием и степенью усвоения учащимся основ наук в строгом соответствии с образовательными стандартами, учебными планами и программами. Не последнюю роль играют здесь и методы самой науки, их способность или неспособность формировать самостоятельную духовно-нравственную личность.

Кризис образования как кризис классической рациональности.

Пришедшая на смену религиозному мировоззрению научная система взглядов на социальную реальность и способы её познания, воплощённая в философии Просвещения, так и не смогла решить поставленную христианством и другими религиями проблему формирования духовно-нравственной личности. Научное мировоззрение исторически сложилось на основе классической рациональности, ориентированной на постижение объективной истины, или теории отражения, в соответствии с чем вся действительность рассматривалась как противостоящий нашему сознанию физический объект или вещь, в качестве которой она предстаёт в качестве факта познания или познаваемого явления, процесса и т. п. В основе мировоззрения, согласно такому научному мировоззрению, лежат законы природы. Постигая их, человек осваивает окружающее его пространство и время как некую материальную субстанцию и тем самым обретает реальную свободу изменения мира в соответствии со своими потребностями и целями, свободу для поступательного развития, получившего название научно-технического прогресса. Достижения в этом направлении оказались головокружительными. Успехи естествознания, прежде всего физики, и применение познанных физических, химических, биологических и иных законов на практике в виде производства технических и других орудий труда, средств связи и т. д. не

оставляли никаких сомнений, что и человек — точно такой же объект познания, как и другие объекты природы. По крайней мере, на уровне своей телесной организации он действительно предстаёт в виде биосоциального существа, или социального животного, медицинские, генетические, физиолого-психологические и другие исследования которого позволяют не только познавать, но и трансформировать его природу. Научные знания с помощью образования изменяют сознание, формируют убеждения и регулируют поведение человека.

Однако познать самого себя, собственный внутренний духовно-нравственный мир и определить свой духовно-нравственный потенциал или собственные возможности дальнейшего совершенствования на основе лишь законов естествознания оказалось невозможным в принципе. Научно-технический прогресс обернулся духовно-нравственным регрессом личности и углубляющимся кризисом образования, рассматривающего человека по аналогии с машиной и машинным производством. «Не будем преувеличивать, что вопрос о технике, — отмечал в своё время Н. А. Бердяев, — стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры. В век маловерия, в век оскорбления не только старой религиозной веры, но и гуманистической веры XIX века единственно сильной верой современного цивилизованного человека остаётся вера в технику ...» [2, с. 147]. Но она не выдвигает никаких духовных проблем. Подмена целей жизни техническими средствами, по утверждению Н. А. Бердяева, означает умаление и угасание духа, что и происходит сегодня в нашей действительности. «Бесспорно, — подчёркивает учёный, — экономика есть необходимое условие жизни, без экономического базиса невозможна умственная и духовная жизнь человека, невозможна никакая идеология. Но цель и смысл человеческой жизни лежит совсем не в этом необходимом базисе жизни. То, что является наиболее сильным по своей безотлагательности и необходимости, совсем не является наиболее ценным. То же, что стоит выше всего в иерархии ценностей, совсем не является наиболее сильным» [2, с. 148—149].

Ценность в первую очередь является тем, что даёт идеальной (реально ещё не осуществлённой) цели силу воздейство-

вать на способ и характер человеческой деятельности, побудительную силу. Нечто может привноситься целью деятельности, если она восприняла ценное как способное удовлетворить ту или иную потребность или сделать человеческую жизнь осмысленной, достойной. Означает ли это, что наука, не учитывающая ценности культуры, оказалась несостоятельной по сравнению с религией, как полагал Н. А. Бердяев, и что без религиозного воспитания проблему личности не решить, ибо «... личность не есть природа, она не принадлежит к объективной, природной иерархии, как соподчинённая её часть ... Человек есть личность не по природе, а по духу» [3, с. 12]? Безусловно, нет. Потенциал науки далеко не исчерпан. К тому же речь идёт не о кризисе науки как формы общественного сознания, а о кризисе классической рациональности, на которой она до сих пор основывалась, противопоставлявшей материальное начало духовному, природное — искусственному или культурному в человеке.

Однако наука и научное мировоззрение не остаются неизменными. На смену *классической* приходит *неклассическая* и *постнеклассическая рациональность*, что и выступает неким гарантом преодоления кризиса в образовании. Если в рамках *классической рациональности* объяснение сосредоточивается только на некотором объекте с устремлением исключить всё, что относится к субъекту познания, средствам и операциям действительности, то в условиях *неклассической рациональности* объяснение и описание исходят из понимания принципа относительности объекта познания к средствам наблюдения. И, наконец, *постнеклассическая рациональность* учитывает зависимость полученных знаний об объекте познания не только от особенностей средств и операций действительности, но и от ценностно-целевых устремлений. Становится очевидным, что методологический подход, исходя из которого принимались до сих пор основные управленческие решения, есть лишь выражение классической рациональности, характерной для эпохи научно-технического прогресса индустриального общества. По мере же формирования информационного общества её натурализм и антропологизм сменяются ценностно-нормативным, социально-культурным подходами неклассической и

постнеклассической рациональности. Соответственно критерием эффективности любой деятельности человека являются уже не его индивидуальные потребности и способности, а значение и смысл этой деятельности с точки зрения соответствующей культуры общества, её социальных ценностей и норм. Профессионализм и конкурентоспособность специалиста в данном случае неотделимы от его профессиональной культуры. При её обретении требуются не столько функциональная подготовка, как считалось ранее, сколько личностные знания и опыт, креативность и творческие способности специалиста, его внутреннее нравственное и профессиональное самосознание, характерные для неклассической и постнеклассической рациональности.

По мере развития последних непреодолимые барьеры между естествознанием и социально-гуманитарными науками исчезают, то есть сбываются пророчества К. Маркса, который утверждал: «В дальнейшем естествознание включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет одна наука» [9, с. 59]. Однако это происходит не за счёт одностороннего поглощения естествознанием гуманитарных наук, как в XIX веке, а в результате проникновения социально-гуманитарного знания в естествознание.

Культура общества и система его образования представляют собой единое целое, характеризующееся как социально-культурный тип. Социально-культурные типы различаются между собой особенностями языка, религиозной веры, философского мировоззрения и духовной жизни в целом, выражаемой в соответствующем её образе, стереотипах мышления, менталитете, национальном характере и т. п. Основными же их показателями выступают душа и духовность. В данном случае речь идёт об идеальной социально-культурной сущности человека, проявляемой в виде таких качеств, как толерантность, благородство, патриотизм, нравственность и т. д., обретаемых в результате социализации. Началом её становится усвоение духовной культуры своего народа и этноса. На этой основе и осуществляется взаимодействие с другими народами и этносами, с людьми и социальными общностями иных культур, а определяющую роль здесь играют образо-

вание и полученные в его процессе знания.

Знание как объективная истина и культурный феномен. Содержание образования традиционно определяется теми знаниями, умениями и навыками, которые с его помощью обретаются. На них ориентированы все существующие ныне учебные планы и учебные программы. При этом знания чаще всего предстают в виде некоей совокупности сведений или научных истин, усвоенных в процессе обучения и воспроизводимых в нашей памяти при ответах на поставленные вопросы-тесты. Сама же социально-культурная практика как бы выносится за рамки процесса познания и рассматривается в качестве некоего независимого от него критерия истинности знания. Поэтому когда речь заходит о практико-ориентированной педагогике, то всегда правомерен вопрос: о какой практике идёт речь — чувственно-эмпирической, социально-исторической или каком-то ином опыте либо речь идёт о насущных потребностях бизнесменов, отдельных политиков или государства в целом? При ответах на этот вопрос, как на национальном, так и на международном, межгосударственном уровнях, зачастую смешиваются потребности работодателя, духовный опыт и концептуальная стратегия развития образования, политика образования и повседневная социокультурная реальность. Да и сама интеллектуальная деятельность в одном случае предстаёт как выражение отражательных свойств нашего мозга, то есть наших физиолого-психологических возможностей, а в другом — как феномен интеллектуальной культуры. В качестве последнего знания могут выступать и как проявление божественного откровения в виде познания неких трансцендентальных ценностей и норм поведения, и как результат исторического развития, своеобразных ответов на вызовы времени. При этом ставка делается преимущественно на общецивилизационный процесс и глобализацию.

Методологическая позиция, согласно которой знания отождествляются с научными истинами, отчётливо проявляется уже в существующих философских дефинициях знания. «Знание, — отмечается, например, в «Философско-энциклопедическом словаре», — проверенный общественно-исторической практикой и удостоверяемый логикой результат процесса познания

действительности, адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знание обладает различной степенью достоверности, отражая диалектику относительной и абсолютной истины» [13, с. 192]. Поэтому своеобразным антиподом знания выступает заблуждение или несоответствие знания сущности объекта, субъективного образа — объективной действительности.

Чаще всего научные знания противопоставляются здравому смыслу или «... стихийно складывающимся под воздействием повседневного опыта взглядам людей на окружающую действительность и самих себя, которые являются основанием для их практической деятельности и морали. По существу здравый смысл представляет собой некритическое сочетание *наивного реализма* с господствующими в данном обществе традиционными представлениями. Поскольку в основе здравого смысла лежит непосредственно практическое отношение человека к миру, он не поднимается до уровня научного и философского осмысления действительности, в чём и выражается его ограниченность» [13, с. 190].

Тем самым теория познания, или гносеология, в виде подлинного умозрительного или теоретического знания противопоставляется реальному бытию или существованию человека, в том числе и их духовно-нравственным составляющим, или повседневной реальности, отражаемой на уровне сознания здравым смыслом. Иными словами, подлинным знанием, согласно философской гносеологии, является только теоретическое знание, или теория, как «комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления» [13, с. 676].

Онтология (реальность) и гносеология (теория познания) в данном случае разводятся и противопоставляются друг другу в качестве самостоятельных сущностей, в результате чего знания предстают в виде оторванных от жизни абстрактных сведений, содержащихся в памяти учащегося, и элементарных навыков его логического мышления. При существующей же системе их оценки последние неуклонно сокращаются или оказываются невостребованными. Тем самым разрыв между системой образования и требова-

ниями общества всё более увеличивает. Общество, ориентированное на инновационный процесс, требует самостоятельной творческой личности, а система образования — расширения содержания памяти, восприятия фактов как вещей и рецептов поведения, что закрепляется в соответствующих педагогических представлениях и нормативных актах.

«Знания, — отмечается в Большой современной энциклопедии «Педагогика», — иногда рассматривают как содержание памяти, мышления и воображения, построенное по типу технологической идеи: его можно претворить в вещь, процесс, прибор, т. е. бесконечное число раз воспроизвести в форме объекта. Знание всегда рецептурно: указывает возможные способы действия с объектами, описывает эти действия, имеет вид рецепта поведения человека и его обращения с миром известных вещей» [10, с. 178].

Исходя из приведённого определения различают широту и глубину знаний, степень охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенности, закономерности, а также степень детализированности. В соответствии с таким представлением образование рассматривается в качестве технологического процесса, где определяющая роль принадлежит педагогической технологии как способу внедрения научных знаний в практику и методику. С точки зрения классической рациональности, на которой до сих пор строится образовательный менеджмент, человек — такой же объект изучения, как и природная реальность, которую можно унифицировать и рассматривать через призму количественного счёта, то есть не выращивать, культивировать изнутри, а, как и вещи, фабриковать, конструировать, моделировать в соответствии с теми или иными образцами, стандартами, нормами, программами, технологиями. Считается возможным узаконивать данные стандарты, нормы, программы и методики обучения на государственном уровне, целенаправленно регулировать образовательный процесс аналогично производственному технологическому в соответствии с запросами общества. Эта задача и вменяется методическим службам учебных заведений и системе управления.

Такой подход мог бы быть вполне правомерным по отношению к природе и естествознанию, но не к культуре и гумани-

тарным наукам, согласно которым практика не сводится лишь к эмпирической реальности, позволяющей взглянуть на знание как на реальную силу преобразования действительности с помощью системы управления. Практика — это и определённая система социальных ценностей и норм национальной и народной культуры, а также общечеловеческих ценностей и общецивилизационных требований, предъявляемых к системе образования и другим социальным институтам в виде целей их деятельности. Последние должны учитывать, с одной стороны, требования глобализации, а с другой — национальные интересы государства. «Ситуация, в которой уже более столетия находится человечество, — это крах изоляции, разлом стен и перегородок: народы и нации стали как интенсивные сообщающиеся сосуды» [4, с. 17].

Образование не может пренебрегать знаниями, являющимися плодом современной цивилизации, на основе которой должна строиться образовательная система, общая для всех. Но следует принимать во внимание и национальную культуру народов, вырастающую из исторических условий их жизнедеятельности: «Цивилизацией современные народы сближены, культурой различены ... Представители других народов видят мир несколько иначе, чем мы» [4, с. 44]. Поэтому знания, на которых основывается национальная система образования, не могут быть абсолютно унифицированы. «Нас интересует не национальный характер и национальное воззрение на мир, не психология, а, так сказать, гносеология, национальная художественная “логика”, склад мышления: какой системой координат данный народ улавливает мир и, соответственно, какой космос (в древнем смысле слова как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами. Этот особый “поворот”, в котором предстаёт бытие данному народу, и составляет национальный образ мира» [4, с. 44].

Возможно ли и важно ли учитывать в системе образования знание, представленное в виде национальных образов мира? Думается, что оно должно быть определяющим, по меньшей мере, на уровне общеобразовательной школы. Именно в этом, на наш взгляд, и выражается в первую очередь суть практико-ориентированного образования, которое не может и не

должно осуществляться в отрыве от национальной культуры и национальных интересов страны, по-прежнему ориентируясь лишь на знания в виде готовых научных истин. Одна из его важнейших задач — сформировать творческую личность, духовно-нравственный потенциал которой явится необходимым условием интеграции национальной системы образования в Болонский процесс в частности и в общецивилизационный — в целом. Наличие этого потенциала и выступит основным критерием эффективности общеевропейской образовательной интеграции. В противном же случае она будет работать отнюдь не на национальные интересы нашего государства и его народа.

«Мы, — отмечал Ф. М. Сарагоса, — должны избежать глобальной унификации и прежде всего унификации национальных культур. Знания являются необходимой основой всего богатства и прогресса. Но мы не можем молчать перед лицом столь извращённого применения знания, не учитывающего возможности социально-экономические, трудовые, культурные и другие последствия» [12, с. 160]. Интеллект, или теоретический разум, не должен находиться в явном противоречии с практическим разумом и элементарным здравым смыслом, основанном на анализе самого опыта нашей жизни, повседневной национальной и народной культуры.

Ещё Иммануил Кант указывал на необходимость при определении сущности знания учитывать диалектику теоретического и практического разума. Без этого нельзя даже провести чёткую грань между объектом и предметом познания. Ведь в самом объекте не содержится никакого предмета исследования. Таковой может быть выделен как особое содержание посредством практических и познавательных действий с объектом. Он является своеобразным результатом умозрительной деятельности, основанной как бы на сочетании двух логик: *категориального анализа и синтеза и ценностно-нормативного или целевого анализа и синтеза*. И если первая строится на основе абсолютной идеи или унаследованных от прошлого и устремлённых в будущее научных и философских категорий, с помощью которых конструируются различные предметные области, то вторая осуществляется по принципу «здесь и сейчас».

Свобода этого конструирования может

рассматриваться и как познанная необходимость, и как свобода целеполагания, нравственно-волевого выбора соответствующих ценностей, определяющих должное поведение и способы его реализации. Образцы же организационной культуры управления основываются на общечеловеческих и национальных ценностях.

Ценность как цель человеческого стремления не навязывается личности с реальной необходимостью, а должна свободно выбираться ею. Сам же этот выбор в одном случае предстаёт в форме духовно-нравственного императива, в другом — в форме требований нашей повседневной жизни или своеобразной социологии знания.

Феноменологическая методология образования как альтернатива философии Просвещения. При ориентации системы образования только на постижение естественных законов и усвоение объективной информации в тени оставался субъективный, духовно-нравственный мир человека. Представляемый христианством как трансцендентальный, или потусторонний, он абсолютно исключался Просвещением. Согласно его философии человек живёт в реальном мире, в который включается как бы автономно через непосредственное взаимодействие с социальной средой без всяких духовных посредников. «Автономизм в педагогике, — справедливо отмечал один из представителей христианской педагогики В. П. Зеньковский, — был исторически связан с философией “Просвещения”, столь типичной для XVIII, а отчасти и XIX в., — с верой рационального переустройства жизни на началах разума, с признанием, что это перестроение жизни на началах разума неизбежно» [6, с. 10]. По мере роста психологического знания, особенно психологии детства, в педагогическом сознании формируется идея творческого влияния на развитие детской души путём создания определённых условий жизни ребёнка. Однако всё яснее становилось, что личность человека не развивается «из самой себя», что она связана с миром ценностей — сверхиндивидуальных, сверхэмпирических.

«Трансцендентализм при обосновании педагогики исходит из учения о верховном значении мира ценностей. Это очень глубокое и существенное построение не

только освобождает педагогическое сознание от узости натурализма, не только зовёт к преобразению личности в её фактической подчинённости знаниям природы и социальной жизни <...> Трансцендентализм в педагогике открывает простор для педагогики вдохновения, для творчества, для настоящего движения вперёд» [6, с. 10—13].

Именно воспитание, по убеждению В. Зеньковского, приучает нас к смирению перед тайной духовного возрастания человека, не позволяет сводить её всецело к имманентным личности силам. Если натурализм не объясняет силы человека, его творческого самоопределения в себе, то трансцендентализм объясняет как раз противоположное — зависимость человека от какого-то высшего принципа. Школа, полагает В. Зеньковский, не может быть основной движущей силой социального преобразования, но она чрезвычайно нуждается в наличии живой и духовно здоровой практической среды. Обе задачи — социальное преобразование и создание надлежащей привлекательной среды — беспорочно, неотделимы одна от другой, но вся главная тяжесть в решении этих задач должна лежать не на школе, а на обществе и его духовности.

Положения христианской педагогики, ещё недавно казавшиеся несовместимыми с наукой, сегодня оказываются вполне убедительными даже для представителей современной отечественной педагогики. Так, по мнению А. Ф. Лосева и других исследователей, до появления христианства понятие «личность» отсутствовало, следовательно, отсутствовал и основной объект целенаправленного воспитания. В древнегреческом космизме в качестве центрального понятия выступает не «личность», а «логос», который и являлся основой образования в то время. Христианство взяло курс на усвоение положительной бесконечности через духовную потребность личности в постижении божественного идеала, в результате чего человек оказался на новой, высшей и абсолютной, ступени бытия. Именно христианство положило начало представлению о прогрессивном развитии общества. Прогресс, согласно христианскому мировоззрению, проявляется в процессе зарождения, становления и видоизменения самосознания субъекта, оказывает влияние на его ин-

дивидуальное и коллективное поведение, как во внутренних, так и внешних духовных направлениях.

Воспринимаемый многими как материальный, в действительности кризис образования является кризисом мировоззренческим, охватывающим все аспекты морали, нравственности, духовности, культуры, экологии. Успех модернизации системы образования, как считают многие педагоги, непосредственно зависит от понимания природы кризиса и сознательной деятельности человека по его преодолению. По их мнению, требуются, прежде всего, философское осмысление проблемы, разработка философии образования, позволяющей начать работу по возрождению утерянной духовности в реальном бытии человека, в его жизненном мире. И в качестве такой философии в Западной Европе уже сегодня выступают феноменология и основанная на ней социология знаний. По своему существу *они являются неким светским аналогом христианской педагогики*, обращённым к сфере не сверхъестественного, а повседневной социальной жизни.

«Социология знания представляет собой одну из самых “философичных” социологических дисциплин, поскольку её предметом является возникновение и функционирование различных форм мышления и знания в том или ином социально-культурном контексте. К этим формам относятся религиозные и философские учения, научные теории, политические идеологии, художественные произведения и стили искусства и т. д. <...> Сам термин “социология знания” был введён М. Шеллером <...>. Затем, во многом благодаря трудам К. Манхейма, это направление “приживается” в англоязычной социологии. В настоящее время социология знания исследует проблемы детерминации, форм передачи и хранения знания, социальной обусловленности типов мышления в различные периоды истории, типологии производителей знания, институциональных форм духовного творчества и т. д. Тем самым она является как бы ядром целого ряда других социологических дисциплин: социологии науки, религии, искусства, имеющих, однако, свои особенности.

Феноменологическая социология знания ... ориентирована не столько на изучение специализированных форм знания, вроде науки, а на “повседневное знание”,

реальность “жизненного мира”, предшествующую всем теоретическим системам» [11, с. 3].

Принятием этой методологии западноевропейское сообщество как бы уравновешивает организационные принципы образования принципами самоуправления и академических свобод, представляющими собой глубокую европейскую традицию. Дают о себе знать они и в понимании конечных результатов европейского образования — уровня компетенции. Компетентность, согласно социологии знания, — это способность к рефлексивной деятельности, основанная на усвоении не только теоретического знания, но и здравого смысла, определяемого самой повседневной реальностью, жизненным миром самого человека и социальным миром той профессии, к которой он принадлежит. Способность к рефлексивному мышлению и творческой деятельности формируется как способность к определённой форме социального взаимодействия и конструированию социальной реальности. В этом плане исследование профессиональной компетенции становится предметом исследования социологии знания.

Диагноз нашего времени как предпосылка реформирования образования. Для того чтобы прояснить методологическую суть феноменологической социологии знания, обратимся к работе К. Манхейма, одного из основателей данного исследовательского направления, «Диагноз нашего времени». Если сопоставить её основные положения с декларируемыми принципами Болонского процесса: *ориентация на молодёжь как основной источник прогресса, студенческое самоуправление, вызовы времени, горизонтальная и вертикальная мобильность студенчества, связь формирования мышления с ценностями и нормами культуры, стремление преодолеть антропологизм психолого-педагогической науки*, то невольно вырисовывается некая их аналогия.

К. Манхейм вошёл в историю науки прежде всего как исследователь мышления не в том виде, в каком оно представлено в учебниках по логике, а как функционирующего в качестве орудия коллективного действия в общественной истории и политике. Он выступил с критикой интеллектуализма, на котором основывалась идеология Просвещения. Начинать

следует, утверждал К. Манхейм, не с абстрактных моделей, а с анализа существующей социальной реальности и актуальных для неё проблем. Нельзя не считаться с аномалиями нашей эпохи и теми обстоятельствами, что методы мышления, с помощью которых мы принимаем самые важные для нас решения, пытаемся понимать и направлять нашу социальную и политическую судьбу, по мнению учёного, остались не познанными и недоступными рациональному контролю и критике [8, с. 7].

Знание, согласно данной методологии, не сводится лишь к информации и индивидуальному её усвоению. Оно социально уже по самой своей природе. И значение социального знания увеличивается пропорционально необходимости изменения социального процесса, его регулирования. Реформирование социальных систем не может основываться лишь на научных концепциях и абстрактном теоретическом анализе. Необходимо учитывать донаучные, неточные, типы мышления, мифологию и религию, которые нельзя постигнуть посредством исключительно классического анализа: «Этот тип мышления образует собой комплекс, который не может быть легко отделён ни от психологических корней эмоциональных и жизненных комплексов, составляющих его основу, ни от ситуации, в которой он складывается и решение которой он пытается найти» [8, с. 8].

Суть основного тезиса социологии знания заключается в том, что существуют типы мышления, которые не могут быть адекватно поняты без выявления их социальных корней. Безусловно, мыслить способен только индивид. Однако неверно выводить из этого умозаключение, будто все идеи и чувства, движущие им, коренятся исключительно в нём самом и могут быть адекватно объяснены на основе жизненного опыта только одного этого индивида. Социология знания стремится понять мышление в его конкретной связи с исторической и социальной ситуацией, в рамках которой постепенно возникает индивидуально-дифференцированное мышление [8, с. 8—9].

Таким образом, по утверждению К. Манхейма, мыслят не человек как таковой и не изолированные индивиды, а люди в определённых группах, которые разработали специфический стиль мыш-

ления в ходе бесконечного ряда реакций на типичные ситуации, характеризующие общую для них позицию. Индивид же только участвует в некоем процессе мышления, возникшем задолго до него. Таким образом, тот факт, что каждый индивид живёт в обществе, создаёт для него двойное предопределение: во-первых, он «находит» уже сложившуюся ситуацию, во-вторых, обнаруживает в ней сформированные модели мышления и поведения.

Второй характерной чертой метода социологии знания является то, что конкретно существующие формы мышления не выводятся из контекста коллективного действия, посредством которого мы в духовном смысле открываем окружающий мир. Люди, живущие в группах, воспринимают его предметы не на абстрактном уровне созерцательного разума и не только в качестве отдельных индивидов. Они стремятся в соответствии с характером и положением группы, к которой принадлежат, либо изменить окружающий их мир природы и общества, либо сохранить его в существующем виде. В соответствии со специализацией коллективной деятельности, в которой участвуют люди, они по-разному видят этот мир.

Господствующее в статичном обществе мнение о неизменном характере мышления может быть разрушено лишь в результате ускорения социальной мобильности. Однако до той поры, пока традиции национальных и локальных групп остаются нерушимыми, связь с привычным типом мышления остаётся настолько прочной, что типы мышления, обнаруживаемые в других группах, рассматриваются как странность, заблуждение. И «... только тогда, когда к горизонтальной мобильности присоединяется интенсивная вертикальная мобильность, т. е. быстрое движение между национальными слоями, социальное восхождение и нисхождение, вера в общую и вечную значимость естественных форм мышления начинает колебаться ...» [8, с. 12].

Вся система образования, в которой так много внимания уделяется оценкам, экзаменам, запоминанию или выдумыванию фактов, по убеждению К. Манхейма, в сущности, убивает живой дух экспериментаторства, присущий эпохе перемен. Традиционные методы преподавания были оправданными, пока их основная цель состояла в воспитании духа конформизма

и готовности к приспособлению, необходимым в статичном обществе. Однако те же методы становятся тормозом на пути к пониманию меняющегося мира, так как не считаются с повседневной социальной реальностью и требованиями нового времени, затрудняют творческую адаптацию к непредвиденным обстоятельствам. Это является одной из причин социальной пассивности молодёжи и того, что она не занимает должного места в общественной жизни [8, с. 453].

Выживание общества зависит от того, смогут ли возрастные группы, не связанные закреплёнными законом интересами в сохранении старого образа жизни и системы ценностей и свободные в выборе новых форм реагирования на проблемы и вызовы современности, вдохнуть жизнь в установившийся рутинный порядок вещей. В викторианскую эпоху в традиционном обществе (которое до сих пор ещё даёт о себе знать) нейтрализация скрытых духовных сил молодёжи происходила двумя путями. Во-первых, в качестве престижной группы рассматривались главным образом пожилые люди, и их мировоззрение было господствующим. Во-вторых, из-за отсутствия добровольных объединений молодёжи особые её свойства и качества не могли быть интегрированы в общество и потому не способствовали его динамическому развитию. В обществе, где личность формируется главным образом в сфере семейных отношений, а за пределами семьи сталкивается лишь с абстрактными и неличностными отношениями общественной жизни в учреждении, мастерской, в мире бизнеса или политики, отсутствует важнейший социальный фермент. Саморегулирующиеся силы стихийной жизни группы, дух солидарности, общности и лежащие в его основе отношения лучше всего познаются в молодёжных группах. Подавление стремления к коллективному общению в юношеском возрасте, когда оно наиболее сильно, на более поздней стадии неизбежно ведёт к чрезмерному соперничеству и иным негативным последствиям.

Школы, вузы и интернаты, безусловно, создают возможность такого общения, однако вряд ли в достаточной степени воспитывают упомянутые саморегулирующиеся силы стихийной групповой жизни. Они, скорее, стремятся наложить жёст-

кие искусственные рамки на установление внутреннего равновесия, с тем чтобы внедрить идею необходимости иерархии, подчинения и других средств социальной сплочённости, направленных на увековечение власти правящего меньшинства. Существующая социальная реальность не исчерпывается лишь чёткой институализацией и регламентацией. Простое присоединение к Европейской культурной конвенции вовсе не означает, что её принципы с того момента станут целями и смыслом жизни преподавателей и студентов национальных университетов различных стран Европы. Для этого они должны быть включены в академическую и профессиональную культуру европейского сообщества, как бы социализироваться или включаться в общественный процесс с позиции её ценностей и норм. Взять на себя обязательства следовать тем или иным ценностям ещё не значит обрести соответствующий менталитет, способность мыслить соответствующим образом или бессознательно следовать той или иной логике социальной общности и её жизненного мира.

Поэтому, прежде чем изменить существующую социальную реальность, необходимо иметь чёткое представление о том, что же она собой представляет как повседневный жизненный мир. Необходим диагноз нашего времени, на вызовы которого и должна отвечать система образования. Без него взаимная адаптация общества и образования невозможна, а следовательно, в таких условиях кризис образования неизбежен. Образовательный менеджмент, основанный лишь на умозрительной стратегии и тактике общественного развития и выводимых из них стандартов, учебных планов и программ, не может заменить собой социальное управление, направленное на становление социальной целостности и единства социального института образования и социально-культурной общности, начиная от семьи, поселения, региона, народа, нации, европейской интеграции и всего мирового сообщества. Социальное же управление институтом образования возможно лишь на основе социологии знания, которая выступает в качестве его методологии, альтернативной философии Просвещения.

Список цитированных источников

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Медиум, 1995. — 322 с.
2. Бердяев, Н. А. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники) / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. — 1989. — № 2. — С. 147—162,
3. Бердяев, Н. А. Царство духа и царство кесаря / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1995.
4. Гачев, Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. — М. : Советский писатель, 1988. — 446 с.
5. Дильтей, В. Введение в науки о духе / В. Дильтей // Собр. соч. : в 6 т. / под ред. В. С. Малахова ; пер. с нем. — М. : Дом интеллектуал. кн., 2000. — 830 с.
6. Зеньковский, В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. — М. : Изд-во «Свято Влад. Братств», 1993. — 223 с.
7. Кубс, Ф. Г. Кризис образования: системный анализ / Ф. Г. Кубс. — М. : Прогресс, 1970 — 260 с.
8. Мангейм, К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. — М. : Юрист, 1994. — 700 с.
9. Маркс, К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Госполитиздат, 1956.
10. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Со- врем. слово, 2005. — 720 с.
11. Руткевич, Е. Д. Феноменологическая социология знания / Е. Д. Руткевич. — М. : Наука, 1993. — 272 с.
12. Сарагоса, Ф. М. Завтра всегда поздно / Ф. М. Сарагоса. — М. : Прогресс, 1989. — 396 с.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

Материал поступил в редакцию 19.02.2015.

Методологические аспекты организации самостоятельной работы студентов

Т. М. Савельева,
заведующий сектором
психологии развивающего
образования Национального
института образования
доктор психологических наук,
профессор,
С. С. Щекудова,
ассистент кафедры социальной
и педагогической психологии
Гомельского государственного
университета имени
Ф. Скорины
кандидат психологических
наук

В статье раскрывается содержание понятий «самостоятельная работа», «самостоятельная работа студентов», а также рассматриваются подходы к определению её целей, задач, функций и принципов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты, организация, цель, задачи, функции, принципы, учебный процесс.

The content of the concepts «independent work», «independent work of students» is revealed in the article. Approaches to the definition of its purposes, tasks, functions and principles are also considered.

Keywords: independent work, students, organization, purpose, tasks, functions, principles, educational process.

В самостоянии человека
залог величия его.

А. С. Пушкин

Проблема повышения качества высшего образования имеет важное значение, поскольку оно является важнейшим параметром общественно-экономической значимости образовательной сферы в современном обществе.

Актуальность рассмотрения методологических аспектов организации самостоятельной работы студентов обусловлена тем, что в условиях социально-экономических преобразований, осуществляемых в последние годы в Республике Беларусь, формирование внутренней потребности к самообразованию и саморазвитию становится не только требованием времени, но и важным психологическим условием развития личностного потенциала обучающихся. Решение задач современного непрерывного образования человека невозможно без повышения роли его самостоятельной работы при освоении учебного материала в образовательном процессе.

Анализ категории «самостоятельная работа студентов» следует начинать с раскрытия содержания ключевого понятия — «самостоятельная работа». Так, психолог И. А. Зимняя определяет таковую как высшую форму деятельности «... субъекта по овладению обобщёнными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения им посредством учебных действий, специально поставленных учителем учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого ученика» [1, с. 93].

Существенным признаком рассматриваемого понятия, отмечает С. Н. Поздняк, выступает самостоятельный, активный, поисковый характер познавательной (практической, исследовательской, проектной) и других видов деятельности студентов, направленной на достижение лично и профессионально значимых целей образовательного процесса [2].

Самостоятельная работа студентов, по мнению Г. М. Коджаспировой, — это такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определённый

уровень самостоятельности учащегося во всех её структурных компонентах, от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер [3]. Она является своеобразным средством формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование.

Исследователь П. И. Пидкасистый также отмечает, что «самостоятельная работа выступает в процессе обучения в качестве специфического педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся, которая должна включать и предмет, и метод научного познания» [4, с. 150].

В научной литературе существуют различные точки зрения в части определения категории «самостоятельная работа студентов». Например, А. С. Зубра утверждает, что таковая «...представляет собой ведущую и активизирующую форму обучения» [5, с. 154].

Е. В. Гугина определяет её как вид учебно-познавательной деятельности, состоящей в индивидуальном, распределённом во времени выполнении студентами комплекса усложняющихся заданий при консультационно-координирующей помощи преподавателя, ориентированной на самоорганизацию деятельности обучающихся в условиях содержательно-смыслового структурирования их личностного времени [6, с. 7—8].

Самостоятельная работа студентов — это процесс активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия преподавателей [7]. По мнению же И. В. Поповой, являясь ключевой составляющей учебного процесса, она определяет формирование навыков, умений и знаний, приёмов познавательной деятельности и обеспечивает интерес к творческой работе, а также представляет собой особую форму обучения по заданию преподавателя, выполнение которой требует творческого подхода и умения получать знания самостоятельно [8, с. 3, 4].

Эффективность образовательного процесса определяется не только качеством преподавания, но и самостоятельной познавательной деятельностью студентов. В условиях высшей школы самостоятельная

работа строится с учётом реального и потенциального уровня интеллектуального развития и умственных возможностей студента [5].

Самостоятельная работа студентов нацелена на:

- качественное освоение знаний и умений по конкретной учебной дисциплине;
- расширенное и (или) углублённое изучение учебной дисциплины с целью освоения фундаментальных предметных и методологических знаний и способов деятельности;
- развитие устойчивого познавательного интереса к осваиваемой профессии;
- формирование представлений о своих индивидуальных, прежде всего интеллектуальных, возможностях;
- формирование умений выполнять самостоятельную работу (уметь учиться) в познавательной, практической, учебно-исследовательской, научно-исследовательской, рефлексивной, проектной деятельности;
- развитие опыта репродуктивной, творческой, прогностической, ценностно-оценочной деятельности;
- развитие личностно и профессионально значимых качеств, индивидуального стиля учебной и профессионально-педагогической деятельности, общих и профессиональных способностей (способность принимать на себя ответственность, самостоятельно формулировать и решать проблемы, находить конструктивные решения в различных, в том числе конфликтных, ситуациях, толерантность и др.) [2].

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов следует рассмотреть различные подходы к постановке её цели, формулированию задач, определению функций и принципов. Так, с точки зрения исследователя Э. А. Мулявиной, *цель* данной формы организации работы заключается в следующем: научить обучающихся осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, для того чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию [9, с. 79].

В соответствии с Положением о самостоятельной работе студентов (Приказ Министра образования Республики Беларусь от 27.05.2013 № 405) *целями* такой являются:

- активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний;
- формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного применения знаний на практике;
- саморазвитие и самосовершенствование [10].

В ряде методических рекомендаций и т. п. по организации самостоятельной работы студентов указаны следующие её цели:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений [11, с. 4];
- освоение фундаментальных знаний, профессиональных умений и навыков, опыта творческой, исследовательской и практической деятельности в рамках профессии [7; 8], что должно способствовать развитию ответственности и организованности, а также творческого подхода к решению нестандартных задач [8, с. 3].

С точки зрения исследователя Ю. А. Гончаровой, *целью* такой работы студентов является улучшение профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации, направленное на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности [12, с. 2].

Цель самостоятельной работы студентов *младших курсов* — расширение и закрепление знаний, приобретаемых ими на занятиях традиционных форм; *старших курсов* — развитие творческого потенциала студента [8].

В процессе выполнения самостоятельной работы студентов реализуются следующие *функции*:

- *развивающая*: повышение культуры умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей студентов;
- *информационно-обучающая*: учебная деятельность на аудиторных занятиях, не подкреплённая самостоятельной работой, становится малорезультативной;
- *ориентирующая и стимулирующая*: процессу обучения придаётся профессиональное ускорение;
- *воспитывающая*: формируются и развиваются профессиональные качества специалиста;
- *исследовательская*: выход на новый уровень профессионально-творческого мышления [6; 11; 13].

По утверждению Э. А. Мулявиной, *задача* организации самостоятельной работы студентов заключается в создании психолого-педагогических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях [9, с. 79].

Е. В. Гугиной и О. А. Кузенковым выделены следующие *задачи*:

- развитие способности работать самостоятельно, формирование самостоятельности мышления и принятия решений;
- развитие активности и познавательных способностей студентов, развитие исследовательских умений;
- стимулирование самообразования и самовоспитания;
- развитие способности планировать и распределять своё время [6, с. 8].

Основная же задача организации самостоятельной работы студентов, как отмечает Ю. А. Гончарова, заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы [12, с. 4].

Реализация самостоятельной работы студентов в учебном процессе способствует решению *задач*:

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений;
- углубления и расширения теоретических знаний;
- формирования умений использовать нормативную, справочную документацию и специальную литературу для решения профессиональных задач;
- развития общеучебных навыков, познавательных способностей и активности студентов в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы;
- перевода полученной учебной информации во внутреннее знание;
- формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развития исследовательских умений;
- развития ответственности за собственное образование;
- повышения эффективности аудиторных занятий [7, с. 6—7].

В ходе проведения такой работы преподавателем решаются следующие задачи:

- углублять и расширять профессиональные знания студентов;
- формировать интерес к учебно-познавательной деятельности;
- научить овладевать приёмами процесса познания;
- развивать самостоятельность, активность, ответственность;
- развивать познавательные способности будущих специалистов [12, с. 4].

Ведущими принципами организации рассматриваемой формы работы студентов являются:

- *принцип интерактивности*, который определяет необходимость сотрудничества и обмена информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами;
- *индивидуализации обучения*, проявляемый в учёте преподавателем индивидуально-психологических особенностей студента;
- *идентификации*, обосновывающий необходимость контроля самостоятельной работы студента;
- *регламентации обучения*, отражающий необходимость выбора стратегии обучения и планирования орга-

низации самостоятельной работы студента;

- *опережающего обучения*, обеспечивающий направленность самостоятельной работы на активизацию, развитие мыслительной деятельности студентов, а также формирование способности самостоятельно прогнозировать, выбирать и решать дидактические задачи, добывать знания в сотрудничестве с другими студентами;
- *обратной связи*, позволяющий своевременно обсуждать и корректировать проблемные вопросы по дисциплине или курсу;
- *внешнего контроля и самооценки*, включающий обмен информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами;
- *научности*, позволяющий решать поставленные задачи на современном уровне научных знаний;
- *наглядности*, предусматривающий представление информации в доступном виде;
- *связи теории с практикой*, обеспечивающий возможность решения ситуационных задач;
- *доступности и посильности самостоятельной работы*;
- *учёта трудоёмкости учебных дисциплин и оптимального планирования самостоятельной работы*;
- *прочности усвоения знаний* [14, с. 5], а также *принципы*: самостоятельности, развивающе-творческой направленности, целевого планирования, личностно-деятельностного подхода [11, с. 4].

С точки зрения А. Г. Молибг, организация самостоятельной работы студентов регулируется следующими принципами:

- регламентации всех самостоятельных заданий по объёму и времени;
- управления самостоятельной работой;
- обеспечения её условий [15].

Основным её принципом, по мнению Ю. А. Гончаровой, должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу, с переходом от формального пассивного выполнения определённых заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач [12, с. 4].

Самостоятельная работа рассматривается нами как форма организации учебной деятельности студентов, направленная на овладение ими обобщёнными способами и приёмами учебных действий в процессе решения учебных задач, проблем на основе внешнего контроля и самооценки, постепенно переходящих в самоконтроль и самооценку студента.

В условиях информационного общества в образовательном процессе вуза чрезвычайно важно, включая студентов в процесс познания, учить их самостоятельно мыслить и развивать у них теоретический тип мышления, то есть учить *анализировать, планировать, делать обобщения, рефлексировать* на основании собственных действий, приобретаемых в процессе выполнения самостоятельной работы.

Таким образом, опираясь на содержание понятия «самостоятельная работа студентов», при реализации её целей, функций, задач и принципов будут создаваться полноценные условия для повышения эффективности не только вузовского, но и непрерывного образования и самообразования современного человека. Всё это будет направлено на подготовку конкурентоспособного, инициативного и ответственного специалиста, способного и готового качественно решать те проблемы в своей профессиональной деятельности, которые являются значимыми для данного этапа развития общества. Следовательно, вузовское образование сегодня необходимо строить так, чтобы оно носило развивающий характер.

Список цитированных источников

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
2. Поздняк, С. Н. Методические рекомендации к организации самостоятельной работы студентов / С. Н. Поздняк. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010. — 30 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Academia, 2000. — 176 с.
4. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.
5. Зубра, А. С. Культура умственного труда студентов : пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Зубра. — Минск : Дикта, 2007. — 30 с.
6. Гугина, Е. В. Организация самостоятельной работы студентов в Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобанова : метод. рекомен. / Е. В. Гугина, О. А. Кузенков. — Н. Новгород, 2012. — 47 с.
7. Коневалова, Н. Ю. Организация самостоятельной работы студентов в медицинском вузе / Н. Ю. Коневалова, З. С. Кунцевич, Г. К. Радько. — Витебск : ВГМУ, 2010. — 65 с.
8. Организация самостоятельной работы студентов в вузе : метод. рекомен. для преподавателей и студентов Института экономики очной и заочной форм обучения / сост. И. В. Попова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. — 11 с.
9. Мулявина, Э. А. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций / Э. А. Мулявина, И. Н. Омельченко // Инновации в образовании. — 2014. — № 3. — С. 76—82.
10. Приказ Министра образования Республики Беларусь от 27.05.2013 № 405 «ПОЛОЖЕНИЕ о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей)».
11. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : метод. рекомен. / сост. Н. В. Соловова ; под ред. В. П. Гарькина. — Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. — 15 с.
12. Организация самостоятельной работы студентов : метод. рекомен. для преподавателей / сост. Ю. А. Гончарова. — Воронеж, 2007. — 28 с.
13. Белокоз, Е. И. Проблема самостоятельной работы студентов в теории и практике обучения / Е. И. Белокоз // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. — 2005. — № 2. — С. 105—118.
14. Зенкин, А. С. Самостоятельная работа студентов : метод. указания / А. С. Зенкин, В. М. Кирдяев, Ф. П. Пильгаев, А. П. Лаш. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. — 35 с.
15. Молибог, А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. — Минск : Высш. школа, 1975. — 215 с.

Материал поступил в редакцию 22.01.2015.

Принципы коммуникативности и текстоцентризма как основа развития словообразовательной способности учащихся учреждений общего среднего образования

Т. П. Лихач,

старший преподаватель кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина

Обосновывается необходимость сочетания принципов коммуникативности и текстоцентризма при моделировании системы обучения морфемике и словообразованию в учреждениях общего среднего образования. Предлагаются пути актуализации и синтезирования лингвистических, речеведческих и культурологических знаний, учебно-языковых и коммуникативных умений и навыков учащихся при изучении фактов, явлений и единиц русской дериватологии, призванные стимулировать развитие словообразовательной способности языковой личности школьника. Даются примеры контекстов, на коммуникативном уровне визуализирующих членимость дериватов.

Ключевые слова: морфема, дериват/производное слово, членимость слова, словообразовательная модель, словообразовательный тип, словообразовательная способность, коммуникативный фрейм, текстоцентризм.

The necessity to combine principles of communicativeness and text centrism while simulating the system of teaching morphemics and word formation in institutions of general secondary education is substantiated. The author suggests ways of updating and synthesizing linguistic, speech conducting and cultural knowledge, educational and language, communicative skills of students while studying facts, phenomena and units of Russian word formation to stimulate the development of word formation abilities of a pupil's language personality. Examples of contexts are given. They visualize a derivative division on a communicative level.

Keywords: morpheme, derivative, derivative division, derivative structure of a word, derivative model, derivative type, etymological analysis, word formation analysis, morphemic analysis, word formation ability, communicative frame, text centrism.

Формирование смыслового взгляда на морфемную структуру слова осуществляется в процессе обучения речевой деятельности. Словообразовательные модели, усвоенные ребёнком на ранних этапах его речевого развития, остаются на уровне свёрнутых интуитивных языковых представлений, с помощью которых он порождает и толкует обобщённые смыслы, реализует речевое взаимодействие.

А. В. Филиппов, А. П. Шульмейстер пришли к выводу, что даже морфемы функционально уподобляются слову, выступая в речи в качестве готовых языковых единиц, составляющих морфемосочетания [1, с. 26]. Хотя ни слова, ни тем более морфемы не квалифицируются как коммуникативные единицы, не следует забывать, что основная единица коммуникации — высказывание — состоит из слов, связующихся (в русском языке) по смыслу и синтаксически именно посредством морфем. И это даёт нам основание утверждать, что морфемы структурируют слово не только как единицу языка, но и как единицу речи.

Погружение в речевую деятельность, результатом которой является текст, даёт импульс развитию в том числе словообразовательной способности личности учащегося, поэтому мыслится как обязательное условие обучения русскому языку. «Осмыслению на текстовом уровне должны подлежать коммуникативно значимые параметры словообразовательных средств: возможность акцентировать, актуализировать предмет речи, привлекая к нему внимание адресата; стилистически, жанрово, ситуативно обуславливать речевое произведение; выра-

жать авторское отношение к изображаемому» [2, с. 311—312]. В то же время текст, реализуя познавательную, коммуникативную и эмоциональную функции языка, открывает также и многоаспектную реальность языка, обеспечивая синтез знаний о языке и речи.

Словообразовательная способность языковой личности, реализуясь в речи, детерминирована кодом языка, ведь принятый в языковом сообществе набор стереотипных коммуникативных фреймов, обслуживающих разные сферы деятельности и речевого общения людей, маркируется определёнными словообразовательными типами.

Например, в русском языке для передачи значения многократно повторяющегося действия в прошлом используются конфиксальные образования типа *покуривал, похаживал*, которые имеют английские аналоги *used to* и *would*: *He **used to** smoke; He **would** smoke and read a newspaper leaned back in an armchair*. Примечательно, что в отличие от синонимичных грамматических формул английского языка, имеющих лишь ретроспективу и несущих идею законченности, русская словообразовательная модель *по ... ива(ть)* обращена не только к прошедшему, но и к настоящему: *Посмеивается, попрыскивает, пофыркивает Евсеич: он доволен теперь: матушка-барыня изволят теперь почивать, — а старику не спится: он пришёл позабавить дитю* (А. Белый).

Таким образом, словообразовательные модели предстают хранилищем культуры и языковой картины мира каждого отдельного народа: культурных концептов и стереотипов, национальных прецедентных феноменов (имён, ситуаций).

В языковой личности, репрезентирующей определённую национальную культуру, интегрированы все четыре фундаментальных свойства языка — системность, психологизм, историчность и социальность (Ю. Н. Караулов). Ставя цель развить словообразовательную способность языковой личности учащегося, необходимо постоянно воссоединять в его сознании то, что входит в область изучения «лингвистики языка», с одной стороны, и то, что входит в область изучения «лингвистики речи» — с другой. Иначе говоря, требуется обозначить возможные пути формирования языковой, социально-культурной и коммуникативной компетенций школьников, учи-

таявая их индивидуальный речевой опыт в рамках знакомых коммуникативных сценариев, выработанных коллективным языковым сознанием. Следовательно, переходя в область лингвометодики, нельзя не осознавать важности таких лингвистических заданий, которые способны интегрировать и увязать знания о языке и речи, о культурно-языковых феноменах, определённых оформлении словообразовательного абриса производной лексики.

Речевая реализация выводит слово за пределы словарно кодифицированной семантической структуры: слово так или иначе переосмысливается и обновляется в связи с личностями говорящих и ситуацией. Процедура толкования контекстного значения слова облегчает понимание того, какой именно смысл наполняет морфемы в составе деривата, позволяет правильно определить его состав и способ образования, а уже на этой основе решать языковые задачи. Более того, в речевой деятельности раскрывается креативность человека, закладываются основы «выращивания» его языковой индивидуальности, а язык предстаёт не просто как некая устойчивая система в действии или средство коммуникации, но и как индивидуальная языковая способность человека.

Поскольку производное слово функционирует как смысловое единство языковых значений, референциональных и прагматических, необходимо расширить представление о сферах его употребления, познакомив учащихся с наиболее характерными для этого слова стилистическими контекстами. Например, ср.: 1) *Он лошадь называл — лошадушка, Овцу он величал — овечушка, Жену приветствовал: Душа моя, Скажи мне доброе словечушко* (В. Боков); 2) *Покосившаяся избёнка, Плач овцы, и вдали на ветру Машет тощим хвостом лошадёнка, Заглядевшись в неласковый пруд* (С. Есенин). Суффикс *-ёнк-* в словах *избёнка, лошадёнка* реализует уменьшительно-уничижительное значение: *избёнка покосившаяся, у лошадёнки тощий хвост*; позволяет описать скудность деревенского пейзажа. А суффиксу *-ушк-*, напротив, присуща высокая степень ласкательности.

Учащимся VI класса можно предложить прочитать и сравнить тексты двух стихотворений, ответить на вопросы: «Какие ассоциации вызвали у вас слова *избёнка, лошадёнка; лошадушка, овечушка, словечуш-*

ко? Какая жизнь, бедная или богатая, изображается С. Есениным? Можно ли считать суффиксы *-онк-/-ёнк-* и *-ушк-* антонимичными? Если заменить суффикс *-ёнк-* суффиксом *-ушк-*, что изменится в описании деревенского пейзажа?» [3, с. 53].

В ведении лингвистики есть три способа проникнуть в глубь словесного единства и декодировать его, причём в разных временных планах, вне текста и в связи с ним. И все они в большей или меньшей степени опираются на непосредственную внешнюю мотивированность слова. Это, прежде всего, **морфемный анализ**, призванный установить членение деривата на минимальные значимые части, и **словообразовательный**, направленный на определение способа образования деривата путём установления его словообразовательной структуры. Оба вида анализа рассматривают производные слова в синхронии. При словообразовательном анализе осуществляется бинарное знаковое членение: дериват разделяется на два значимых элемента — производящую основу и словообразовательное средство; так исходные значение и форма противопоставляются вторичным.

В тексте морфемный состав слова может декодироваться на системных основаниях благодаря итерации корневых морфем родственных слов, например «обличать» и «обличение»: *Соломон же сказал: «Поучающий злых наживёт себе обиду, **обличающий** же нечестивого опорочит себя; ибо **обличения** нечестивых — язвы. Не **обличай** злых, чтобы не возненавидели тебя»* (Прит. 9, цитируется по «Повести временных лет»). Исходя из повторяемости отрезка *облич-*, можно догадаться, что именно этот отрезок, а не *-лич-* является корнем в словоформах *обличающий, обличай, обличения*. Далее следует проверить правильность предположения, обратившись к словообразовательному словарю.

Обличать означает «сурово осуждать, разоблачать, вскрывая что-н. неблагоприятное, вредное, преступное», хотя при более глубоком взгляде на слово можно обнаружить его тонкую семантическую связь с существительным *личина* в значении «притворный внешний вид». Современное переносное значение этого слова не выводится из его прежде членимой морфемной структуры, несмотря на то что на уровне языкового сознания в самом назва-

нии акта *обличения* может угадываться следующее: «снять, стянуть маску-личину, дабы выставить напоказ истинное лицо».

Восстановить исторические словообразовательные связи слов, стёртые полностью или частично в лингвистическом сознании современных носителей языка, позволяет **этимологический анализ**. Задания найти генетический корень в некогда родственных словах, семантизировать теперь уже нечленимые слова, воспроизводя отношения производности с мотивирующими их единицами, формируют языковую личность, вдумчиво относящуюся к слову. Главное — побуждать находить те смысловые ассоциации, которые, связывая предметы и слова, легли в основу наименований. Показательны с этой точки зрения контексты разъясняющего характера, как, например: *Да, но где взять арабские серебряные монеты — диргеми, или **рубь** из толстой серебряной проволоки, то есть кусок её, **отрубленный** ножом там, где указал купец? К слову сказать, не от этих ли **рубленых** кусков серебряной проволоки или плиток серебра называются и наши современные деньги — **рубли**?* (А. Лейкин).

Восприятие производного слова именно в его контекстном значении предотвращает неверное истолкование всего текста. Обратимся для наглядности к следующему, разработанному нами, заданию:

Прочтите отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Деревня». Попробуйте точно установить, в каком значении поэт употребил слово «позор». Известно, что существительное «позор» восходит к славянскому глаголу «прозрети», что означает «посмотреть».

*Но мысль ужасная здесь душу омрачает:
Среди цветущих нив и гор
Друг человечества печально замечает
Везде невежества убийственный **Позор**.*

Как комментирует Л. В. Успенский в книге «Слово о словах», «невежества убийственный позор» означает не «стыд невежества», а «губительное зрелище невежества»; «позорище» некогда означало «зрелище».

Может ли восстановление этимологических словообразовательных гнезд привести к ошибкам в словообразовательном и морфемном разборах слов, переживших опрощение (слов-этимонимов)? К примеру, есть вероятность выделения первообраз-

ного корня *-хот-* в этимонимах *охота*, *прихоть* или корня *-вед-* в этимонимах *ведомость*, *ведьма*. В обоих случаях «неправильный» разбор по составу — плод реконструкции не совсем стёршихся в сознании языковой личности исторических словообразовательных связей слов: *охота* — *прихоть* — *хотеть*; *ведомость* — *ведьма* — *вежливый* — *весть* — *повесть* — *совесть*. Однако дальнейший сравнительно-сопоставительный анализ словарных статей из этимологического и словообразовательного словарей, дающих толкование одного и того же слова в синхронии и диахронии, позволит понять механизм такой ошибки. Кроме того, проводя на уроках этимологические экскурсии, восстанавливая вместе с учащимися внутреннюю форму деэтимологизированных слов, учитель сможет формировать у них орфографическую грамотность на системных основаниях, а именно: объяснять с опорой на исходную морфемную структуру слова закономерности написания орфограмм в тех его отрезках, которые исторически являются морфемами. Например, в слове *позор* ранее вычленились приставка *по-* и корень *-зор-*. Усвоив, что приставка *по-* сохраняет единообразие в написании большинства слов, за исключением имеющих префиксальное ударение (*пáсынок*, *пáдчерица* и под.), учащиеся обнаруживают эту же приставку в этимониме *позор* и комментируют её орфографию.

Таким образом, указанные виды языковых разборов дополняют друг друга, выявляя многоаспектную сущность производного слова: его внутреннюю форму и грамматическую структуру, обуславливающие лексическое, словообразовательное и грамматическое значения. Они используются при анализе как словарного, так и контекстного слова.

Однако в ряде случаев вне опоры на контекст результаты словообразовательного разбора могут оказаться ошибочными, поскольку ряд производных слов русского языка имеет двойственную мотивацию и, как следствие, множественную словообразовательную структуру. В контексте же такие слова, реализуя одно из возможных лексических значений, обнаруживают смысловую и формальную связь только с одним производящим. Если каждой мотивации соответствует своя словообразовательная структура, словарное производное слово необходимо анализировать в разных контекстах, сравнивая

результаты его деривационного анализа и устанавливая языковые причины двоякого бинарного членения. Хрестоматийным является пример использования слова *учительство* в значениях «род деятельности» (*учи-тельств(о)*) и «совокупность учителей» (*учитель-ств(о)*).

Обучая семантизации производного слова, следует учесть и такие два обстоятельства, как: 1) значимость морфем и вытекающую отсюда особенность быть многозначными, омонимичными, синонимичными, антонимичными и 2) случаи звукового совпадения разных частей слова, смысловых и асемантичных — морфем и так называемых ложных морфем. Если, например, учащимся понятна семантика начинательности приставки *за-* в словах *запеть*, *загудеть*, *забарабанить*, то они механически начинают искать и выделять этот элемент в составе слов, где его либо просто нет (*забавлять*, *заботиться*, *завидовать*), либо пытаются присвоить значение начала действия тем словам, в которых приставка *за-* передаёт другой смысл (например: «довести действие до завершения», как показано в словах *задуть*, *задушить*; «довести действие до плачевного финала», как в словах *заесть* (в перен. значении), *заездить*).

Отсюда следует: чтобы постичь основы смыслового анализа дериватов, необходимы упражнения, предполагающие наблюдение, узнавание, группировку, подбор, анализ и «включение» в индивидуальную речь не только однокоренных, но и одноструктурных слов, расположенных на оси типовой организации производной лексики.

Активное употребление слов одного и того же словообразовательного типа связано с процессом общетекстового порождения, выражением интенций автора. Становясь средством выразительности, словообразовательный тип как бы приближает нас к восприятию внутренней формы текста.

Обратимся в качестве примера к фрагменту повести «Кавказский пленник» Л. Толстого: *Житьё им стало совсем дурное. Колодки не снимали и не выпускали на вольный свет. Кидали им туда тесто непеченое, как собакам, да в кувшине воду спускали. Вонь в яме, духота, мокротá. Костылин совсем разболелся, распух, и ломóта во всём теле стала, и всё стонет или спит. И Жилин приуныл: видит — дело плохо. И не знает, как выбраться* (Л. Толстой). Нагнетание однотипного ряда *духота*, *мокротá* (разг.) заостряет внимание чи-

тателя на бесчеловечных, противоестественных условиях содержания пленников.

Выявлению разного рода лексико-парадигматических и синтагматических связей и отношений между дериватами также служит текстовое словообразование. Более того, в тексте с деривационным развитием темы могут актуализироваться смысловые связи и отношения базового и производного слова, «градуальные связи», «связи паронимической аттракции и каламбурного противопоставления» [4, с. 178]. Следовательно, в целях обеспечения целостности в обучении словообразованию необходима реализация принципа текстоцентризма, в соответствии с которым мы идём не от анализа отдельных, контекстно обособленных словообразовательных единиц, а от наблюдения и изучения разносторонних словообразовательных отношений, актуализирующихся на уровне текста.

Порождение и понимание текста требуют привлечения фоновых знаний, актуализации «тезауруса» и «прагматикона» языковой личности (термины Ю. Н. Караулова). Текстоцентризм призван синтезировать лингвистические, речеведческие и культурологические знания, выступая в качестве условия и средства языкового развития личности, способной к производству речи в различных ситуациях. Текстоцентризм содействует и осознанному изучению морфемики, так как, по мнению ряда лингвистов, общее свойство текстовых образований заключается в усилении членности слова.

Таким образом, внимание к контекстуальной обусловленности значения дериватов позволит: 1) глубже раскрыть законы русского словообразования; 2) обогатить лексикон учащихся родственными и одноструктурными словами; 3) трансформировать умения морфемного, словообразовательного и этимологиче-

ского разборов в базовые при решении орфографических задач, задач лингвистического анализа текста, а также продуцирования речи в различных ситуациях общения.

Деятельность учителя должна быть направлена на формирование следующих коммуникативно значимых умений школьников:

- 1) осознавать и реализовывать в речевой деятельности семантический потенциал словообразовательных средств русского языка для передачи языковых значений разных типов — референциальных и прагматических;
- 2) семантизировать производную лексику с опорой на её внутреннюю форму;
- 3) идентифицировать и моделировать в речи синонимические, омонимические, паронимические связи дериватов как средство усиления действительности и выразительности речи;
- 4) объяснять правописание проверяемых орфограмм в разных морфемах (в том числе в составе деэтимологизированных слов);
- 5) строить правильные словосочетания с учётом семантики и валентности морфем (их комбинаторных возможностей);
- 6) соотносить на этапах планирования и реализации речи функциональную семантику используемых производных слов с общей стилиевой отнесённостью речи;
- 7) уместно употреблять в речи слова с эмоционально-экспрессивными и экспрессивно-оценочными аффиксами;
- 8) анализировать в текстах разных стилей языковые и речевые функции словообразования;
- 9) использовать словообразовательные приёмы создания связности, целостности и модальности высказывания.

Список цитированных источников

1. Львова, С. И. Функционально-семантический подход к обучению морфемики и словообразованию в школьном курсе русского языка : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. И. Львова. — М., 1993. — 41 с.
2. Жданеня, Г. Н. Изучение в школе словообразования на текстовой основе / Г. Н. Жданеня // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках : материалы VII Междунар. науч. конф., 14—15 апр. 2000 г., Гродно. — Гродно : ГрГУ, 2000. — 444 с.
3. Лихач, Т. П. Состав слова. Словообразование : пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Т. П. Лихач. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 154 с.
4. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская ; Ин-т рус. яз. РАН. — М. : Наука, 1992. — 221 с.

Материал поступил в редакцию 30.01.2015.

Математический апплет: синтез дидактического и инструментального компонентов

С. И. Сергеев,

старший научный сотрудник
лаборатории математического
и естественнонаучного
образования Национального
института образования

Рассматривается задача проектирования и реализации дидактически эффективных математических апплетов с точки зрения взаимозависимости их дидактического и инструментального компонентов. Обсуждаются дидактические возможности среды динамической математики GeoGebra как среды разработки математических апплетов. Представлены два апплета, связанные с понятием «производная».

Ключевые слова: математические апплеты, динамическая математика, GeoGebra, динамическая визуализация.

The problem of designing and implementing didactically effective mathematical applets is considered in the article from the point of view of interdependence of their didactic and instrumental components. Didactic opportunities of GeoGebra dynamic mathematics environment as mathematical applets development environment are discussed. Two applets associated with the term «derivative» are presented.

Keywords: mathematical applets, dynamic mathematics, GeoGebra, dynamic visualization.

Введение. Апплеты

Компьютерные инструменты в обучении математике и естественнонаучным дисциплинам в последние годы стали объектом исследований учёных во многих странах [1–5]. Достаточно сказать, что самый масштабный проект в области физического образования The Physics Education Technology Project (PhET) возглавил нобелевский лауреат по физике 2001 года Карл Wieman (Carl Wieman) [6]. Проект осуществлялся в 2003–2005 годах группой известных учёных на базе Колорадского университета (США). Его целью было создание набора из более чем 100 современных интерактивных компьютерных моделей (физических апплетов), разработанных на основе java- и flash-технологий. Проект включал также масштабные научно-педагогические исследования, в рамках которых был разработан ряд принципов проектирования эффективных компьютерных инструментов [7].

Результаты внедрения программного продукта в учебные учреждения показали, что апплеты оказали существенное влияние на процесс обучения физике: значительно ускорилось усвоение концептуальных положений физики, с помощью визуальных эффектов стало возможным объяснять физические феномены, не поддающиеся прямому наблюдению, появилась возможность вовлечь значительно большее количество учащихся в активное участие в образовательном процессе.

В настоящее время все апплеты находятся в открытом доступе на сайте проекта, их интерфейс доступен на 64 языках, в том числе и на русском. Проект PhET получил ряд престижных премий в области образования и мировое признание в виде ста миллионов загруженных с сайта копий апплетов [8]. Разработанные в рамках проекта компьютерные инструменты являются, по мнению ведущих исследователей, во всех отношениях образцовыми — как с точки зрения теоретического обоснования, так и с точки зрения проектирования и реализации интерфейса. На рисунке 1 представлен скриншот апплета «Волновая интерференция».

В силу особенностей природы математического знания проектирование эффективных компьютерных инструментов для математического образования представляет с теоретической точки зрения более сложную задачу в сравнении с проектированием инструментов для физики и других учебных дисциплин. Сравнительный ана-

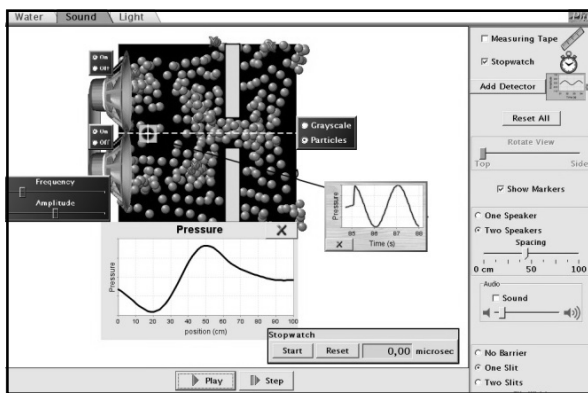


Рисунок 1 — Апплет «Волновая интерференция»

лиз программных продуктов подтверждает данный тезис. В чём же состоят эти особенности? R. Duval определил характер математических знаний как парадоксальный, поскольку, «с одной стороны, использование систем репрезентаций для математического мышления очень важно потому, что в отличие от других областей знаний (физика, геология, биология и т. д.) в математике нет других способов получить доступ к математическим объектам, кроме как посредством репрезентаций. В других областях знаний репрезентации представляют собой образы или описания явлений реального мира, к которым мы имеем доступ либо посредством наших чувств, либо с помощью инструментов. В математике это не так. С другой стороны, нельзя отождествлять сам математический объект и его репрезентацию» [9, с. 4]. Проектируя физический апплет, разработчик отталкивается от физического явления или опыта, что и определяет идею конструкции. Очевидно, что и качество реализации имеет ключевое значение, но при этом вектор разработки в целом известен. В этом смысле физические апплеты можно назвать нормативными. Именно характер природы математического знания делает математику трудной для изучения дисциплиной, и именно поэтому проектирование математических апплетов с точки зрения дидактической эффективности различных экранных репрезентаций математических объектов и организации их связей представляет, как правило, нетривиальную в идейном плане задачу. В этом, с нашей точки зрения, состоит принципиальное отличие объективной сложности проектирования математических апплетов, если речь не идёт об апплетах, относящихся собственно к геометрии. Ска-

занное выше не означает, что в математическом образовании не могут использоваться апплеты, которые можно отнести к категории нормативных. Ниже мы представим два авторских апплета, относящиеся к теме «Производная», проектирование которых в идейном смысле связано с методическими разработками «докомпьютерного» времени. Первый демонстрирует локальную линейность дифференцируемой функции, второй — приём «графическое дифференцирование».

Система динамической математики

Производство java-апплетов и flash-приложений, которые, например, разрабатывались в рамках проекта PhET, требует участия профессиональных разработчиков как для программирования сценариев и визуальных эффектов, так и для создания соответствующей графики. Это сопряжено со значительными затратами времени и средств даже при реализации относительно простых сценариев. Безусловно, для создания такого апплета, как «Волновая интерференция» (рисунок 1), потребовались значительные усилия профессиональных программистов и дизайнеров. Однако, если обратиться к немногочисленным математическим апплетам, представленным на сайте проекта PhET, например к изображённому на рисунке 2 апплету «Угловой коэффициент линейной функции», то ситуация меняется.

Такой апплет, как и другие апплеты для математического образования, без потери качества можно создавать и в иных средах разработки, отличных от профессиональных сред для Java и Flash. Речь идёт о системах динамической геометрии (СДГ).

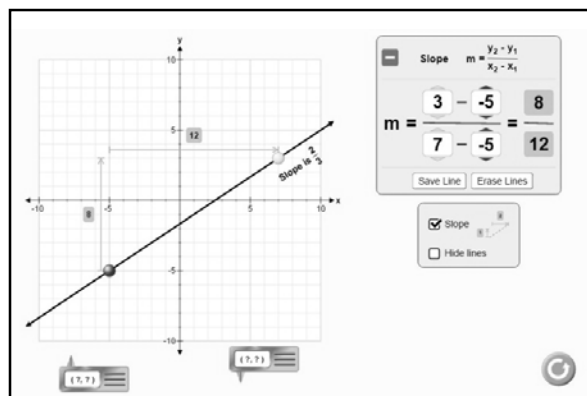


Рисунок 2 — Апплет «Угловой коэффициент линейной функции»

Отметим, что до недавнего времени апплеты, созданные в системах динамической геометрии, не могли конкурировать с профессионально разработанными java-апплетами и flash-приложениями, которые, помимо качественных анимационных эффектов, могут обеспечить высокий уровень интерактивности. В настоящее время некоторые СДГ, представляющие собой мощные программные средства, позволяют преподавателям, то есть непрофессиональным разработчикам, создавать апплеты по дидактической эффективности вполне сопоставимые с профессиональными разработками. Надо сказать, последние почти всегда могут быть спроектированы и реализованы качественнее, особенно в плане дизайна и специальной динамики объектов, в сравнении с апплетами, разработанными в СДГ. Однако эти улучшения, как правило, достигаются непропорциональными затратами ресурсов и в целом их можно охарактеризовать как переход от хорошего к очень хорошему качеству продукта. Но самое важное, что апплеты СДГ можно спроектировать под конкретные задачи и при необходимости вносить изменения.

Термин «динамическая математика» (*dynamic mathematics*) возник относительно недавно. Вероятно, впервые его использовал в 2007 году Markus Hohenwarter, разработчик программного средства GeoGebra [10]. В широкий научный обиход этот термин в 2009 году ввёл английский учёный David Tall, признанный в мире эксперт в области математического образования [11]. В отличие от «динамической математики» термин «динамическая геометрия» (*dynamic geometry*) появился более двух десятилетий назад в применении к классу программного обеспечения для создания и манипулирования геометрическими конструкциями.

Первыми системами динамической геометрии, получившими широкое распространение в обучении математике начиная с 1980-х годов, были The Geometer's Sketchpad, Cabri, Cinderella, разработанные соответственно в США, Франции и Германии. В настоящее время существует более двух десятков программ этого типа, некоторые из них имеют русскоязычный интерфейс, в том числе и российская разработка «1С: Математический конструктор».

Если принять во внимание такие характеристики программ класса СДГ, как распространённость и продолжительность ис-

пользования в учебных заведениях; наличие постоянной поддержки, гарантирующее развитие программы; наличие или перспектива наличия 3D-версии, то к числу лучших следует отнести программу GeoGebra. Если говорить о качестве разработки пользовательского интерфейса, то, с нашей точки зрения, GeoGebra превосходит все программы такого типа. Наличие русскоязычной локализации, кроссплатформенности, интегрируемости в систему ДО Moodle, богатых средств форматирования математического текста с помощью системы LaTeX, а также отношение к классу free software (бесплатно распространяемых программ) делают GeoGebra, по нашему мнению, лучшим выбором для системы образования в целом. Автором первой версии программы является Markus Hohenwarter. Сегодня поддержка и развитие GeoGebra осуществляются международным консорциумом разработчиков.

В настоящее время GeoGebra позиционируется авторами уже не просто как среда (система) динамической геометрии, а как среда динамической математики. Это связано с тем, что GeoGebra не только позволяет создавать динамические конструкции геометрических объектов, но и обладает всеми характеристиками системы компьютерной алгебры. Она также включает в себя комплекс инструментов для построения и исследования графиков функций, электронные таблицы и калькулятор вероятностей.

Следует отметить, что как программное средство GeoGebra сама по себе может рассматриваться как средство обучения, поскольку учащиеся могут с помощью его инструментов создавать и исследовать математические объекты. Однако предметом нашего внимания является тот факт, что GeoGebra представляет собой специальную программную среду разработки, в которой можно создавать приложения — математические апплеты. Именно они могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс, причём для этого не требуется обучать учащихся работе с набором инструментов GeoGebra — апплет имеет собственный аппарат управления. Подходящей метафорой для среды разработки может служить профессиональный монтажный стол с набором «умных» инструментов и тщательно подобранных заготовок, используя которые разработчик имеет возможность сконструировать некий механизм для решения определённой

задачи. Этот механизм будет иметь собственный интерфейс, каким-то образом реагировать на команды пользователя. Что за устройство получится в итоге и какую помощь оно может оказать в решении задачи, целиком зависит от квалификации разработчика и качества проекта.

Математические апплеты являются самым простым с точки зрения пользователя видом электронных средств обучения и в то же время, безусловно, одним из самых эффективных с точки зрения интеграции в образовательный процесс. Апплеты могут применяться учителем как непосредственно на учебных занятиях, так и при организации самостоятельной учебной деятельности учащихся, в том числе с использованием интернет-ресурсов. В образовательном процессе учащимся могут быть предложены следующие виды заданий с использованием апплетов:

- ознакомительное задание, целью которого является знакомство как с возможностями и инструментами самой среды GeoGebra, так и с инструментами непосредственно апплета;
- математический компьютерный эксперимент;
- решение задач (построение математических объектов с возможной компьютерной проверкой результата).

Роль математических апплетов в обучении

Целью использования в образовательном процессе динамической визуализации, организованной в составе математического апплета, является создание учащимся адекватной ментальной модели изучаемого понятия или некоей математической конструкции. Динамическая визуализация может сыграть существенную роль в формировании концептуального понимания связей математических понятий, а также в усилении убедительности доказательств математических предложений. Однако R. Lowe и J.-M. Bouchéix подчёркивают, что часто при проектировании и реализации динамической визуализации «усилия разработчиков фокусируются на свойствах анимации как внешней репрезентации, а не на задаче ученика по конструированию внутренней репрезентации представленного контента» [12, с. 233]. Поэтому при проектировании и

реализации апплета математические идеи должны быть представлены в тщательно продуманном виде. Вероятно, главным критерием дидактической эффективности апплета является то, насколько осмыслен опыт взаимодействия учащихся с программой и насколько активно учащиеся вовлечены в процесс обдумывания результатов этого опыта.

Один из пионеров исследований в области разработки и применения компьютерных инструментов в образовании, автор среды обучения LOGO С. Пейперт, в своей фундаментальной работе [13] проводит мысль, что в качестве предпосылки для усвоения учащимися формализованных знаний необходимо создать некую интуитивную основу, связанную с их чувственным опытом. Опыт этот приобретается, зачастую опосредованно, путём взаимодействия с различными артефактами. Пейперт полагает, что именно компьютерные инструменты могут иметь при этом ключевое значение. Отметим, что роль математических апплетов состоит как раз в создании интуитивной базы.

Для того чтобы интерактивное взаимодействие с экранными объектами могло, пользуясь выражением С. Пейперта, дать возможность учащимся «уловить» важные аспекты объективно сложных математических понятий, сам апплет должен проектироваться на основе дидактического анализа проблемы, для решения которой он и создаётся. При этом могут быть использованы динамическое связывание различных объектов, а также вспомогательные визуальные элементы и эффекты.

Дифференцируемость и локальная линейность

Наличие тех или иных функциональных возможностей программного средства может определить методические подходы к формированию математических понятий. Так, опция увеличения или уменьшения масштаба, соответственно, с помощью кнопок *Увеличить* и *Уменьшить* даёт возможность демонстрации учащимся принципиального различия структуры графика непрерывной функции в точках, где функция имеет производную, и в точках, где — не имеет. Обычно в печатном издании для пояснения этого различия приводится серия иллюстраций, показывающих график функции в окрестности оп-

ределённой точки с разным масштабом. Однако убедительность этого приёма значительно уступает соответствующей динамической визуализации в режиме *real-time*. Иллюстрации в серии не всегда воспринимаются как относящиеся к одному объекту — графику функции вблизи точки. Динамическая визуализация даёт возможность учащемуся самостоятельно рассматривать график «под микроскопом» в режиме непрерывного изменения масштаба. Манипуляции с объектом выполняет сам пользователь. Более того, можно одновременно рассматривать две различные функции, чтобы увидеть принципиальную разницу между дифференцируемой и недифференцируемой функциями в точке (рисунок 3).

На рисунках 3 и 4 изображены, соответственно, начальное и конечное состояния апплета. Мы видим, что график параболы в окрестности точки при сильном увеличении выглядит практически как часть прямой. Это и означает дифференцируемость функции в точке. А вот «остриё» у графика второй функции никуда не исчезло — эта функция не имеет производной в данной точке.

Нашей целью является формирование концептуального понимания: «гладкость» графика вблизи точки означает дифференцируемость в точке, а наличие «острия» — отсутствие дифференцируемости.

Обычно, чтобы показать, что непрерывность функции не гарантирует её дифференцируемость, приводится пример функции модуль, то есть $y = |x|$. Г. В. Дорофеев указывает, что «вполне достаточно на-

рисовать любой график с «остриём». Более того, остриё на графике наилучшим образом показывает «причину» отсутствия производной — несовпадение правой и левой касательных» [14, с. 51]. Несмотря на то что график модуля, по сути, визуально представляет собой идеальное «остриё», он как раз менее всего годится для объяснения этой «причины». Дело в том, что касательная и кривая в восприятии учащегося — это два разных объекта. Однако касательная к графику линейной функции совпадает с самим графиком. Визуально — это один объект. Поэтому этот экстремальный случай не отражает сути дела. В качестве графика с «остриём» для апплета взята нелинейная функция (рисунок 3).

Инструментарий GeoGebra позволяет создать собственные инструменты апплета — кнопки *Увеличить* и *Уменьшить*, которые дублируют соответствующие стандартные инструменты GeoGebra. Это принципиально важный момент, поскольку мы хотим целиком исключить стандартные инструменты из управления апплетом с целью минимизации когнитивной нагрузки пользователя. По этой же причине сама кнопка имеет стандартный вид. Но само по себе действие инструментов *Увеличить* и *Уменьшить* не даёт визуального эффекта изменения масштаба, поэтому была сконструирована последовательность квадратов разного размера, которая при действии инструментов создаёт визуальный эффект динамического приближения или удаления. Кроме того, необходимо было разместить в окне апплета индикатор состояния, для того чтобы учащийся мог определить кратность

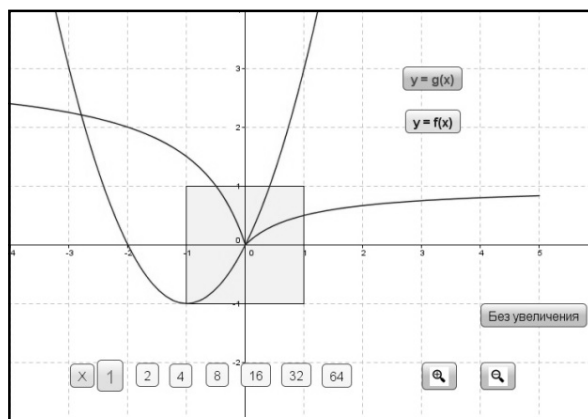


Рисунок 3 — Апплет «Дифференцируемость и локальная линейность». Начальное состояние

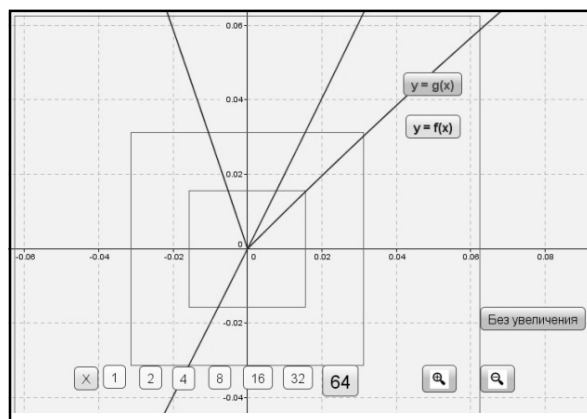


Рисунок 4 — Апплет «Дифференцируемость и локальная линейность». Конечное состояние

изменения масштаба. Это сделано в форме ряда текстовых полей. Отметим, что при реализации апплета был использован встроенный язык сценариев GeoGebra.

Графическое дифференцирование

Термин «графическое дифференцирование» был введён известными методистами Е. Г. Глаголевой и И. Л. Никольской [15, с. 42] для определения приёма построения графика производной функции по графику заданной функции. Приём состоит в том, что выбирается несколько значений аргумента, для каждого из которых по графику функции определяются приращения аргумента и функции и вычисляется их отношение. При этом приращение аргумента — это разность «соседних» значений аргумента. Полученное число принимается за значение производной. Строятся несколько точек графика производной и соединяются плавной линией. Смысл введения этого приёма авторы поясняют следующим образом: «обычно многие учителя дают задачу построить на одном чертеже график функции и её производной — или задавая формулу, или рекомендуя использовать связь знака производной с характером поведения функции. Графическое дифференцирование уточняет качественную картину, даёт возможность оценить не только знак, но и модуль производной» [15, с. 42].

Однако описанный приём дифференцирования нельзя назвать в полном смысле «графическим», поскольку нам всё же приходится проводить численные измерения и вычисления на промежуточном этапе.

Обычно в процессе обучения перед учащимися не ставится задание построения по графику заданной функции графика её производной, в том числе приёмом графического дифференцирования. Сами авторы признают, что на практике его применение «неудобно, канительно». В первую очередь это можно объяснить сопутствующими вычислительными трудностями: необходимо построить достаточно много точек графика производной, для построения каждой из которых требуется либо найти отношение приращений, либо измерить угол наклона соответствующей касательной и вычислить его тангенс. Очевидно, что преодоление этих трудностей «вручную» или даже с помощью компьютера требует больших временных затрат и к тому же не является деятельностью,

которая может быть охарактеризована как продуктивная. Подобные задания можно отнести к классу «нетехнологичных»: объём непродуктивной деятельности очевидным образом нивелирует дидактическую ценность задания.

Тем не менее это же задание вполне может быть дидактически эффективным, если с помощью цифровых технологий дать возможность учащимся сосредоточиться на концептуальных, визуальных по своей природе, аспектах понятия «производная». С этой целью был сконструирован апплет «Построение графика производной функции» в СДМ GeoGebra (рисунок 5). Интерактивная динамическая визуализация апплета позволяет осуществлять неаналитическое построение графика производной, то есть производить в полном смысле этого слова графическое дифференцирование. Визуализация создана с целью формирования у учащихся концептуального понимания связи между свойствами функции и свойствами её производной, а также понимания производной как функции.

Визуальным инструментом построения является вспомогательный прямоугольный треугольник, динамически связанный с выбранной точкой графика. Гипотенуза треугольника лежит на касательной прямой, проведённой в точке графика с заданной абсциссой, а горизонтальный катет имеет длину, равную единице, независимо от точки графика. Длина вертикального катета в этом случае равна модулю тангенса угла наклона касательной, то есть модулю производной в точке с заданной абсциссой.

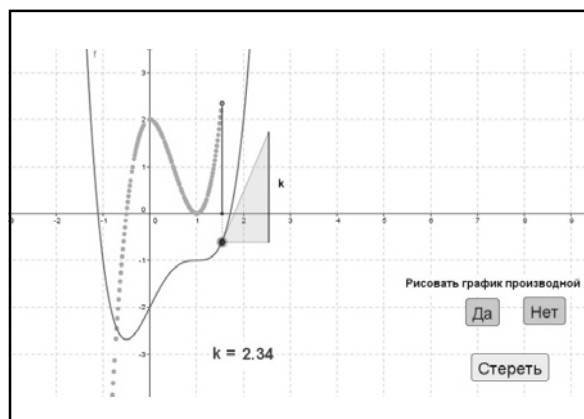


Рисунок 5 — Апплет «Построение графика производной функции»

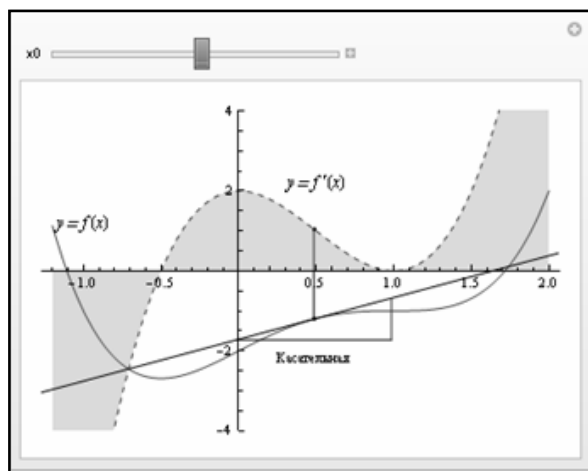
Основное преимущество динамической визуализации перед статической состоит в том, что она даёт возможность рассмотреть в динамике генезис нового математического объекта, в нашем случае — графика производной функции. Дидактическая ценность математического апплета, позволяющего поточно строить график производной функции по графику заданной функции, на наш взгляд, заключается в следующем:

- визуализация неаналитического построения графика производной проста и естественна, поскольку в качестве инструмента берётся вспомогательный треугольник с единичным горизонтальным катетом;
- построение графика производной акцентирует внимание учащихся на том факте, что производная — это функция, а значит, её свойства можно исследовать точно так же, как и свойства любой другой функции. По графику производной учащимся, например, гораздо легче усвоить понятие «знак производной», использующееся при исследовании функций;
- поскольку график производной строится динамически, то у учащегося есть возможность непосредственно связать свойства обеих функций, например, при построении точек графика производной функции в окрестностях точек экстремумов или перегибов заданной функции;
- именно с помощью вспомогательного треугольника можно дать простые, визуальные по природе, неформальные доказательства ряда теорем,

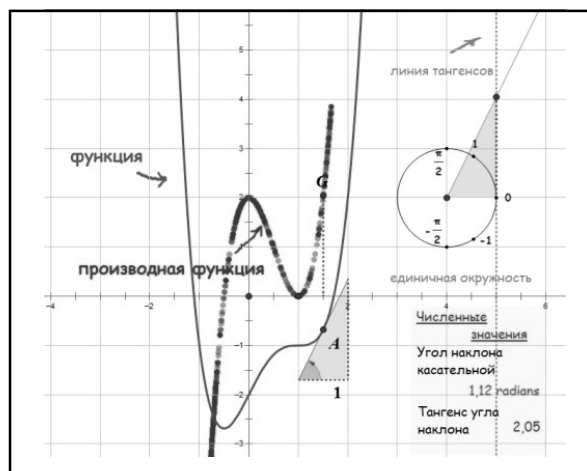
связанных с дифференцированием композиции двух функций, одна из которых линейная. При этом, что очень важно, без явной апелляции к понятию сложной функции.

Идея графического дифференцирования первоначально была реализована автором в апплете (рисунки 6 а), созданном в SKA Mathematica [16]. Выбор в качестве среды разработки мощной программы, предназначенной для профессиональной научной деятельности, позволял для демонстрации свойств производной взять в качестве графика дифференцируемой функции график любой, сколь угодно сложной, функции. Однако хотя апплет и позволял производить неаналитическое построение графика производной, его дидактические возможности были существенно ограничены, с одной стороны, недостаточной степенью интерактивности, а с другой — отсутствием желательных инструментов управления. Последнее связано с необходимостью их программирования на достаточно сложном языке программирования SKA Mathematica, с которым учителя не знакомы. Поэтому и возможность самостоятельного изменения кода апплета, как показал опыт его применения, практически не могла быть реализована.

Интерфейс апплета (рисунки 6 б), реализованного в СДМ The Geometers's Sketchpad, обладает значительно большей интерактивностью [5]. Кроме того, «качество» интерактивности изменилось: управление точкой графика осуществляется не опосредованно с помощью слайдера, а непосредственно курсором. Однако главное преимущество состоит в на-



а



б

Рисунок 6 — Апплет, реализованный в SKA Mathematica (а) и СДМ The Geometers's Sketchpad (б)

личии двух дополнительных областей в окне этого апплета: области единичной окружности с линией тангенсов и области численных значений. Элементы каждой из этих областей динамически зависят от параметров вспомогательного треугольника. Отметим, что графики функции и её производной располагаются в одной системе координат. Однако точки их возможного пересечения, как известно, не могут быть интерпретированы содержательным образом в силу их относительно случайного расположения, поэтому имеет смысл предусмотреть режим построения графика производной функции в другой системе координат, то есть в другом окне. В СДМ The Geometers's Sketchpad такой возможности нет в отличие от СДМ GeoGebra, которая имеет два окна *Graphics*. Они могут быть представлены в главном окне программы на экране монитора как одновременно, так и раздельно. Существенно важно, что объекты одного окна могут быть динамически связаны с объектами другого окна. Эта инструментальная инновация даёт принципиально новые возможности представления математических объектов и их взаимных связей. Так, при вертикальном расположении окон (*рисунок 7*) мы получаем возможность сравнивать свойства обеих функций.

Отметим, что целесообразность использования в апплете динамического «скользящего» треугольника нашла подтверждение в недавнем исследовании группы американских учёных [17]. В качестве примера рассмотрим отличный подход, представленный американским исследователем D. Zazkis в

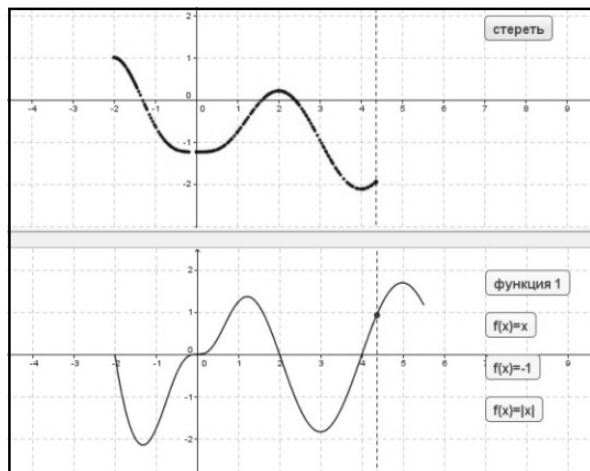


Рисунок 7 — Апплет СДМ GeoGebra с двумя динамически связанными окнами

работе [18]. Он сконструировал апплет (*рисунок 8*), в котором тоже осуществляется поточечное построение графика производной: в точке графика дифференцируемой функции автоматически строится отрезок касательной, и одновременно в той же системе координат строится точка графика производной. Отметим, что отрезки касательных взяты одной длины, поэтому апплет не содержит визуального индикатора значения производной в точке. Таким образом, пользователь не имеет возможности определить механизм построения точки графика производной. По нашему мнению, более предпочтительным является подход, который предусматривает наличие в апплете графического объекта, представляющего численное значение производной, точнее её модуля, то есть в нашем случае — отрезка. Опыт применения апплета (*рисунок 6*) на практике показал, что в этом случае пользователю легче уловить идею построения графика производной функции.

Заключение

Задача проектирования и реализации дидактически эффективных математических апплетов носит объективно комплексный характер, поскольку дидактический и инструментальный компоненты апплетов в существенной степени взаимозависимы. Поэтому конструирование апплетов должно основываться, с одной стороны, с учётом дидактически значимых возможностей среды разработки в преломлении к особенностям репрезентаций математического знания. С другой стороны, сам апплет должен

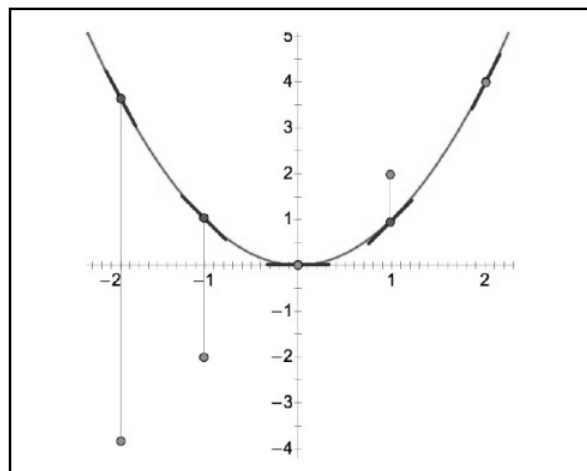


Рисунок 8 — Апплет «Slope-widgets on a function» (автор — D. Zazkis)

проектироваться на основе дидактического анализа проблемы, для решения которой он и создаётся. В результате формируются требования к инструментальному компоненту проектируемого апплета, которые могут определить выбор среды разработки. Кроме того, анализ возможностей специализи-

рованных сред разработки, таких как система динамической математики GeoGebra, открывает перспективы создания апплетов, реализующих как новые методические подходы, так и подходы, которые представлялись нетехнологичными в «докомпьютерной» парадигме обучения.

Список цитированных источников

1. Hoyles, C. Mathematics Education and Technology-Rethinking the Terrain : The 17th ICMI Study / C. Hoyles, J.-B. Lagrange. — New York : Springer, 2010. — 493 p.
2. Yang, W.-C. Technology has shaped up mathematics communities / W.-C. Yang // Integration of Technology into Mathematics Education : past, present and future. Proceedings of the Sixteenth Asian Technology Conference in Mathematics, Mathematics and Technology. — 19–23 September 2011, Bolu, Turkey Abant Izzet Baysal University. — P. 81–96.
3. Zimmermann, W. Visual thinking in calculus / W. Zimmermann // Visualization in Teaching and Learning Mathematics, Mathematical Association of America / W. Zimmermann, S. Cunningham (ed.). — Washington, 1991. — P. 127–137.
4. Fahlberg-Stojanovska, L. GeoGebra in the college classroom : multiple representations / L. Fahlberg-Stojanovska, V. Stojanovski // The First North-American GeoGebra conference (GeoGebra-NA 2010). — Ithaca College, Ithaca, New York, US, July 27–28, 2010. — P. 147–153.
5. Сергеев, С. Компьютерная визуализация в математическом образовании как практическая педагогическая задача / С. Сергеев, М. Урбан // Scientia Educologica : Problems of Education in the 21st Century. — 2012. — Vol. 49. — P. 95–103.
6. PhET : Interactive simulations [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://phet.colorado.edu>. — Дата доступа : 08.02.2014.
7. Wieman, C. Transforming physics education / C. Wieman, K. Perkins // Phys. Today. — Nov. 2005. — P. 36–41.
8. Khatri, R. Over one hundred million simulations delivered : a case study of the PhET interactive simulations / R. Khatri, C. Henderson, R. Cole, J. Froyd // Proceedings of the 2013 Physics Education Research Conference // P. V. Engelhardt, A. D. Churukian, D. L. Jones (ed.). — Portland, 2013. — P. 205–208.
9. Duval, R. Representation, vision and visualization : Cognitive functions in mathematical thinking. Basic issues for learning / R. Duval // Proceedings of the 21 st Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. — Mexico, 1999. — Vol. I. — P. 3–26.
10. Hohenwarter, M. Dynamic mathematics with GeoGebra / M. Hohenwarter, J. Preiner // Journal Of Online Mathematics And Its Applications, MAA. — 2007. — Vol. 7 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.maa.org/external_archive/joma/Volume7/Hohenwarter/. — Дата доступа : 08.02.2014.
11. Tall, D. Dynamic mathematics and the blending of knowledge structures in the calculus / D. Tall // ZDM The International Journal on Mathematics Education. — 2009. — № 41 (4). — С. 481–492.
12. Lowe, R. Dynamic Diagrams : A Composition Alternative / R. Lowe, J.-M. Boucheix // Diagrammatic Representation and Inference // P. Cox, B. Plimmer, P. Rodgers (ed.). — Heidelberg : Springer-Verlag, 2012. — P. 233–239.
13. Пейперт, С. Переворот в сознании. Дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт ; пер. с англ. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
14. Дорофеев, Г. В. Для чего нам нужны графики функций / Г. В. Дорофеев // Математика в школе. — 2007. — № 7. — С. 50–53.
15. Глаголева, Е. Г. Формирование материалистического мировоззрения на уроках алгебры и начал анализа / Е. Г. Глаголева, И. Л. Никольская // Вопросы преподавания алгебры и начал анализа в средней школе : сб. ст. ; сост. : Е. Г. Глаголева, О. С. Ивашев-Мусатов. — М. : Просвещение, 1980. — 256 с.
16. Сергеев, С. И. Инновационный компонент информационной среды обучения : динамическая визуализация / С. И. Сергеев // Информатизация образования — 2010 : педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды, Минск, 25–28 окт. 2010 г. / редкол. : И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2010. — С. 447–451.
17. Weber, E. Introducing derivative via the calculus triangle / E. Weber, M. Tallman, C. Byerley, P. W. Thompson // Mathematics Teacher. — 2012. — № 104 (4). — P. 274–278.
18. Zazkis, D. Fostering students' understanding of the connection between function and derivative : a dynamic geometry approach / D. Zazkis // Proceedings of the 16th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education / Eds. S. Brown, G. Karakok, K. H. Roh, M. Oehrtman. — Denver, 2013. — Vol. 2. — P. 694–698.

Материал поступил в редакцию 11.02.2015.

Механизмы использования информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Биология»

Е. В. Борщевская,
методист отдела организационно-методического сопровождения образовательного процесса Национального института образования

В статье раскрываются механизмы использования информационно-образовательных ресурсов в процессе обучения биологии в учреждениях общего среднего образования. Поэтапное внедрение психологических, педагогических, ситуационно-поискового и организационно-управленческого механизмов будет способствовать правильной организации учебной деятельности учащихся при изучении биологических законов, закономерностей, явлений.

Ключевые слова: информационно-образовательные ресурсы, механизмы использования: психологические, педагогические, ситуационно-поисковый, организационно-управленческий.

The article describes mechanisms for using information and educational resources in the process of teaching biology in general secondary education institutions. A phased implementation of psychological, pedagogical, situational and exploratory, organizational and administrative mechanisms will contribute to the proper organization of students' learning activities while studying biological laws, regularities, phenomena.

Keywords: information and educational resources, using mechanisms: psychological, pedagogical, situational and exploratory, organizational and administrative.

Современный образовательный процесс, протекающий в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни, требует существенного расширения арсенала средств обучения, связанных, в частности, с использованием информационно-образовательных ресурсов (ИОР). Информационно-образовательные ресурсы позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умения самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации, планировать и осуществлять творческую деятельность.

Использование ИОР на уроках биологии даст возможность:

- интенсифицировать деятельность учителя и учащегося;
- повысить качество обучения учебному предмету «Биология»;
- выдвинуть на передний план наиболее важные (с точки зрения учебных целей и задач) характеристики изучаемых биологических объектов и явлений природы;
- повысить уровень наглядности изучаемых биологических объектов и явлений (многие биологические процессы сложны для восприятия. С помощью анимационных моделей в сознании учащегося можно сформировать целостную картину биологического процесса; благодаря интерактивным моделям можно самостоятельно «конструировать» процесс, исправлять свои ошибки, самообучаться);
- формировать положительное отношение и повысить интерес учащихся к изучаемому материалу.

Для эффективного использования в образовательном процессе информационно-образовательных ресурсов необходимо учитывать ряд **механизмов**. Рассмотрим некоторые из них: психологические, педагогические, ситуационно-поисковый, организационно-управленческий.

Психологические механизмы информационно-образовательных ресурсов способны вовлекать учащихся в процесс обучения, делать из пассивных слушателей активных деятелей [1]. Рассмотрим последовательность действия данных механизмов с учётом психологии обучающихся:

1. Обучающегося важно включить в проблемную ситуацию, когда из имеющейся, представленной информации ИОР по биологии надо выбрать наиболее существенную, сформировать собственный смысл, определённое итоговое знание.
2. Одна и та же информация ИОР в зависимости от предшествующего опыта обучающегося может быть представлена по-разному. Для каждого компонента урока должны быть придуманы примеры.
3. Информация, предъявляемая обучающемуся, должна быть оптимальной. Количество оптимальной информации в каждом случае конкретно и индивидуализированно. Следовательно, порции предъявляемой новой информации должны регулироваться и обучающимся.
4. В процессе работы учащегося с ИОР изменяется и личностная регуляция мыслительной деятельности: повышаются роль защитных механизмов личности, субъективный уровень достижимости цели, перестраиваются механизмы контроля деятельности, трансформируется мотивация. Воздействие на мотивационную сферу позволяет управлять целеобразованием.
5. Важно помнить, что учащиеся с разным типом памяти и художественным складом мышления предпочитают активные формы обучения с преобладанием наглядно-образных форм подачи материала в интересной игровой форме. Учащимся же с мыслительным типом индивидуальности больше подходят самостоятельная работа с материалом, отработка различных умений, аналитические виды заданий. Один из путей индивидуализации обучения — предоставление обучающемуся возможности выбора скорости, объёма подачи материала, стратегии обучения в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями.

6. Решение проблемы подачи учебного материала имеет два аспекта. Во-первых, что происходит, если скорость входной информации превосходит возможности обучаемого по её восприятию, то есть его «пропускную способность»? Экспериментально установлено, что перегрузка обучаемого приводит к увеличению потерь информации. Выявлено также, что при повышении темпа обучения мобилизуются внутренние резервы обучаемого и приводится в действие целый ряд механизмов, направленных на преодоление возникших трудностей. Однако, если поток информации становится слишком большим и продолжается длительное время, наступает срыв деятельности. Второй аспект состоит в том, что эффективность деятельности обучающегося снижается не только при избыточности информации, но и при её недостаточности. Имеется немало данных, которые показывают, что при монотонности и бедности внешних воздействий у обучающегося развиваются явления, сходные, как это ни парадоксально, с утомлением: учащаются ошибки, снижается эмоциональный тонус, развивается сонливость [2].

Механизм мотивации направлен на создание условий для максимального учёта индивидуальных образовательных возможностей обучающихся, широкого выбора содержания, форм и уровня подготовки, удовлетворения образовательных потребностей, раскрытия творческого потенциала учащихся. Данный механизм способствует:

- выявлению и оценке мотивационной готовности учителей к использованию ИОР в учебном процессе;
- выявлению реального сопротивления изменениям со стороны педагогических и управленческих кадров;
- разработке системы мотивации, морального и материального стимулирования продуктивной деятельности учителей по использованию ИОР.

Суть **ситуационно-поискового механизма** заключается в том, что обучение с помощью современных ИОР не является объяснительно-репродуктивным, не представляет собой формальную организацию предметной деятельности учащихся, а побуждает к поисковой деятельности в си-

туациях, содержащих познавательные и жизненно-практические проблемы, представляющих смысл познания для учащегося, включающих волевые усилия при вхождении в учебную деятельность.

Учебный материал разбивается на мелкие дозы, каждая из которых должна содержать одну ситуацию (задание). Задания должны быть настолько простыми, чтобы реакции на них практически всегда были правильными. Нахождение выхода из учебной ситуации приводит учащегося в состояние удовлетворённости.

Последовательность ситуаций раскрывает ход развития личностного опыта учащегося:

- ситуация мотивационно-смысловая, как правило, связанная с «донаучным» личностным опытом впечатлений от «встречи» с природными явлениями, а также раскрывающая взаимосвязь физических, биологических, химических процессов и законов природы, формирующая опыт личностно-смыслового определения;
- ситуация переживания кризиса компетентности, дефицита биологических знаний, спонтанно рождающая информационный запрос, потребность в самостоятельном познании, переходящая в ситуацию личностной самоорганизации и волевого усилия при вхождении в учебную деятельность, предмет активности которой отражается в сознании как самостоятельно избранная цель, формирующая опыт самостоятельного добывания знаний;
- ситуация «открытия» свойств изучаемых явлений в собственных исследовательских опытах, ведущая к рефлексии изучаемого;
- ситуация самореализации, удовлетворения социально-психологических мотивов в признании другими, самосовершенствования в совместной групповой деятельности, формирующая опыт «быть личностью»;
- ситуация осмысления, рефлексивно-критического отношения к изучаемому, формирующая рефлексивный опыт;
- ситуация включения в творческий процесс усвоения знаний, осознания значимости учения с решением жизненно-практических задач, формирующая личностно-творческий опыт;

- ситуация рефлексии собственного продвижения по пути становления образовательной компетентности, формирующая опыт социализации.

Ситуационно-поисковый механизм показывает динамику ситуаций, ведущую к ситуации саморазвития обучающегося, когда знания, усвоенные на уровне внутренней установки и убеждений, превращаются в предмет творческого практического преобразования (проекты, модели, установки для опытов, рефераты) [3]. Он основан на моделировании ситуаций развития личности и обучения, включающих решение образовательных проблем научно обоснованными методами и создающих условия для проявления субъектности, субъективного восприятия, рефлексии, креативности, самоутверждения учащихся в образовательном процессе.

Педагогические механизмы представляют собой закономерные превращения при переходе от педагогической причины (воздействия, влияния) к педагогическому следствию. Это превращения, происходящие под влиянием педагогических воздействий в сознании, поведении, личности обучающихся: от услышанного — к пониманию и запоминанию, от знаний — к убеждениям, от знаний — к применению, от простых умений — к навыкам и привычкам, от действий и привычек — к качествам, от профессионального мастерства — к профессиональной культуре и пр. Механизмы действуют между причиной и следствием, педагогическим воздействием и результатом. Понимание механизма, расчёт на него при выборе педагогического воздействия, регулирование его «срабатывания» — наиболее тонкая часть педагогической работы. Педагогические механизмы, учитываемые и используемые осознанно и целенаправленно, лежат в основе *педагогических технологий* [4]. Чёткое прогнозирование целей воспитания даёт педагогу возможность сознательно предусматривать свои педагогические влияния, определять благоприятные условия и способы решения практических педагогических задач. Программирование целей воспитания — ведущий механизм педагогической технологии (таблица).

Основой механизма педагогической технологии служит чёткое определение конечной цели. Педагогическая технология, в которой цель (конечная и промежу-

Таблица — Механизм использования педагогических технологий при внедрении ИОР по биологии

Название технологии	Цель	Сущность	Механизм
Проблемное обучение	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, позволяющих активно усваивать биологические знания	Поисковые методы, постановка познавательных задач
Модульное обучение	Обеспечение гибкости обучения, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню его базовой подготовки	Самостоятельная работа обучающихся по индивидуальной учебной программе	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
Развивающее обучение	Развитие личности и её способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности учащегося и их реализацию	Вовлечение обучаемых в различные виды деятельности
Дифференцированное обучение	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарт)	Методы индивидуального обучения
Игровое обучение	Обеспечение личностно-деятельного характера усвоения биологических знаний, умений и навыков	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность
Обучение развитию критического мышления	Обеспечение развития критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс	Способность ставить новые вопросы, выработать разнообразные разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения	Интерактивные методы обучения; вовлечение учащихся в различные виды деятельности; соблюдение трёх этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта), осмысление, рефлексия

точная) определена очень точно, позволяет разработать объективные методы контроля её достижения. Механизм педагогической технологии способствует сведению к минимуму ситуации, когда учитель поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспериментам в поиске приемлемого варианта. Проектирование учебной деятельности обуча-

ющихся ведёт к более высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

Содержательный механизм отражает закономерности, которые связаны с выбором содержания образования и его совершенствованием. Этот механизм даёт возможность дополнять учебник (учебное пособие) теми элементами, которые он

реализовать не может (в ИОР можно быстрее найти нужную информацию, оперировать ею, работать с наглядными моделями труднообъёмных процессов). Содержательный механизм организует поддержку самообразовательной деятельности учащихся и педагогов — опыта самостоятельного «добывания» знаний; обеспечивает создание ситуаций развития личности и обучения путём включения в биологическое содержание различных видов опыта учащихся, в том числе донаучного личностного опыта, а также показывающего диалектическую взаимосвязь физических, биологических, химических процессов, общность законов, понятий и закономерностей.

Механизм формирования и развития универсальных учебных действий в процессе использования ИОР позволяет:

- планировать пути и средства достижения целей на основе самостоятельного анализа условий, выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный из них, осуществлять познавательную рефлексию в отношении действий по решению учебных и познавательных задач;
- устанавливать причинно-следственные связи и проводить обобщения на различном биологическом материале;

- строить логическое рассуждение, включая установление причинно-следственных связей, делать умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и выводы на основе аргументации;
- формулировать проблемы, самостоятельно создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. Биология как учебный предмет создаёт предпосылки, которые при условии формирования превращаются в основу формирования универсальных учебных действий.

При использовании ИОР на уроках биологии необходимо применять и **организационно-управленческий механизм** (схема).

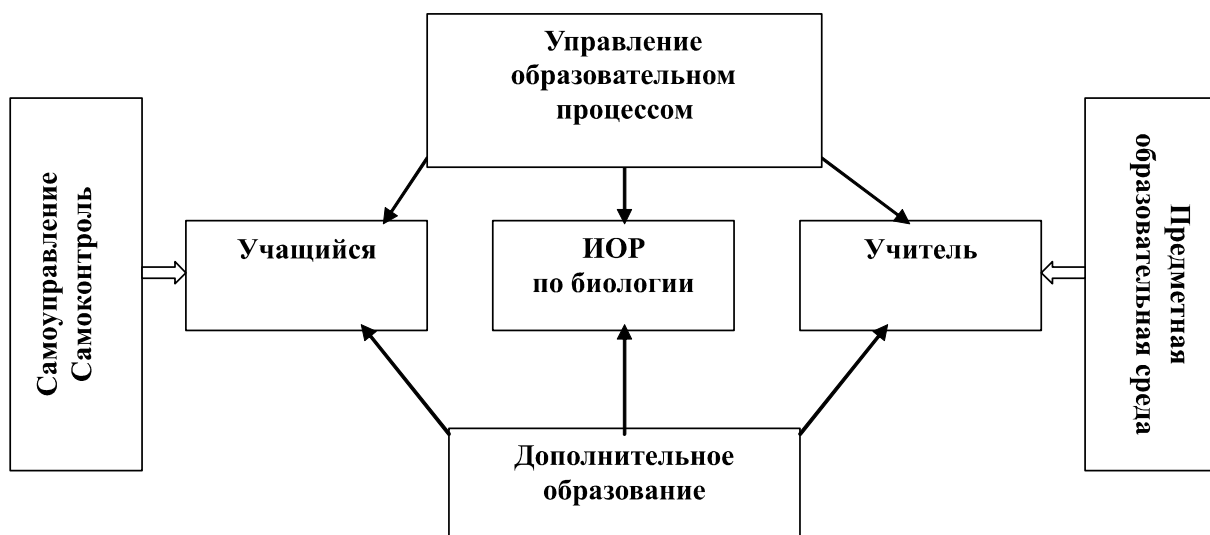


Схема — Организационно-управленческий механизм

Сущность организационно-управленческого механизма при подготовке учителя к уроку заключается в следующем:

- просмотр и экспертная педагогическая оценка всех имеющихся информационно-образовательных ресурсов;
- составление выборки учебного материала из ИОР;
- учителю следует продумать, как организовать процесс работы учащихся с информационно-образовательными ресурсами. Сопоставить действия учащегося и способы подачи учебного материала, представленного в ИОР по учебному предмету «Биология» (составить подробный план учебного занятия);
- особое внимание необходимо уделить формулировке вопросов и заданий, которые будут использоваться на данном уроке.

Рассмотрим особенности организации учебного занятия с использованием информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Биология».

На первом этапе учитель проводит беседу, в процессе которой может вводить новые биологические понятия и термины, определять готовность учащихся к самостоятельной работе с ресурсом. Если необходимо, учитель демонстрирует специфику работы с ИОР. Учащимся выдаются индивидуальные задания.

На втором этапе учащиеся начинают синхронное вхождение в работу с ИОР под руководством учителя, после чего приступают к самостоятельной работе. На

данном этапе учитель становится наставником, организатором процесса исследования, поиска, переработки информации, консультантом учащихся.

Третий этап предполагает работу учащихся с различным дидактическим материалом. Можно предложить им проблемную ситуацию или задачу, решение которых поможет достижению целей урока.

В зависимости от конкретного учебного занятия этапы могут быть ранжированы иначе. При организации самостоятельной деятельности учащихся с ИОР во внеурочное время необходим доступ к ресурсам. ИОР позволяют учащемуся, пропустившему тему, наверстать пропущенный материал самостоятельно [5].

Таким образом, отметим, что все вышерассмотренные механизмы отображают динамику ситуации саморазвития и самообразования личности учащихся, когда знания превращаются в предмет творческого практического преобразования (проекты, модели, установки для опытов, рефераты). Необходимо чётко понимать, что универсального механизма использования информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Биология» не существует. Однако поэтапное внедрение данных механизмов будет способствовать правильной организации учебной деятельности учащихся, которая будет направлена на формирование мировоззрения, биологической культуры, системных знаний о мироздании, законах природы, бытия и места в них человека.

Список цитированных источников

1. Кузнецов, И. Н. Настольная книга преподавателя / И. Н. Кузнецов. — М. : Современное слово, 2005. — 544 с.
2. Беляев, М. И. Технология создания электронных средств обучения / М. И. Беляев, В. В. Гришкун, Г. А. Краснова. — М. : РУДН, 2006. — 130 с.
3. Анохина, Г. М. Дидактические условия развития личности в системе школьного естественно-научного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. М. Анохина. — М., 2009. — 59 с.
4. Столяренко, А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. — М. : Юнити-Данс, 2001. — 423 с.
5. Юдина, И. А. Проектируем урок с ИКТ [Электронный ресурс] / И. А. Юдина. — Режим доступа : http://wiki.pppkro.ru/index.php/Проектируем_урок_с_ИКТ. — Дата доступа : 14.08.2014.

Материал поступил в редакцию 02.02.2015.

Базавыя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі X—XVIII стагоддзяў

В. С. Болбас,

першы прарэктар Мазырскага
дзяржаўнага педагагічнага
ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна
кандыдат педагагічных навук, дацэнт

В статье раскрыты сущность и особенности формирования основополагающих принципов нравственного воспитания в этико-педагогической мысли Беларуси X—XVIII веков. Обосновано их объединение в группу базовых принципов в качестве детерминантов всевозможных нравственно-воспитательных идей.

Ключевые слова: принцип природосообразности нравственного воспитания, принцип культуросообразности нравственного воспитания, принцип Богосообразности нравственного воспитания, метапринцип, базовый принцип воспитания, природа человека.

The article reveals the essence and peculiarities of the fundamental principles of moral upbringing in ethical and pedagogical thought of Belarus of X—XVIII centuries. Their grouping in basic principles as determinants of various moral and upbringing ideas is justified.

Keywords: «education according to nature» principle of moral upbringing, «education according to culture» principle of moral upbringing, «education according to God» principle of moral upbringing, meta-principle, basic upbringing principle, human nature.

Тэрмін «прынцып» сам па сабе абстрактны і набывае сэнс толькі ў пэўным кантэксце. Прынцыпы маральнага выхавання — гэта асноватворныя ідэі і палажэнні, на якіх грунтуецца маральна-выхаваўчы працэс. Прынцыпы адлюстроўваюць устойлівыя, істотныя сувязі паміж асобнымі яго з’явамі і аспектамі. Увогуле ў педагагічнай навуцы праблема прынцыпаў выхавання не мае адназначнага тлумачэння. Вылучэнне вучонымі значнага мноства прынцыпаў тлумачыцца розным разуменнем самога паняцця «выхаванне», рознымі метадалагічнымі падыходамі распрацоўкі яго праблем, рознымі варыянтамі тыпалагізацыі выхаваўчых парадыгм і іншымі меркаваннямі. На пачатковых этапах генезісу гісторыка-педагагічнага працэсу, з часоў зараджэння маральнага выхавання сталі прыкмятацца і асэнсоўвацца пэўныя яго заканамернасці, у якіх праяўляліся ўстойлівыя сувязі паміж выхаваўчымі намаганнямі і іх канчатковымі вынікамі. На аснове такіх заканамернасцей выпрацоўваліся адпаведныя патрабаванні, прытрымліванне якіх забяспечвала большую эфектыўнасць маральна-выхаваўчаму працэсу. У будучым на падставе гэтых патрабаванняў былі сфармуляваны прынцыпы маральнага выхавання (Л. У. Байбародава, М. І. Болдыраў, Д. І. Вадзінскі, Б. Ц. Ліхачоў, І. С. Мар’енка, М. І. Ражкоў, І. Ф. Свадкоўскі, І. Ф. Харламаў, Н. Я. Шчуркова і інш.).

У гэтыя-педагагічнай думцы Беларусі на розных этапах яе развіцця выразна праявіліся характэрныя прынцыпы-патрабаванні да арганізацыі маральнага выхавання. Яшчэ ў дахрысціянскі перыяд, калі светаўяўленне нашых продкаў будавалася на натуральнай гармоніі чалавека з жыццёвым асяроддзем, праз правядзенне прамой аналогіі паміж прыродай, усім Сусветам і чалавечым быццём, а таксама не-

абходнасцю ўзгаднення выхаваўчых на-маганняў з прыродай чалавека пачалі фарміравацца ідэі **прыродазгоднасці маральнага выхавання**. Асновы распрацоўкі прынцыпу прыродазгоднасці былі сфарміраваны і актыўна развіваліся ў народнай педагогіцы беларусаў. Гэты прынцып па сутнасці патрабаваў арганічнай сувязі, злітнасці чалавечага існавання з жывой і нежывой прыродай, якая выступала ў якасці найважнейшай выхаваўчай школы. Існавала перакананне аб дасканаласці, разумнасці прыроды, у тым ліку і прыроды чалавека, меркавалася, што ў ёй больш добра, чым зла, і што дабро пры правільнай арганізацыі жыцця перамагае.

У народзе было прыкмечана, што на развіццё асобы істотны ўплыў аказвае *фактар спадчыннасці*. На эмпірычным узроўні народная педагогічная мудрасць спрабавала даказаць, што многія рысы і якасці перадаюцца ад бацькоў дзецям з пакалення ў пакаленне («*Не адкоціцца яблыка ад яблыні*», «*Сава не родзіць сокала*» і інш.).

Народная педагогіка патрабавала мяняць выхаваўчыя падыходы ў залежнасці ад узросту дзіцяці. Вельмі яскрава сведчыць аб гэтым наступная прымаўка: «*Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, да сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка*». Народная мудрасць звяртае таксама ўвагу і на тое, што побач з агульнымі адметнасцямі дзяцей пэўнага ўзросту існуюць індывідуальныя асаблівасці, якія не заўсёды ўпісваюцца ў звыклыя жыццёвыя ўяўленні. «*Гні галінку, пакуль маладзенькая*», «*Няроўны лес, не роўныя людзі*», «*Кожны чалавек па-свойму жыве*», — разважліва заключалі ў народзе. Усведамленне арганічнай злучанасці з прыродай, успрыняцце чалавека ў якасці яе састаўной часткі садзейнічалі правядзенню прамых аналогій паміж асобнымі прыроднымі працэсамі і выхаваннем дзяцей: «*І сабака добры дух чуе*», «*Лішняга і свінні не ядуць*», «*Адзін дуб у полі — гэта не лес*».

Такія падыходы замацоўваліся і палажэннямі хрысціянскай педагогікі. Клімент Смалаяціч, Кірыл Тураўскі, экзарх Іаан і іншыя айчынныя асветнікі Сярэднявечча падкрэслівалі сувязь чалавека з Сусветам, яго адказнасць «як вянца тварэння» за ўвесь навакольны свет. Паколькі чалавек усімі гранямі сваёй

існасці звязаны з прыродай, то пры ажыццяўленні маральна-выхаваўчага працэсу павінны ўлічвацца ўзроставыя і іншыя асаблівасці выхаванца. Надзвычай распаўсюджаны ў той час на беларускіх землях маралепавучальны зборнік «Пчала» раіў узяць на ўзбраенне выхаваўчы вопыт старажытнасці, калі выхаванцы дзялілі «*человечьский возраст на четыре части: на младьство, на уностьство, на мужьский возраст и на старость*» [1, с. 15].

У эпоху Адраджэння неабходнасць прыродаўзгодненасці выхавання найбольш яскрава падкрэслівалася М. Гусоўскім. С. А. Падокшын сцвярджае, што «асноўны ўклад Міколы Гусоўскага ў філасофска-этычную думку заключаецца ў акцэнтаванні сувязі маральных дабрачыннасцей чалавека з натуральна-прыродным асяроддзем» [2, с. 138]. У прыродным асяроддзі, як прыкмячае назіральнае вока мастака, многае ўпарадкавана, як і ў людскай супольнасці. Аднак ён заўважае, што трэба асцярожна пераносіць прыродныя законы на чалавечанае грамадства, бо гэтая з'ява — «спрэчная справа» [3, с. 67].

Апакрыфічны твор XVII стагоддзя «Вопросы и ответы, что от колика частей сотворен бысть Адам» адзначае касмаганічнае адзінства мікра- і макракосму, менавіта — сувязь чалавека і парадзіўшай яго прыроды [4, с. 256]. Самастойную значнасць у этыка-педагогічнай думцы Беларусі эпохі Адраджэння набывала патрабаванне ўліку індывідуальных і ўзроставых асаблівасцей асобы пры арганізацыі маральнага выхавання.

Францыск Скарына сканцэнтруваў увагу на характэрных адрозненнях людзей, на асаблівасці і розніцу іх інтарэсаў, індывідуальныя схільнасці [5, с. 26]. Кожны ўсведамляе сэнс свайго жыццёвага дабрабыту па-рознаму: «*Едины в царствах и в пановании, друзии в богатстве и в скарбох, инии в мудрости и в науце, а инии в здравии, в красоте и в крепости телесной, неции же во множестве имения и статку, а неции в роскошном ядении и питии и в любодеении, инии теже в детех, в приятелех, во слугах и во иных различных многих речах*» [5, с. 26]. Ідэолаг рэфармацыйнага руху Беларусі канца XVI — пачатку XVII стагоддзя Андрэй Волан лічыў, што людзі няроўныя ў

сваіх магчымасцях і схільнасцях, некаторыя лягчэй паддаюцца выхаванню, і яны маюць большы плён пры меншых намаганнях: «Істотна больш зародкаў дабрачыннасцей прывіта ў душы некаторых людзей, але абудзіць іх да жыцця можна толькі вялікімі намаганнямі, стараннасцю і працай. Лянівы ж, як урадлівы, але занядбаны загон, замест зерня дае толькі пустазелле» [6, с. 11].

У перадасветніцкі перыяд развіцця этыка-педагагічнай думкі падобныя падыходы атрымліваюць пэўнае тэарэтычнае абгрунтаванне і практычнае ўвасабленне ў выхаваўчай практыцы. Акцэнтаванне ўвагі на індывідуальнай прыродзе чалавека абумоўлівае сацыяльна-псіхалагічную арыентаванасць развіцця прынцыпу прыродазгоднасці выхавання. «Падабенства паміж людзьмі, якое мае значэнне пры сумеснай дзейнасці, — рыса агульнавядомая. Разам з тым, колькі сустракаецца адценняў інтэлекту, амаль столькі ж характараў, якія вельмі паміж сабой адрозніваюцца...» — разважаў айчынны філосаф і педагог канца XVI — першай чвэрці XVII стагоддзя Саламон Рысінскі [7, с. 12].

Сімяон Полацкі таксама разглядаў чалавека як неад'емную частку прыроды і распаўсюджаў дзеянне прыродных законаў на людзей. У сваіх літаратурна-педагагічных трактатах асветнік параўноўваў бацькоў з дрэвамі, якія прыносяць плады, бацьку — з сонцам, маці — з месяцам, дзяцей — з зоркамі. Прынцып прыродазгоднасці выхавання, якога прытрымліваўся беларускі асветнік, вельмі сугучны з падыходамі яго сучасніка славутага Я. А. Каменскага, які агульнапрызнаны заснавальнікам прыродазгоднай педагогікі.

С. Полацкі ў адным са сваіх твораў апісвае чатыры характары, якія пераважаюць сярод людзей. Мысліцель абаяраецца на старажытнагрэчаскія вучэнні аб чалавечых тэмпераментах. На яго думку, нябесныя свяцілы ўплываюць на наяўнасць прыроджаных задаткаў, але гэта не з'яўляецца рашаючым фактарам у станаўленні асобы [8, с. 123]. Працэс выхавання дзяцей педагог падзяліў на тры сямігадовыя перыяды. У першыя сем гадоў ён прапаноўвае развіваць у дзіцяці такія якасці, як праўдзівасць, руплівасць і акуратнасць. У другую «седміцу» отрака неабходна ўжо навучаць якому-не-

будзь рамяству, а ў апошні перыяд — з 14 гадоў да 21 года — юнак абавязкова павінен успрыняць добры розум, страх Божы і мудрасць жыцця.

У адрозненне ад перыядызацыі вядомага еўрапейскага вучонага-педагога больш позняга перыяду Ж. Ж. Русо, які рэкамендаваў маральным выхаваннем займацца з 14—16 гадоў, С. Полацкі быў упэўнены, што пачынаць гэта трэба як мага раней, «от материнской груди», «от младых ногтей». Так, у вершы «Нрав» ён пісаў, што як цяжэй перасадзіць старое дрэва ў параўнанні з маладым, так складаней выхоўваць больш старэйшага. Вучоны слухна заўважыў, што маральныя якасці, выхаваныя з дзяцінства, захоўваюцца на ўсё жыццё: «*Нрав юноши от детства всажденный, даже до старости бывает храненный*» [8, с. 263].

Шырокі ўжытак знаходзілі такія ідэі ў айчыннай маральна-выхаваўчай практыцы. У Статуце 1628 года Слуцкага ліцэя пісалася, што «клопат аб выхаванні чалавека пачынаецца з калыскі. Выхаванне найбольш часта дапамагае ці пераахавае ў наступным узросце ў залежнасці ад таго, ці было яно старанна прадумана або запушчана і надбайна» [9, с. 196]. Прадстаўнікі этыка-педагагічнай думкі Беларусі падкрэслівалі, што працэс маральнага ўдасканалення асобы — бесперапынны працэс, які павінен працягвацца ўсё жыццё.

Вялікае значэнне надавалася падобным патрабаванням арганізатарамі асветных рэформ апошняй чвэрці XVIII стагоддзя. Ва ўсіх метадычных распрацоўках сканцэнтравалася ўвага на ўліку індывідуальных і ўзроставых асаблівасцей дзяцей. Абгрунтаваўся падыход, што арганізоўваць выхаваўчы працэс для дзяцей простых людзей і дзяцей шляхецкага паходжання неабходна па-рознаму.

Такім чынам на пачатковым этапе генезісу этыка-педагагічнай думкі Беларусі сутнасць прынцыпу прыродазгоднасці зводзілася да неабходнасці падпарадкавання маральнага выхавання ўсеагульным універсальным законам адзінства, цэласнасці і гарманічнасці прыроды. З распаўсюджаннем рэнесансных ідэй узвялічвання чалавека, што будавалася на гуманістычных асновах антрапацэнтрызму эпохі Адраджэння, асаблівы акцэнт робіцца на патрабаванні

ўзгоднасці выхаваўчых намаганняў з прыродай чалавека ўвогуле і яе ўвасабленні ў індывідуальнай непаўторнасці кожнага індывіда. Набліжэнне эпохі Асветніцтва паступова падпарадкоўвала патрабаванні прынцыпу дасягненням прыродазнаўчых навук, пашырала змястоўныя межы яго трактоўкі, умацоўвала практычную арыентаванасць, актывізоўвала развіццё псіхалагічных асноў маральнага выхавання.

Прынцып прыродазгоднасці маральнага выхавання і выхавання наогул уяўляе сабой метапрынцып, што абумоўлівае ўвесь выхаваўчы працэс цалкам: мэтавызначэнне, задачы і змест выхавання, а таксама метады і формы іх дасягнення. Больш таго, ён па сутнасці з'яўляецца прынцыпам усіх прынцыпаў выхавання і акумуляе і інтэгруе як метадалагічная, так і навукова-тэарэтычная асновы функцыянавання і развіцця выхаваўчай сістэмы на агульна-філасофскім і педагагічна-прыкладным узроўнях. Непасрэдна на яго падмурку распрацоўваліся і іншыя прынцыпы. Абагуленне прыроды ў язычніцкія часы, яе ўсведамленне ў якасці тварэння рук Божых з прыходам хрысціянскай рэлігіі садзейнічалі вылучэнню **Багазгоднасці маральнага выхавання** ў самастойна значны прынцып. Больш таго, як слушна падкрэсліваюць сучасныя даследчыкі, на ўзроўні тэарэтыка-педагагічнай канцэптуалізацыі сутнасці прынцыпу, якая абумоўлена філасофска-светапогляднымі асновамі канкрэтнай эпохі, гістарычна сфарміраваным тыпам культуры і сістэмай пануючых каштоўнасцей, тэацэнтрызм Сярэднявечча ўвогуле прынцып прыродазгоднасці прадстаўляе ў якасці прынцыпу Багазгоднасці выхавання [10, с. 15].

У хрысціянстве дадзены прынцып з'яўляецца сістэматычным, згодна з ім усё выхаванне, як і само жыццё, скіравана на выратаванне душы, што падразумявае імкненне да духоўна-маральнай дасканаласці. Сама рэлігія з'яўляецца маральным феноменам. Вера ў Бога нараджае ўпэўненасць у існаванні ў свеце маральнага ўладкавання. Вернік не сумняваецца ў прадвызначанасці маральнай прыроды чалавека. Менавіта вера (і не толькі ў Бога) абумоўлівае маральна-выхаваўчы правідэнцыялізм, выхавацель павінен верыць у станоўчы

вынік сваіх намаганняў. Абагульняючы падобныя меркаванні, сучасны расійскі даследчык М. К. Чапаеў падкрэслівае: «У педагогіцы вера выконвае не толькі эпістэміялагічную, але і каштоўнасць-змястоўную функцыю: выхаванне веры ў сябе, веры ў будучыню краіны, веры ў справядлівасць і г. д.» [11, с. 23].

Прынцып Багазгоднасці маральнага выхавання прадугледжвае выхаванне, перш за ўсё, з пазіцый рэлігійнай веры, якая з'яўляецца ўніверсальным вымярэннем свядомасці, індывідуальнасці і духоўнасці асобы. У свой час К. Тураўскі звяртаў увагу на тое, што ўся дзейнасць чалавека, яго маральнае і сацыяльнае быццё павінны грунтавацца на веры. Мысліцель папярэджаў: «...душевное бремя грех... и не солнут бо ся грешника слова не иму влагы Святого Духа», «Грех есть духовный груз и не достигнут цели слова грешника, лишённые благодати Святого духа» [12, с. 433]. Вера дазваляе чалавеку акрэсліваць Боскае ў самім сабе і, такім чынам, рабіць экзістэнцыяльны выбар у жыцці, адрозніваць маральнае ад амаральнага. С. Полацкі слушна зазначаў: «Вялікая гэта мудрасць — дабро ад зла адрозніваць» [8, с. 195]. Мысліцель папярэджаў, што першасныя ўспрымання многіх з'яў і рэчаў надта падманныя, і толькі вера і абумоўленая ёю маральная адукаванасць асобы дазваляць зрабіць правільныя высновы ў духоўным развіцці асобы. Анталагічна ўласцівая чалавеку свабода дазваляе яму рабіць уласны выбар паміж добром і злом, але толькі выбар у кірунку добра багазгодзен чалавечай асобе, іншы ж вядзе да разбурэння і структуры і сутнасці самой асобы.

Маральна-выхаваўчая дактрына хрысціянства — гэта Нагорная пропаведзь Ісуса Хрыста. Багазгоднасць у ёй разглядаецца як арганізацыя развіцця асобы згодна з цэнтральным пачаткам усяго існуючага. Гэты прынцып у выхаваўчай практыцы часта праяўляецца як *прынцып згоднасці з уласным сумленнем*. Ён прадвызначае шляхі выхавання *чалавека ў чалавеку*. Апошні абвяшчаецца хрысціянствам Богападобнай істотай, паколькі створаны Богам па сваіх вобразе і падабенстве. Гэта абумовіла ўзвышэнне чалавечай асобы, успрыманне яе як галоўнай каштоўнасці і сэнсу выхавання. Багазгоднасць працэсу ду-

хоўна-маральнага выхавання сцвярджае неабмежаваныя магчымасці ўдасканалення чалавека, што стала лейтматывам інтэнцый сярэднявекова-хрысціянскага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі. У адной са сваіх малітваў Кірыл Тураўскі падкрэслівае: «...яко от небытия мя во бытие вся привел еси и своего образа подобием украсив мя, словесем же и разумом превыше скота вознес мя и твари всей владыку устроил мя еси» [12, с. 254].

Адна з асаблівасцей этыка-педагагічнай думкі Беларусі фарміравалася імкненнем католікаў і асабліва пратэстантаў зразумець (спасцігнуць) Бога не толькі сэрцам, але і розумам. Тым самым больш рашуча ўводзіліся элементы рацыяналістычнай этыкі. Арганічнае спалучэнне любві да Усявышняга і адказнасці перад ім у многім забяспечвалі эфектыўнасць маральна-духоўнага выхавання. Прынцып Багазгоднасці маральна-выхаваўчай дзейнасці таксама разумеўся як *выхаванне ў Божым страху*. Уладзімір Манамах заклікаў: «*Страх Божий имейте превыше всего*» [13, с. 166]. Выхаванне ў страху Божым раскрывалася як выхаванне ціхмянасці, пакорлівасці, што трактаваліся не ў сэнсе несамастойнасці, залежнасці, пакоры, ушчэрбнасці чалавека, які не здольны да ўласных дзеянняў і ўчынкаў, а разглядаліся ў якасці заслоны перад гардыняй, сябелюбствам, эгаізмам і арыентавалі асобу на самакантроль і самавыхаванне. Усведамленне чалавекам сваіх недахопаў, сваёй грахоўнасці стварала падмурак для асэнсавання неабходнасці духоўна-маральнага ўдасканалення. Гэты этап самабудаўніцтва асобы І. Дамаскін назваў «пачаткам прасвятлення души». Зыходзячы з гэтага, вера павінна быць неад'емным элементам выхаваўчай дзейнасці, праз якую асоба далучаецца да маральнай рэчаіснасці.

Багазгоднасць выхавання праз культываванне ў чалавеку страху Божага прысутнічае і ў педагагічных набытках рэнесанснага і перадасветніцкага этапаў развіцця айчыннай этыка-педагагічнай думкі. Праграмны змест брацкіх школ Вялікага Княства Літоўскага патрабаваў, перш за ўсё, навучання дзяцей першай філасофіі — баязні Бога. Ф. Скарына заўсёды клапаціўся «*о страху Господнем*», «*о долготерпении*», «*о смире-*

нии» выхаванцаў. Па сутнасці, страх Божы ачышчае і пераўтварае індывіда, ён не дазваляе забываць аб закладзеным у чалавеку Богам добрым пачатку. Як вынік — у працэсе выхавання фарміруецца новая, маральна дасканалая асоба. Аналіз крыніц паказвае, што ў шырокай выхаваўчай практыцы і асабліва на пачатковых ступенях фарміравання асобы Божы страх выступае ў прамым значэнні слоў, затым паступова асэнсоўваецца як пачуццё, якое сінкрэтычна аб'ядноўвае адказнасць з любоўю. Яно пазбаўлена выразнага філасофскага і экзістэнцыяльнага характару. Пагроза перад пакараннем адступае на другі план, а затым наогул здымаецца. Выхаванне ў Божым страху С. Будны разглядаў як выхаванне ў страху перад магчымымі «пакутамі ўласнага сумлення» [14, с. 130]. Таму нават свецкія інтэнцыі перадасветніцкага этапу і непасрэдна самой эпохі Асветніцтва ў Беларусі вынікам маральнага выхавання бачылі «сапраўднага хрысціяніна», для якога ўсё, што грахоўна перад Богам, пакутліва і непрымальна для сумлення — унутранага рэгулятара маральнасці асобы.

Такім чынам, прынцып Багазгоднасці маральнага выхавання прадугледжвае задачу набліжэння чалавека да Бога, перамогі духоўнага пачатку над плоцкім, экзістэнцыяльнага перажывання маральных каштоўнасцей, далучэння да маральнай рэчаіснасці. На наш погляд, *прынцып Багазгоднасці ў многім прадвызначыў развіццё ў педагагіцы наогул і ў педагагічнай думцы Беларусі ў прыватнасці асобасна-арыентаванага падыходу і закладваў асновы згладжвання супярэчнасцей паміж хрысціянска-тэацэнтрычным і гуманістычна-антрапацэнтрычным разуменнем прыроды чалавека*. Уласцівая чалавеку якасць самаўдасканалення імпліцыравана яму ад прыроды, дзякуючы чаму кожны выхаванец уяўляе сабой унікальны цэласны суб'ект ва ўсёй разнастайнасці сваіх індывідуальна-непаўторных рыс і якасцей.

Антрапалагізацыя анталогічнай мадэлі чалавека прадстаўляла апошняга як «вянец Божага тварэння» і галоўнай мэтай выхавання абвешчала яго ўсебаковае і гарманічнае развіццё. На жаль, з далейшым развіццём культуры «вянец тварэння» часцей за ўсё рэпрэзентуецца як «біялагічная істота». Педагагічны праг-

матызм ператварае чалавека амаль у бяздушны аб'ект, разглядае яго сутнасць як механістычны набор рыс і якасцей, а не як адзіную, цэласна злітую з прыродай духоўную істоту. Мэтавызначальная ўсебаковасць развіцця асобы замест акцэнта на гарманічнасць плоцевага, душэўнага і духоўнага ўдасканалення часта прадстаўляецца ў гіпертрафіраваным выглядзе — як абавязковасць набыцця чалавекам ідэальных рыс і якасцей, авалоданне бясконцым мноствам ведаў, уменняў і навыкаў.

З прынцыпу прыродазгоднасці маральнага выхавання непасрэдна выцякае патрабаванне цеснай яго сувязі з жыццём, непарыўнага адзінства з гістарычнымі, этнічнымі і рэгіянальнымі культурнымі працэсамі. Ужо на ўзроўні народна-педагагічнай мудрасці канстатвалася: *«Што сяло, што нораў»*, *«Кожнаму свой куток мілы»*. Непасрэдная сувязь маральна-этычных норм паводзін людзей з канкрэтнай сацыяльна-культурнай рэчаіснасцю надавала маральнаму выхаванню натуральны, жыццёва неабходны характар. Кожнае новае пакаленне выхоўвалася ў адпаведнасці са зменамі, якія адбываліся ў грамадскім жыцці. Патрабаванне ўліку ўмоў жыццядзейнасці станавілася падмуркам развіцця **прынцыпу культуразгоднасці маральнага выхавання**. Як выяўлена ў адзначаным вышэй даследаванні, развіццё змястоўна сутнаснага нападзення прынцыпу прыродазгоднасці выхавання ў педагагічнай думцы Беларусі эпохі Адраджэння «характарызуецца сацыяльна-маральнай скіраванасцю і разуменнем прыродазгоднасці выхавання як згоднасці з узнёмай чалавечай культурай» [10, с. 17].

Неабходнасць пабудовы маральна-выхаваўчага працэсу ў адпаведнасці з канкрэтнымі культурна-гістарычнымі ўмовам пастуліруецца на працягу ўсяго даследуемага перыяду. Такія падыходы праяўляюцца ў працах асветнікаў сярэднявечава-хрысціянскага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі (К. Тураўскі, К. Смаляціч, Ф. Пячэрскі і інш.). Даследчыкамі заўважана, што многія свае тэксты Кірыл Тураўскі ўзбагачае традыцыямі ўсходнеславянскага народнага слова — галашэнняў, дружнага эпасу, прытчаў і г. д. Дасягненні візантыйскага красамоўства ім сінтэзу-

юцца з набыткамі вуснай народнай творчасці [15, с. 32].

У «Жыцці Еўфрасінні Полацкай» апісваецца, як падзвіжніца раіла выхоўваць глыбокую павагу да адвечных народных традыцый, жыць у згодзе з назапашаным шматвяковым маральна-выхаваўчым вопытам. Блізка да народных вылоўяў гучаць парады: *«...учаше душевной чистоте... при старейшей молчати, мудрейших послушати... мало вещати, а множае разумети»* [16, с. 36].

Сам факт захавання многіх набыткаў язычніцкай культуры пры распаўсюджанні хрысціянства на ўсходнеславянскіх землях сведчыць аб актуальнасці разглядаемага прынцыпу выхавання ў этыка-педагагічнай думцы гэтага перыяду. Больш таго, маюць рацыю навукоўцы, якія сцвярджаюць, што «ў фальклоры беларускай народнасці бадай больш, чым у рускай і ўкраінскай, захавалася элементаў з язычніцкай спадчыны» [17, с. 22].

Адлюстраваннем рэнесансных падыходаў з'яўляюцца погляды Ф. Скарыны, С. Буднага, В. Цяпінскага, Л. Зізанія, якія засяроджалі ўвагу на неабходнасці арганізацыі маральнага выхавання на ўласным этнацыянальным падмурку. З гэтай нагоды Ф. Скарына ўпершыню пераклаў Біблію на родную мову, Л. Зізаній стварыў першую славянскую граматыку. Першадрукар не толькі выдае Біблію на старажытнабеларускай мове і абагачае яе прадмовамі і пасляслоўямі, а і ўводзіць у біблейскія тэксты і ілюстрацыі да іх фальклорныя адценні, ажыўляе адпаведныя жанравыя сцэны Бібліі рэаліямі быцця. Так, Л. Ц. Баразна адзначае, што ў выкарыстаных Ф. Скарынай «гравюрах ярка праявіліся беларускія нацыянальныя і наогул славянскія рысы» [18, с. 26]. У адрыве ад нацыянальных каранёў В. Цяпінскі бачыць прычыну маральнай дэградацыі грамадства. С. Будны заклікаў: *«Абы ваши княжацкие милости того народу язык миловати рачили, в котором давньные предьки и их княжацкие милости панове отци ваших княжецких милости славне преднеишие преложеньства несутъ»* [19, с. 25]. Ён раіў справу выхавання падростаючых пакаленняў ладзіць на глыбокіх традыцыях продкаў, а не капіраваць замежны вопыт у гэтай справе.

Слынные асветнікі Беларусі досыць часта абапіраюцца на народную культуру, гутарковую мову. Не выпадкова пратэстанцызм па змесце і ўніяцтва па форме імкнуліся стаць нацыянальнымі рэлігіямі. Адукацыйна-выхаваўчы працэс у школах гэтых рэлігійных плыняў у многім будаваўся на этнанацыянальным падмурку, на цеснай сувязі з рэальным жыццём. Неабходна таксама адзначыць, што скіраванасць да ўласнай духоўнай і матэрыяльнай спадчыны не азначала самаізаляцыю, адрыў ад сусветных культурных дасягненняў. Культуразгоднасць у разуменні айчынных сусветнікаў разглядалася ў напрамку пабудовы адукацыйна-выхаваўчага працэсу на агульначалавечых каштоўнасцях і дасягненнях іншых краін і народаў, але з апорай на асаблівасці этнічнай і рэгіянальнай культур, з улікам умоў месца і часу, дзе нарадзіўся і жыве выхаванец. З гэтай нагоды С. Рысінскі пісаў: «Не ведаю, якой асалодаю родная зямля ўсіх вабіць і не дазваляе аб сабе забыць... але, клянуся Гераклам, калі ёсць вельмі зручны момант вынесці ногі з гнязда і ўпрыгожаную дамашнімі пер'ямі галаву высуnúць вонкі, хочацца насычанаму айчынным паветрам панюхаць і духу іншаземнага. Ці доўга мы будзем весці манастырскае жыццё, ці доўга, прывязаныя да гэтых вуглоў, будзем задавальняцца вучэннем, амаль засоленым і завяленным?» [7, с. 31]. *Адзін з кірункаў развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі якраз і заключаўся ў спробе сінтэзаваць еўрапейскія адукацыйныя дасягненні з нацыянальнымі духоўнымі каштоўнасцямі.* Нягледзячы на даступнасць для заможнай шляхты замежнай еўрапейскай адукацыі, у магнатаў існаваў звычай дзядзькавання, калі яны аддавалі сваіх дзяцей у простыя сялянскія сем'і для загартоўкі характару і набыцця становаўчых маральна-духоўных рыс і якасцей.

Прадстаўнікі перадасветніцкага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі разам з дэмакратызацыяй выхаваўчых падыходаў выступалі за іх пабудову на традыцыйна-культурных асновах. Рэформы Эдукацыйнай камісіі 1773 года непасрэдна абапіраліся на ўласныя этнакультурныя набыткі і ў арганізацыі маральна-выхаваўчага працэсу ўлічвалі мясцовыя сацыяльна-куль-

турныя асаблівасці. На такім падмурку ў наступныя часы разгортвалася дзейнасць шырокавядомых таварыстваў філаматаў і філарэтаў, якія росквіт роднага краю бачылі ў этнакультурным развіцці.

Адзначаныя вышэй прынцыпы фарміравалі тэарэтыка-метадалагічныя асновы распрацоўкі і арганізацыі маральнага выхавання, надавалі яму сістэмны характар. На іх аснове будаваўся ўвесь маральна-выхаваўчы працэс, з улікам іх патрабаванняў распрацоўваліся мэты і змест маральнага выхавання. Таму, на наш погляд, ахарактарызаваныя вышэй прынцыпы з'яўляюцца **базавымі прынцыпамі маральнага выхавання.** Іх распрацоўка ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х–XVIII стагоддзяў насіла сістэмастваральны характар. Па сутнасці значэнне і роля гэтых прынцыпаў выходзяць далёка за межы этыка-педагагічнай думкі. У сукупнасці яны ўяўлялі сабой тэарэтыка-метадалагічны падмурак развіцця ўсёй педагагічнай навукі. *Найважнейшай тэндэнцыяй развіцця адзначанай групы прынцыпаў была іх скіраванасць на фарміраванне ўнутранага свету асобы са зваротам да яе цэласнасці і непаўторнасці.*

На працягу разглядаемага перыяду ідэі прыродазгоднасці эвалюцыяніруюць ад хрысціянска-тэацэнтрычнага да гуманістычна-антрапацэнтрычнага разумення прыроды чалавека. Прынцып Багазгоднасці маральнага выхавання, які ў генезісе абапіраўся на ўсёпаглынальную веру на працягу свайго станаўлення і развіцця, гарманізаваў многія напрамкі адносінаў з рацыяналістычнай этыкай. Прынцып культуразгоднасці маральнага выхавання, што грунтаваўся на народна-педагагічнай спадчыне, узбагаціўся дасягненнямі айчыннай і замежнай педагагічнай думкі, падводзіў пад маральна-выхаваўчы працэс трывалыя этнакультурныя асновы, надаваў яму пераемнасны характар як па вертыкалі (гістарычны аспект), так і па гарызанталі (геаграфічны аспект). *Увогуле дасягненні айчынных педагогаў-асветнікаў сведчаць аб наяўнасці ўласнага падмурку і ўласных асаблівасцей фарміравання ідэй маральнага выхавання, якія арганічна ўпісваліся ў развіццё сусветнага гісторыка-педагагічнага працэсу.*

Спіс цытаваных крыніц

1. Замалеев, А. Ф. Курс истории русской философии : учебник для гуманитарных вузов / А. Ф. Замалеев. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Магистр, 1996. — 352 с.
2. Падокшын, С. А. Філасофская думка эпохі Адраджэння ў Беларусі : Ад Францыска Скарыны да Сімяона Полацкага / С. А. Падокшын ; пад рэд. А. С. Майхровіча. — Мінск : Навука і тэхніка, 1990. — 285 с.
3. Гусоўскі, М. Песня пра зубра : [на лацінскай, беларускай, рускай мовах] / М. Гусоўскі. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1980. — 192 с.
4. Громов, М. Н. К истолкованию апокрифа о сотворении Адама / М. Н. Громов // Труды Отдела древнерусской литературы. — Л. : Наука, 1989. — Т. XLII. — С. 255—261.
5. Скарына, Ф. Творы : прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; [уступны артыкул, падрыхтоўка тэкстаў, каментарыі, слоўнік А. Ф. Коршунава ; паказальнікі : А. Ф. Коршунава, В. А. Чамярыцкага]. — Мінск : Навука і тэхніка, 1990. — 207 с.
6. Волан, А. Аб палітычнай альбо грамадзянскай свабодзе / А. Волан // Культура. — 15 чэрвеня. — 1994. — С. 10—11.
7. Порецкий, Я. И. Соломон Рысинский : Solomo Pantherus Zeukorussus. Конец XVI — нач. XVII в. / Я. И. Порецкий. — Минск : Изд-во БГУ, 1983. — 158 с.
8. Полоцкий, С. Вирши / С. Полоцкий ; [составление, подготовка текстов, вступительная статья и комментарии : Б. К. Былинина, Л. У. Звонарёвой]. — Минск : Мастацкая літаратура, 1990. — 447 с.
9. Порецкий, Я. И. Устав Слуцкого лицея / Я. И. Порецкий // Методы обучения иноязычной речи. — Минск : Высшая школа, 1972. — Вып. 2. — 197 с.
10. Болбас, Г. В. Развитие принципа природосообразности воспитания в образовании и педагогической мысли Беларуси (XVI—XVII вв.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Болбас ; БГПУ им. М. Танка. — Минск, 2013. — 27 с.
11. Чапаев, Н. К. Предисловие к статье М. И. Макарова «Провиденциалистическая идея воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX — первой половины XX в.» / Н. К. Чапаев // Образование и наука : Известия Уральского отделения Российской Академии образования. — 2010. — № 7. — С. 21—23.
12. Мельнікаў, А. Кірыл, епіскап Тураўскі / А. Мельнікаў. — Мінск : Беларуская навука, 1997. — 462 с.
13. Мономах, Вл. Поучение / Вл. Мономах // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. ; сост. : С. Д. Бибишин, Б. Н. Митюрков. — М. : Педагогика, 1985. — 363 с.
14. Будный, С. Катихисис то ест наука стародавняя христианская, от светого писма для простых людей языка руского, в питаннях и отказех събрана / С. Будный, Л. Крышковский, М. Кавечинский. — Несвиж : Тип. М. Кавечинского, 1562. — 520 с.
15. Сухомлинов, М. И. О сочинениях Кирилла Туровского / М. И. Сухомлинов. — СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1858. — 68 с.
16. Кніга жыццй і хаджэнняў : пераклад са старажытнарускай, старабеларускай і польскай / уклад., прадм. і каментарыі А. Мельнікава. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1994. — 503 с.
17. Лыч, Л. Гісторыя культуры Беларусі / Л. Лыч, У. Навіцкі. — Мінск : Экаперспектыва, 1996. — 453 с.
18. Гравюры Францыска Скарыны / [аўтар тэксту і складальнік Л. Ц. Баразна]. — Мінск : Беларусь, 1990. — 212 с.
19. Прадмовы і пасляслоўі паслядоўнікаў Францыска Скарыны / уклад. У. Г. Кароткі. — Мінск : Навука і тэхніка, 1991. — 309 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 29.12.2014.

Формирование мировоззренческих компетенций личности в образовательном процессе

В. Г. Игнатович,
заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образова-
ния Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка кандидат
педагогических наук, доцент,

А. В. Позняк,
доцент кафедры педагогики и
психологии начального образова-
ния Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка кандидат
педагогических наук, доцент

В статье обосновывается актуальность формирования у подрастающего поколения мировоззренческих компетенций как способности и готовности личности к смысложизненному поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, становлению и развитию взглядов и убеждений. Анализируются направления и условия, обеспечивающие продуктивное формирование мировоззренческих компетенций личности учащегося в образовательном процессе.

Ключевые слова: мировоззренческие компетенции, гуманистическое мировоззрение личности, образовательный процесс.

The relevance of the formation of younger generation's world outlook competencies as the ability and willingness of an individual to search for the meaning of life, value orientation, development of life strategies, formation and development of attitudes and beliefs is grounded in the article. Trends and conditions that ensure the formation of productive world outlook competencies of a student's personality in the educational process are analyzed.

Keywords: world outlook competencies, humanistic outlook of a personality, educational process.

Эффективность процесса воспитания личности определяется степенью актуализации у растущего человека потребности ориентироваться в окружающем мире, познавать действительность и себя, интерпретировать познанное, давать оценки, формулировать правила и выстраивать систему приоритетов своей жизнедеятельности и формирования соответствующих навыков. Способность субъекта к названной выше деятельности проявляется и формируется в процессе становления его *мировоззрения* как ядра индивидуального сознания.

Именно мировоззренческие идеи, по утверждению Альберта Швейцера, «...дают нашему бытию направление и сообщают ему ценность... Для индивида жизнь без мировоззрения представляет собой патологическое нарушение высшего чувства ориентирования» [1, с. 82]. Следствием такого нарушения становятся различные негативные явления современности: снижение уровня духовной культуры и её роли в жизни человека, прагматические и гедонистические установки, массового сознания, господство философии потребительства, утрата нравственных идеалов и т. п.

Очевидно, именно мировоззрение, а не простая совокупность знаний и представлений об окружающем мире и определяет, в конечном счёте, поступки и поведение индивида. Ведь оно, как отмечает В. А. Тестов, характеризуется не только осмыслением мира, знанием о нём, но одновременно и системой ценностей, обуславливающей характер мироощущения, переживанием мира человеком, определённой оценкой тех или иных событий и явлений и, соответственно, активным отношением личности к этим событиям [2, с. 35].

Для того чтобы осуществлять отмеченные жизненно необходимые функции, позволяющие человеку продуктивно самореализовываться в жизни, индивиду необходимо обладать *мировоззренческими компетенциями*.

Мы определяем **мировоззренческие компетенции как способность и готовность индивида к смысложизненному поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, формированию и развитию взглядов и убеждений**.

Концептуальной в данном контексте также является идея о **гуманистическом характере ми-**

ровоззренческих компетенций личности: преодоление последствий антропологического кризиса второй половины XX – начала XXI веков (отчуждения человека, мировоззренческой и ценностно-ориентационной растерянности, потребительского отношения к жизни и обществу и т. п.) возможно только на основе гуманистической направленности развития личности.

Таким образом, мировоззренческие компетенции можно рассматривать как **способность индивида интерпретировать и оценивать явления природного, социокультурного и личного бытия в свете гуманистических установок и гуманистической трактовки значения человека.**

С позиций гуманистической педагогики человек — существо свободное, независимое, автономное, «причина в себе» (Б. М. Бим-Бад). Формирование мировоззренческих компетенций личности в гуманистической парадигме не может осуществляться без опоры на экзистенциальную сущность человека, безоговорочного признания его права на свободное самоопределение и самореализацию жизненного предназначения, на свободное и самостоятельно познанные и выбранные гуманистические идеи и взгляды.

Идея помощи ребёнку в его самостоятельных усилиях по свободному самоосуществлению присутствовала в педагогике всегда. В трудах Ф. Дистервега, Дж. Дьюи, Я. А. Коменского, Я. Корчака, Дж. Локка, И. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, В. С. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Т. Шацкого, Р. Штайнера и других обосновывается её необходимость в развитии самостоятельности ребёнка в опоре на внутренние, природные, силы, в реализации его Я через активную деятельность.

Ряд актуальных педагогических подходов и концепций выстроен на этом идеологическом основании: деятельностный подход (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. П. Иванов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), личностно ориентированный подход (В. В. Сериков, И. С. Якиманская), философско-антропологический подход (В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, Л. М. Лузина, В. И. Слободчиков), концепция формирования образа жизни, достойной человека (Н.Е. Щуркова), система гуманистического воспитания школьников (В. Т. Кабуш), культурологический подход (Е. В. Бондаревская), концепция педагогической поддержки

ребёнка (О. С. Газман), концепция гуманистического воспитания на основе потребностей человека (К. В. Гавриловец), идея гуманизации педагогического процесса (А. П. Сманцер), концепция самовоспитания школьника (Г. К. Селевко) и др.

Опираясь на представление о сущностных характеристиках мировоззренческих компетенций личности и принимая во внимание особенности их формирования, определим основные **пути**, в рамках которых должна осуществляться педагогическая поддержка **становления мировоззренческих компетенций личности в процессе непрерывного воспитания:**

- актуализация мировоззренческого компонента содержания учебных предметов на основе интеграции знаний метапредметного уровня;
- реализация потребности обучающихся в самостоятельном смысло-жизненном поиске на основе интеграции социального и индивидуального опыта;
- формирование у обучающихся навыков построения стратегии своей жизни.

Учитывая специфику педагогической поддержки формирования мировоззренческих компетенций личности в процессе непрерывного воспитания как феномена личностно ориентированной и культурологической педагогики, выделим **педагогические условия** эффективности его осуществления: 1) направленность учебно-воспитательного процесса на развитие субъектности ученика; 2) опора на самостоятельность учебно-познавательной деятельности учащихся; 3) диалогичность педагогического взаимодействия; 4) обогащение эмоционального опыта учащихся гуманистическими переживаниями.

Формирование мировоззренческих компетенций личности в означенном процессе будет продуктивным, если педагогические усилия будут направлены на становление и развитие специфических, системообразующих по отношению к мировоззрению личности качеств:

- способности воспитанников к философскому осмыслению и интерпретации мировоззренческих знаний гуманистического характера,
- гуманистических ценностных ориентаций,
- гуманистической жизненной позиции.

Становление и обогащение каждого из этих элементов происходят благодаря выработке философских обобщений, личностных смыслов и жизненных стратегий (рисунки).

Важность навыка философских обобщений в процессе познания для становления мировоззренческих компетенций доказывает В. С. Шубинский. Он утверждает, что мировоззрение может быть сформировано только при условии возможности понимания учащимся бытия, мира и его сущности как единого целого. Для достижения этого при изучении каждого предмета материал должен осмысливаться и обобщаться учеником до философского уровня, требуется выработка умений подходить к анализу событий и явлений с точки зрения осуществления смысла человеческой жизни [3, с. 30]. Следовательно, при организации учебно-воспитательного процесса исключительно значима *актуализация мировоззренческого компонента содержания учебных предметов*.

В архитектуре научного знания выделяются три уровня: эмпирический, теоретический и надпредметный (философский). Именно последний уровень включает в себе универсальный мировоззрен-

ческий опыт, необходимый личности для миропонимания и мироотношения. Вычленение в каждом учебном предмете универсального, мировоззренческого, компонента предлагает обязательную систематизацию знаний. Поскольку содержание учебных предметов включает в себе фундаментальные мировоззренческие идеи, это определяет мировоззренческий вектор процесса познания и составляет основу интеграционного подхода к структурированию содержания учебных предметов, активизирующего мировоззренческий компонент. Работа в данном направлении обеспечивает понимание обучающимися природы и социума как системы, в которой все её элементы взаимосвязаны и взаимодействуют. Это способствует многосторонности осознания учащимися такого феномена, как жизнь, и природы её целостности.

Особое место в учебной деятельности, выступающей пространством становления мировоззренческих компетенций, занимает *реализация потребности растущего человека в самостоятельном смысло-жизненном поиске* на основе интеграции социального и индивидуального опыта и формирования навыков построения стратегии своей жизни.

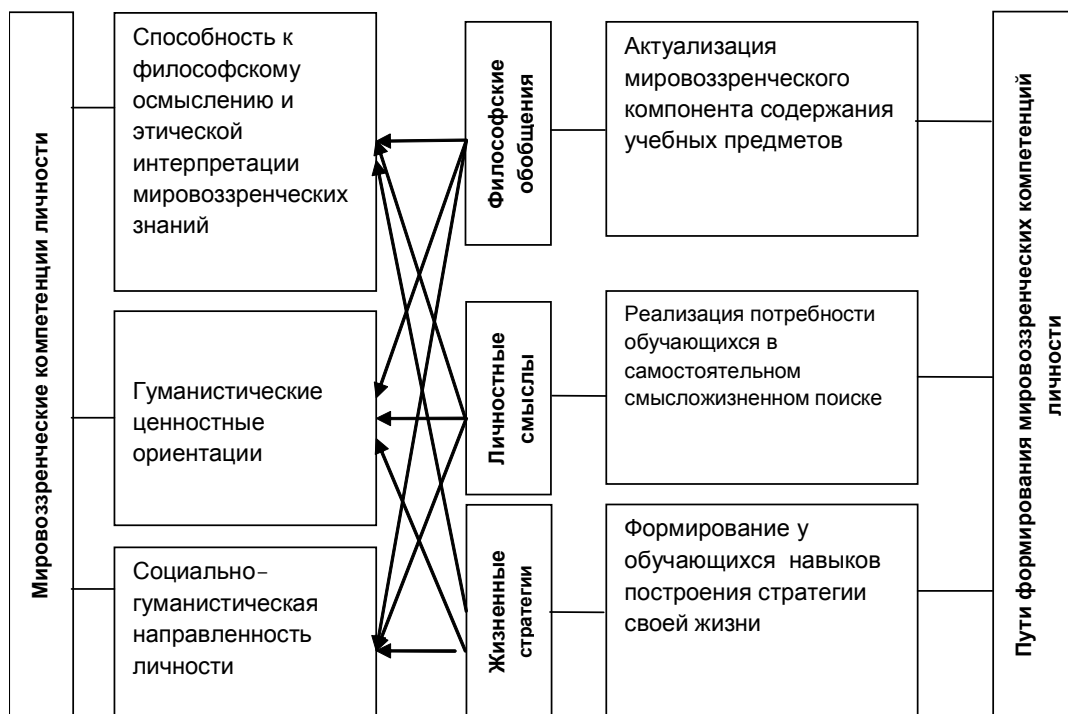


Рисунок — Формирование мировоззренческих компетенций личности в образовательном процессе

Учёными отмечено, что умственное развитие заключается не столько в накоплении знаний и умений, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности, являющегося предпосылкой становления мировоззренческих компетенций личности. Самостоятельное познание мира как элемент процесса формирования мировоззренческих компетенций представляет собой специфический вид деятельности — смыслосозидание (Д. А. Леонтьев). Стремление к обнаружению и построению смыслов своего бытия, значения собственных действий, поступков, тех или иных видов деятельности, их осознание и эмоциональное восприятие являются важной характеристикой уровня сформированности мировоззренческих компетенций личности. По определению Д. А. Леонтьева, «...смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщённой динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [4, с. 250]. В процессе формирования мировоззренческих компетенций самостоятельность мышления обеспечивает учащимся переход знаний в убеждения, который и свидетельствует, что присвоенные учеником знания окрашены личностным смыслом. Этот вид деятельности высокомотивирован, он имеет самостоятельную цель — самоопределение. А таковое, как известно, отражает факт нахождения своего призвания, в котором человек обретает смысл жизни.

Процесс образования человека неотделимо связан со становлением у личности сложного, высшего, механизма целеполагания, который, по утверждению Д. И. Фельдштейна, выражается в «замысле», плане жизни, связанном со способностью осуществлять самопроецирование в будущее как постановку конкретных целей и как самопроектирование [5, с. 67]. Именно поэтому *формирование у учащихся навыков построения стратегии своей жизни* также является необходимым элементом формирования мировоззренческих компетенций.

Жизненный план возникает лишь тогда, когда предметом размышления становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и объективные и субъективные ресурсы, необходимые ему для этого. В отличие от мечты,

которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план — это план деятельности. К. А. Абульханова-Славская утверждает, что в процессе жизни личность выступает в качестве то субъекта общения, то субъекта деятельности, являясь при этом субъектом своей жизни, объединяющим в единое целое собственные мировоззрение, жизненную практику, отношения. В качестве такового личность интегрирует способности в разных сферах (профессиональной и личной, духовной и объективной), соотносит свои возможности с поставленными жизненными целями и задачами, распределяет их во времени (и с точки зрения своевременности, и с точки зрения правильного соизмерения собственных жизненных сил). Основную жизненную стратегию личность осуществляет только в качестве субъекта своей жизни, что является её интегральной характеристикой. Это стратегия поиска, обоснования и реализации собственной личности в жизни путём соотношения жизненных требований с личностной активностью, её ценностями и способом самоутверждения [6, с. 244].

Стратегия жизни — принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности и условий жизни с позиций собственного мировоззрения.

Вопрос о том, как соотносить свою индивидуальность с мировоззренческими идеями, взглядами и убеждениями, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, составляет принципиальную сторону жизненной стратегии. Формирование планов на будущее рассматривается учёным как средство активизации ценностного мышления, выстраивания приоритетов жизненных ценностей, которые являются ядром индивидуального мировоззрения. Основным же внутренним критерием реализации жизненной программы выступает активность. «Активность выделяется нами в ведущий параметр при построении жизненных отношений, потому что она пронизывает собой все сферы жизни человека, служит своеобразным “лакмусом” на все виды человеческой жизнедеятельности. Активность личности в осуществлении её жизненной стратегии и проявляется как способность к оптимальному балансу между желаемым и необходимым, личным и социальным» [6, с. 247].

Формирование мировоззренческих компетенций личности будет эффективным, если работу по названным направлениям обеспечит ряд педагогических условий, которые вытекают из требований личностно ориентированного, культурологического подходов к организации образовательного процесса.

Первое условие — *направленность образовательного процесса на развитие субъектности учащегося*. В психолого-педагогической литературе субъектность рассматривается как качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности. По утверждению И. С. Якиманской, учёт индивидуальности в обучении означает раскрытие возможности максимального развития каждого ученика, создание социокультурной ситуации развития исходя из признания уникальности и неповторимости личности [7, с. 28].

Становление мировоззренческих компетенций возможно при условии организации процесса учения как субъектно значимого постижения мира, наполненного для обучающегося личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъективном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием. Наиболее полно отмеченная проблема разработана В. В. Давыдовым в его концепции учебной деятельности, в которой заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания, развития своей мировоззренческой позиции.

Опора на субъектность обучающегося активизирует его высокую мотивацию к познанию себя и окружающего мира в процессе учебной деятельности, в понимании ценности этого познания, необходимости образования для самоизменения и самосовершенствования. Учащиеся с ярко выраженной субъектной позицией активны в ситуации, требующей от них решения задач мировоззренческого, смысложизненного характера, способны сами ставить перед собой и окружающими вопросы философии жизни. Решения, ответы, выводы, предлагаемые ими, часто отличаются от общепринятых, банальных, расхожих, поскольку в них проявляются

индивидуальность, личностная заинтересованность, эмоциональная окрашенность.

При таком подходе меняется представление об образовательной среде. По мнению И. С. Якиманской, это не просто обучающая среда, а специально организованное образовательное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан [7, с. 64].

Становление и развитие мировоззренческих компетенций личности происходят в том случае, если учебно-познавательная деятельность осуществляется в общем контексте жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения, личностного опыта.

Направленность учебного процесса на развитие субъектности ученика сопряжена со вторым условием — *опорой на самостоятельность его учебно-познавательной деятельности*. Если учащийся осознанно осуществляет самостоятельные познавательные и практические действия по приобретению знаний, создаются предпосылки для переживания им их истинности, развития логического, эвристического, рефлексивно-критического, диалогического мышления, что, в свою очередь, активизирует возникновение и развитие личных убеждений.

Механизмом организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности выступает проблемный подход, предполагающий создание в учебно-воспитательном процессе проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Психологи признают, что начало и источник творческого мышления — проблемная ситуация, которая вызывает познавательную потребность как внутреннее условие. Проблемная ситуация — это интеллектуальное затруднение человека, когда он не находит объяснения каким-либо факту, явлению, процессу. Известные способы действия не обеспечивают достижения цели, и тогда человек начинает искать новые. Именно проблемное обучение создаёт условия для включения учащихся в деятельность, способную обеспечить переход от усвоения готовых зна-

ний к самостоятельному осмысливанию фактов и явлений жизни.

Средством воспитания познавательной самостоятельности является решение поисковых задач, в основе которых лежит проблемная ситуация. Если задачи такого рода будут иметь мировоззренческую направленность, то деятельность учащихся по их решению будет способствовать осмыслению значимости усваиваемых мировоззренческих идей, понятий, оценок, норм. Образующиеся таким путём убеждения являются более обобщёнными и действенными по сравнению с убеждениями, возникшими из других источников (порождёнными единичными фактами, эмоциональным воздействием, авторитетом педагога).

Проблемное обучение способствует выработке у учащихся интеллектуальных умений, обеспечивающих дискурсивность мышления, что является основой для умения философствовать. Оно представляет собой осуществление мыслительных стратегий, в которых происходит последовательный перебор различных вариантов решения задачи, чаще всего на основе связанного логического рассуждения. С помощью умений анализировать и оценивать формы человеческого бытия, его смысл и последствия, аргументировать и отстаивать свои взгляды по этим вопросам и т. п. и становятся возможными выработка суждений, их аргументация, сознательное использование знаний в качестве регуляторов познавательной деятельности и поведения.

В процессе решения мировоззренческих задач приобретаются умения и навыки социальной ориентировки как средства получения и осмысления новых гуманистических знаний и идей. У школьников появляется готовность применять усвоенные способы в ходе самостоятельного анализа и оценки не только уже известных явлений человеческой жизни, но и тех, что раньше ими не изучались и не оценивались, которые возникают в их личном бытии.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность, направленная на развитие субъектности ученика, организованная при опоре на деятельностный подход в реализации воспитательной функции учебного процесса и самостоятельность учебно-познавательной деятельности, окрашивает личностным смыслом процесс позна-

ния. Н. Е. Щуркова называет этот процесс «присвоением», когда знания раскрывают перед учеником суть окружающих объектов, их содержание и назначение в жизни человека, и через выработку активных умений взаимодействовать с окружающим миром рождается гуманистическое отношение к жизни и ценностям человеческого бытия.

Как отмечал В. В. Давыдов, не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности, подлинная — всегда связана с преобразованием действительности [8]. Это утверждение можно отнести и к деятельности ученика по формированию мировоззренческих компетенций как к внутреннему преобразованию действительности. В понятиях «взаимодейственность», «общение», «смыслосозидание» («смыслостроительство»), «жизнетворчество», «личностная и коллективная рефлексия», «самопознание» и др. отражено многообразие типов внутренней, духовной, деятельности. В контексте рассматриваемой проблемы все они невозможны без третьего условия — *диалогичности процесса педагогического взаимодействия*, то есть без ситуации контакта и взаимодействия с другим смысловым миром.

Именно диалогичности отводит главную роль в философском освоении окружающего мира и поиска своего места в нём современное гуманитарное знание [9, с. 22]. В этом взаимодействии имеет место не просто усвоение одной стороной диалога точки зрения другой, а уточнение, исправление, улучшение, развитие и обогащение её собственными идеями. В данном случае толчком к внутренней «работе» личности по переосмыслению себя, своей позиции в мире, собственного жизненного опыта и т. п. является «встреча» с иной точкой зрения — причём равноценной — на одни и те же обстоятельства, события, факты и др. Там, где есть диалог, присутствует взаимное понимание, которое способствует со-переживанию, со-страданию, вовлечению человека в многообразные процессы жизнедеятельности и, в конечном счёте, как отмечает А. Э. Воскобойников, «...связано с переходом от уровня знаний к уровню мудрости» [9, с. 24]. По утверждению Д. А. Леонтьева, открытость глубинному диалогу с конкретным Другим, допускающая возможность изменения самого себя в ходе

его, обусловлена значимостью Другого, а само наличие реальных изменений может служить критерием такой значимости [4, с. 265].

В гуманистической педагогике диалогичность обеспечивает субъект-субъектный характер взаимоотношений участников образовательного процесса, их ценностно-смысловое равенство и паритетность. Это организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге с самим собой, другим человеком, книгой, произведениями искусства и т. д.

Одна из разновидностей диалога — внутренний диалог с самим собой [9, с. 23], организация которого по вопросам философского, смысложизненного, ценностно-ориентационного характера является эффективным условием формирования мировоззренческих компетенций растущего человека.

Внутренний диалог с самим собой представляет собой рефлексию, трактуемую наукой как самопознание субъектом внутренних психических актов и состояний. Это понятие возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. В педагогической практике рефлексивная деятельность используется для того, чтобы ученики осмыслили своё собственное состояние и свои действия в общении с учителем и одноклассниками, в процессе познания или открытия нового. Рефлексия создаёт условия для самопознания человеком собственного духовного мира, что, в свою очередь, является необходимым звеном позитивного развития и саморазвития личности наряду с саморегуляцией, самоактуализацией, самореализацией. В процессе присвоения мировоззренческих идей и формирования взглядов и убеждений рефлексивная деятельность помогает обучающемуся осмыслить степень успешности собственной деятельности, удовлетворения собой и другими, условиями и обстоятельствами своего развития.

В рамках диалогического образования разворачивается анализ проблемы, где важно любое мнение, а каждый ценен как индивидуальность; здесь происходит осмысление личностью своих интересов, ценностных предпочтений, развивается *свободоспособность* (О. С. Газман) — качество, необходимое для мировоззрен-

ческого самоопределения. Как признак гуманистического мировоззрения личности, она является альтернативой потребительству, которое может выражаться в различных антигуманных проявлениях: равнодушии, безынициативности, некритичности, бесчувственности и т. п.

Анализ содержания и специфики формирования мировоззренческих компетенций личности приводит к необходимости сформулировать ещё одно условие: *обогащение эмоционального опыта обучающихся*. Как известно, высшие чувства представляют собой неразрывное единство знаний и эмоционального переживания. В Большой психологической энциклопедии дано следующее определение эмоций — «особый класс психических явлений, проявляющийся в форме непосредственного, пристрастного переживания субъектом жизненного смысла этих явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей» [10]. Следовательно, воспитание высоких чувств, являющихся важным компонентом мировоззренческих компетенций, требует одновременного воздействия не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу сознания юношей и девушек. «Эмоционально-волевой тон, — отмечал М. М. Бахтин, — не есть пассивная психическая реакция, а некая должная установка сознания, нравственно значимая и ответственно активная. Это ответственно осознанное движение сознания, превращающее возможность в действительность осуществлённого поступка. Эмоционально-волевым тоном мы обозначаем именно момент моей активности в переживании, переживание переживания как моего: Я мыслю – поступаю мыслью, чувством, желанием ... Уже тем самым, что я заговорил о предмете, обратил на него внимание, выделил и просто пережил его, я уже занял по отношению к нему эмоционально-волевою позицию, ценностную установку» [11, с. 38].

Для того чтобы педагогическое влияние достигало поставленных целей, важно знать средства и пути эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения, а также те психологические условия, которые способствуют получению нужного воспитательного результата. К. В. Гавриловец подчёркивает, что переживания — необходимая составляющая духовного мира человека, «...от их содер-

жания зависит, доброе или злое начало возьмёт верх в душе человека, в его отношении к миру» [12, с. 50]. В процессе педагогической поддержки становления мировоззренческих компетенций личности в гуманистической парадигме возникает необходимость в обогащении их эмоционального опыта альтруистическими эмоциями (радость, восхищение, стыд, раскаяние и др.), определяемыми учёным как объединяющие.

В контексте проблемы формирования мировоззренческих компетенций личности следует вести речь о таком восприятии действительности, которое на высшем уровне осуществляется через образное мышление. Его развитие предопределяет успешность формирования у растущего человека системы гуманистических отношений к миру.

Итак, в образовательном процессе возможны активное становление и развитие мировоззренческих компетенций личности как *способности и готовности индивида к смысложизненному поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, формированию и развитию взглядов и убеждений.*

В арсенале средств гуманистической педагогики наиболее отвечающими специфике феномена мировоззренческих компетенций личности являются *актуали-*

зация и удовлетворение потребности обучающихся в обретении продуктивных ценностно-смысловых оснований своей жизнедеятельности.

Деятельность по формированию мировоззренческих компетенций обучающихся реализуется в следующих *направлениях:*

- актуализация мировоззренческого компонента содержания учебных предметов на основе интеграции знаний метапредметного уровня;
- реализация потребности в самостоятельном смысложизненном поиске на основе интеграции социального и индивидуального опыта;
- формирование у обучающихся навыков построения стратегии своей жизни.

Основными *условиями* формирования мировоззренческих компетенций учащихся в образовательном процессе являются:

- его направленность на развитие субъектности ученика;
- опора на самостоятельность учебно-познавательной деятельности учащихся;
- диалогичность педагогического взаимодействия;
- обогащение эмоционального опыта обучаемых гуманистическими переживаниями.

Список цитированных источников

1. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. — М. : Прогресс, 1973. — 344 с.
2. Тестов, В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира / В. А. Тестов // Педагогика. — 2011. — № 7. — С. 34—42.
3. Шубинский, В. С. Проблемы начального философского образования школьников / В. С. Шубинский. — М. : Знание, 1984. — 80 с.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 406 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 368 с.
6. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
7. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.
8. Давыдов, В. В. Деятельность / В. В. Давыдов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psi.webzone.ru/st/350110.htm>. — Дата доступа : 02.02.2015.
9. Воскобойников, А. Э. Монолог о Диалоге и Понимании / А. Э. Воскобойников // Знание. Понимание. Умение. — 2006. — № 1. — С. 25—37.
10. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psychology.academic.ru/>. — Дата доступа : 26.08.2014.
11. Бахтин, М. М. Работы 1920-х годов / М. М. Бахтин // К философии поступка. — Киев : Next, 1994. — 383 с.
12. Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. / К. В. Гавриловец. — Минск : Полымя, 2000. — 128 с.

Материал поступил в редакцию 09.02.2015.

Исследование гендерной идентичности и гендерных установок в юношеском возрасте

Ю. А. Шевцова,

доцент кафедры социальной и педагогической психологии Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины
кандидат психологических наук

В статье рассматриваются и анализируются результаты диагностического исследования гендерной идентичности и формирования гендерных установок в юношеском возрасте, в том числе касающихся распределения ролей в семье.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерные установки, гендерные роли, маскулинность, фемининность, андрогинность.

The results of the diagnostic research of gender identity and formation of gender guidelines at preadult age, including distribution of roles in the family, are considered and analyzed in the article.

Keywords: gender identity, gender guidelines, gender roles, masculinity, femininity, androgyny.

С раннего возраста человек отождествляет себя с определённым полом. У него возникает субъективное «чувство пола» и развиваются определённые характеристики личности — маскулинные и фемининные. При этом они могут не совпадать с полом: мужчина может обладать фемининными чертами, а женщина — маскулинными, также встречаются своеобразные сочетания тех и других черт. Одним из факторов, влияющих на формирование таких характеристик, является гендерная идеология — бытующее в обществе представление о качествах, желательных для мужчины и женщины. Конструирование своей гендерной идентичности человеком протекает через принятие и усвоение предлагаемых обществом, семьёй, сверстниками, учреждением образования, СМИ и другими агентами социализации гендерных норм и правил поведения, внешнего вида и одежды, манер, мимики, жестов, ценностей и многого другого [1].

Современное состояние общества весьма нестабильно, что, в свою очередь, ведёт к изменениям в ценностно-нравственных ориентациях, в том числе и в сфере взаимоотношения между полами, происходит смена границ между традиционно мужскими и традиционно женскими ролями, разрушаются естественные институты социализации (семья и сообщество сверстников), отрицательное влияние оказывает агрессивная информационная среда. Всё это сказывается на формировании и становлении юношей и девушек как полноценных представителей своего пола. Возникает необходимость изучения гендерной идентичности и выявления особенностей формирования гендерных установок.

Экспериментальное исследование по изучению гендерной идентичности и гендерных установок в юношеском возрасте проводилось с апреля по октябрь 2014 года на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 494 респондента, из них — 298 девушек и 196 юношей.

Гендерная идентичность и гендерные установки в юношеском возрасте изучались при помощи следующих психодиагностических методик:

- «Полоролевой опросник (С. Бэм)»: диагностика маскулинности/фемининности испытуемых;
- «Рисунок мужчины и женщины (Н. М. Романовой)»: диагностика гендерных установок и аттитюдов личности;
- «Пословицы (И. С. Клециной)»: диагностика гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье [2].

Исследование гендерной идентичности осуществлялось при помощи BSRI — полоролевого опросника С. Бэма, в котором маскулинность и фемининность не противопоставлены друг другу, а являются независимыми, автономными измерениями. Психологические конструкты маскулинности и фемининности соотносятся с понятиями инструментальности и экспрессивности. Инструментальные качества проявляются в ориентации личности на достижение целей за пределами непосредственной ситуации межличностного взаимодействия и характеризуются нечувствительностью (невосприимчивостью) к эмоциональным реакциям окружающих; экспрессивность состоит в направлении интересов личности непосредственно на ситуацию межличностного взаимодействия с учётом эмоциональных реакций окружающих. Методика определяет степень маскулинности и фемининности личности с точки зрения места гендера в культурном контексте, а не в личности отдельного человека. Стимульный материал представляет собой список из шестидесяти качеств, из которых испытуемый должен выбрать те, которые, по его мнению, ему присущи. После проведения психодиагностического исследования мы определили в целом по обследованной группе процент, относящийся к маскулинному, фемининному и андрогинному типам. Количественные показатели типа гендерной идентичности у юношей и девушек представлены в таблице 1.

Полученные данные указывают, что в целом для респондентов данного возраста

преобладающим является андрогинный тип (77 % девушек и 81 % юношей). Человек, относящийся к данному типу, независимо от своего биологического пола может обладать как чертами маскулинности, так и фемининности, соединяя в себе традиционно женские и традиционно мужские качества. К фемининному типу относятся 20 % девушек и 1 % юношей. Маскулинный тип гендерной идентичности выявлен у 3 % опрошенных девушек и у 18 % юношей.

В широком смысле под гендерными установками подразумевается сложившаяся в процессе гендерной социализации устойчивая система отношений к своему и противоположному полу. Отметим, что эти установки активизируются не только на сознательном, но и на бессознательном уровнях. Следовательно, была использована методика «Рисунок мужчины и женщины» Н. М. Романовой, предполагающая изображение обследуемым фигур мужского и женского пола. Выбор методики был обусловлен высоким уровнем проективности при исследовании гендерных аспектов актуализации личности, что позволяет снизить влияние фактора социальной желательности и повысить уровень достоверности при диагностике особенностей гендерной социализации. С помощью интерпретации изображений выделяются следующие гендерные установки, касающиеся системы отношений к обоим полам: сотрудничество, опора, изоляция, независимость, индифферентность, притяжение и агрессия. Количественные показатели типа гендерной установки у юношей и девушек представлены в таблице 2.

Таблица 1 — Количественные показатели типа гендерной идентичности у юношей и девушек (данные представлены в %)

Тип гендерной идентичности	Девушки	Юноши
Маскулинный	3	18
Фемининный	20	1
Андрогинный	77	81

Таблица 2 — Количественные показатели типа гендерной установки у юношей и девушек (данные представлены в %)

Тип гендерной установки	Девушки	Юноши
Сотрудничество	8	4
Опора	7	8
Изоляция	10	7
Независимость	32	37
Индифферентность	18	22
Притяжение	22	19
Агрессия	3	3

Из таблицы 2 следует, что девушки чаще склонны выстраивать отношения, базируясь на типе гендерной установки «сотрудничество» (8 %), чем юноши (4 %) (коэффициент корреляции Стьюдента, $t = 2,34$). Позитивная установка «опора» была выявлена у небольшого количества представителей обеих выборок и составила 7 % у девушек и 8 % у юношей ($t = 1,02$). Наличие результатов, соответствующих типу гендерной установки «изоляция», выявленной у сравнительно небольшого числа девушек (10 %) и юношей (7 %) ($t = 1,68$), может свидетельствовать о существовании некоторых проблем в области отношений с противоположным полом у респондентов. Формирование данной установки может быть связано с разрывом отношений или стрессом в области взаимоотношения полов. Наиболее часто встречающейся установкой в обеих выборках стала «независимость», которая может характеризоваться некоторой неуверенностью в себе, с одной стороны, или же опорой на себя — с другой ($t = 2,01$). Достаточно большой процент девушек (18 %) и юношей (22 %) продемонстрировали установку «индифферентность». Такая ситуация может отражать наличие у испытуемых слабой полоролевой дифференциации, невысокого уровня постижения типичных женских и мужских черт. Различия между мужской и женской выборками невелики ($t = 1,72$). Гендерная установка «притяжение» отражает ситуацию заинтересованности и позитивного отношения к лицам противоположного пола, что может быть характерным для 22 % девушек и 19 % юношей ($t = 1,81$). Агрессия в отношении противоположного пола была выявлена у небольшого количества респондентов, в равном количестве в выборках девушек (3 %) и юношей (3 %).

Гендерные роли представляют собой наборы отличительных характеристик, ко-

торые включают черты личности, модели поведения и аттитюды, определяемые культурой как соответствующие тому или иному полу. К юношескому возрасту у человека уже имеются в значительной степени сформированные представления о гендерных ролях. Это во многом обуславливает особенность его поведения и выстраивания взаимоотношений с представителями своего и противоположного пола, что приобретает особое значение в данном возрасте. В будущем эти представления о гендерных ролях и гендерные установки с большой долей вероятности могут быть реализованы в структуре семейных отношений.

Гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье, изучались с помощью опросника «Пословицы» И. С. Клециной, в котором в качестве утверждений использованы русские народные пословицы, собранные В. И. Далем. Методика предназначена для определения степени подверженности респондентов традиционным представлениям о разделении ролей в семье. Результаты могут свидетельствовать о гендерных установках испытуемых. Опросник включает в себя 15 утверждений, которые респондент должен оценить, исходя из своей степени согласия с ними. Результат оценивается баллами, в зависимости от количества набранных баллов испытуемый может быть отнесён к одному из трёх типов установок: традиционные, эгалитарные или неопределённые установки. Количественные показатели типов гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье у юношей и девушек, представлены в таблице 3.

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что большинству юношей (62 %) присущи традиционные установки о распределении ролей в семье. Лишь небольшой процент (5 %) молодых людей имеют выраженные эгалитарные установки, а треть респондентов обладают неопре-

Таблица 3 — Количественные показатели типов гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье у юношей и девушек (данные представлены в %)

Типы гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье	Девушки	Юноши
Традиционные	33	62
Эгалитарные	10	5
Неопределённые	57	33

делёнными гендерными установками. Большинство девушек продемонстрировали результаты, свидетельствующие о неопределённых гендерных установках (57 %), примерно треть придерживаются традиционных установок, и только каждая десятая имеет эгалитарные установки. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что юноши в большей степени, чем девушки, придерживаются традиционных взглядов на распределение ролей в семье. Почти половина молодых людей не определились в своих гендерных установках.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена сравнивались результаты диагностического исследования гендерных установок у юношей и девушек, касающихся распределения ролей в семье. Традиционные установки преобладают у юношей ($r = 0,72$). Что касается эгалитарных установок, то была отмечена слабая положительная корреляция ($r = 0,34$). Полученное значение ($r = 0,67$) указывает на преобладание неопределённых гендерных установок в выборке девушек.

Во время выборки нами также был проведён опрос. В результате анализа полученных данных выявлено несколько потенциальных ролевых позиций в структуре семейных отношений. Так, материальное обеспечение семьи в данной выборке отождествлялось с мужчиной, в отличие от результатов подобных исследований, проводимых среди молодых людей, проживающих в крупных городах, где намечается тенденция самообеспечения и материальной независимости. Материально обеспечивать семью, по мнению 63 % девушек и 59 % юношей, должен мужчина. В воспитании детей традиционно главное место отводилось женщине, так считают 67 % девушек и 59 % юношей. Однако многие респонденты отмечали значимость участия в воспитательном процессе обоих родителей вне зависимости от половой принадлежности. Роль главы семьи в данной выборке отводилась почти в равной степени как мужчине, так и женщине. 48 % девушек оставили эту роль за собой и 52 % — отдали мужчине, 54 % юношей считают, что глава семьи — это мужчина, и 46 % — женщина. Такие результаты в некоторой степени объясняются тем функционалом, который, по мнению респондентов, выполняет глава

семьи: начиная от финансирования семьи и распределения доходов до вынесения решений по различным значимым вопросам, в том числе хозяйственным. Несмотря на то что большинство респондентов ведение домашнего хозяйства ассоциировало с женщиной (52 % девушек и 73 % юношей), некоторая часть распределяла данные обязанности в равной степени между мужчиной и женщиной. Что касается проблемы неполной семьи, то нами были получены следующие данные: большинство юношей считают, что семья должна быть полной (82 %), и лишь 18 % — допускают для себя вариант неполной семьи; среди девушек были получены противоположные результаты — большая часть (71 %) считает для себя приемлемым вариант неполной семьи, как уточняли многие девушки, «всё будет зависеть от ситуации», 29 % — не считают этот вариант приемлемым.

В своём становлении гендерная идентичность опирается на половозрастные особенности и половую идентичность. Постепенно она принимает ведущую роль, являясь важным фактором, способствующим вхождению человека в культуру и социальное пространство в качестве уникальной личности. В связи с этим обращает на себя внимание тот факт, что в данной выборке испытуемых примерно равное количество девушек и юношей относятся к маскулинному типу, следовательно, обладают традиционно мужскими характеристиками. В целом для респондентов преобладающим (в значительной степени) является андрогинный тип, то есть характеризующийся балансом между маскулинными и фемининными чертами. По мнению С. Бэм, этот тип обладает наибольшей адаптивностью и гибкостью поведения.

Анализируя результаты исследования гендерных установок, следует отметить, что наиболее часто встречающейся установкой в обеих выборках стала «независимость». Подобную установку нельзя расценивать как положительную или отрицательную, однако она может свидетельствовать о некоторой неуверенности в себе и неумении гармонично выстраивать отношения с противоположным полом. Достаточно большой процент девушек и юношей продемонстрировали установку «индифферентность» — 18 % и 22 % соответственно. Подобная ситуация может от-

ражать наличие у испытуемых слабой полоролевой дифференциации, невысокого уровня постижения типичных женских и мужских черт. Особую тревогу вызывает наличие, пусть и небольшого, числа девушек и юношей с агрессивной установкой в отношении противоположного пола. Лишь небольшой процент молодых людей имеют выраженные эгалитарные установки, касающиеся распределения ролей в семье, а почти половина респондентов обладают неопределёнными гендерными установками.

Таким образом, в результате анализа данных, полученных в ходе опроса, нами было выявлено несколько потенциальных ролевых позиций в структуре семейных отношений. Однако наиболее важными являются данные, касающиеся проблемы неполной семьи, особенно тот факт, что в данной выборке большая часть девушек допускают для себя в будущем этот вариант. Проблема представлений о гендерных ролях и их реализации, на наш взгляд, напрямую связана с кризисом семьи в современном обществе, проявляющемся в низком уровне полового воспитания подрастающего поколения, в результате чего молодые люди испытывают трудности при формировании основ собственной семьи из-за неподготовленности к семейной жизни.

Социализируясь, юноши и девушки впитывают различные средовые влияния, которые не всегда благоприятны. Поэтому первостепенным становится вопрос, как помочь им использовать полученную информацию в ситуации, касающейся каждого лично. Гендерный подход должен находить своё отражение во всех программах по сопровождению формирования зрелой идентичности и половому воспитанию. Подобные программы должны скорее корректировать мотивы и установки юношества, чем обучать, что даст возможность молодым людям осознанно принимать решения и усвоить навыки общения, позволяющие выработать более ответственное поведение и серьёзное отношение к жизни. Реализация гендерного подхода обеспечивает формирование здоровой мотивационной и смысловой сферы относительно биологического и психологического пола. Процесс этот должен быть систематическим, сознательно планируемым и осуществляемым, предполагающим определённый конечный результат направленного воздействия на психическое и физическое развитие юноши (мужчины) и девушки (женщины) с целью оптимизации их личностного развития и деятельности во всех, связанных с отношениями полов, сферах жизни.

Список цитированных источников

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Изд-во «Питер», 2006. — 431 с.
2. Степанова, Л. Г. Психологическая диагностика гендерных характеристик личности / Л. Г. Степанова. — Мозырь : Изд-во «Содействие», 2006. — 72 с.

Материал поступил в редакцию 22.01.2015.

Социально-педагогическое сопровождение детей, чьи родители отбывают наказание

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

В статье рассмотрены особенности социально-педагогического сопровождения детей, родители которых отбывают наказание. Представлены направления деятельности специалистов социально-педагогического центра по возврату ребёнка осуждённых родителей в кровную семью.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; родители, отбывающие тюремное наказание.

The article deals with features of the socio-pedagogical support for children whose parents serve sentences. It presents activity directions of specialists working in a social and pedagogical centre dealing with how to return the child of convicted parents into the blood family.

Keywords: orphans and children left without parental care; parents serving prison sentences.

Одна из главных задач любого общества и государства — осуществление права ребёнка на воспитание в семье. Эта норма зафиксирована как в международных документах (Конвенция ООН «О правах ребёнка»), так и в «Законе о правах ребёнка» Республики Беларусь. В Кодексе о браке и семье в нашей стране в качестве приоритетных и самостоятельных выделяются следующие права ребёнка: право жить и воспитываться в семье, право на общение с родителями и другими родственниками, право на свою защиту, право на имя, отчество и фамилию [1].

Как показывает опыт, лучшей формой удовлетворения потребностей ребёнка, лишённого попечения родителей, и способом соблюдения его прав является передача на воспитание в замещающую семью. Авторы многих психолого-педагогических исследований (В. С. Басюк, Е. С. Брускова, В. В. Вожжов, И. В. Дубровина, Н. П. Иванова, Т. С. Кочкина, В. С. Мухина, А. М. Нечаева, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, Г. В. Семья, Л. К. Сидорова, Н. Н. Толстых, А. А. Аладьин, И. А. Фурманов) русскоязычного научного сообщества подтверждают этот тезис.

На протяжении всего XX века общество фактически не решало, а скорее «консервировало» проблемы детей-сирот, определяя их в специально организованные государственные институциональные учреждения. Сложившаяся в них система работы с детьми была направлена в основном на коррекцию негативных явлений, а не на устранение их причин.

Многочисленные исследования доказывают, что содержание ребёнка в институциональном учреждении в большинстве случаев приводит к различного вида нарушениям в его развитии (Т. А. Басилова, И. А. Залыгина, Т. М. Землянухина, Н. П. Иванова, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, Е. О. Смирнова, Н. Н. Толстых). Существенное значение для понимания данной проблемы имеют работы, посвящённые вопросу развития детей, воспитывающихся вне семьи (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Н. П. Иванова, В. С. Мухина и др.). Их анализ убеждает в том, что в подобных учреждениях не всегда предоставляются условия для компенсации последствий депривации, а это, в свою очередь, чревато серьёзными последствиями для формирования личности и затрудняет дальнейшую социализацию ребёнка. Исследования А. Н. Леонтьева, С. Ю. Мещеряковой, Дж. Боулби, М. Айнсворт, З. Матейчика свидетельствуют

ют: чем раньше дети отрываются от родительской семьи, тем более выражена деформация их психического развития. Согласно классификации факторов социализации А. В. Мудрика [2, с. 5—17], семья играет решающую роль на любом возрастном этапе физического и эмоционального развития ребёнка, особенно на ранних его этапах, и не может быть компенсирована никакими другими институтами социализации.

Одной из причин лишения детей семейной заботы является нахождение родителя (родителей) в местах тюремного заключения. Значительное число осуждённых женщин имеют детей, причём многие — двоих или более. Наказание в виде лишения свободы косвенно воздействует на ближайшее окружение осуждённых, а особенно на детей. Нередко отбывают наказание оба родителя. И если близкие родственники не могут взять на себя заботу о детях, оставшихся без попечения родителей, те становятся воспитанниками детских домов, интернатов, а в лучшем случае — приёмных семей или детских домов семейного типа.

Учитывая проблему женской преступности, важно обеспечить научное рассмотрение роли семьи для ребёнка и осуждённых родителей, прогноз социальных последствий отбывания ими наказания. В связи с этим становится актуальной разработка новых педагогических подходов к проблеме возврата изъятых детей в кровную семью на основе теоретического осмысления и оценки опыта работы по восстановлению семьи, в которой родители были разлучены с ребёнком по причине заключения в места лишения свободы. Действия специалистов социально-педагогического учреждения должны осуществляться, в первую очередь, в интересах ребёнка, ока-

завшегося без семейной заботы. Важно осознавать, что он имеет право на чувства к своим оступившимся родителям, и ему необходимо дать шанс на возврат в родную семью.

Последствия, которые имеют для ребёнка ограничение его родителей в родительских правах или их лишение, отражены в таблице 1.

Работа по возвращению ребёнка в семью должна начинаться на этапе выявления семейного неблагополучия и продолжаться как в приюте, когда кровные родители ещё не лишены родительских прав, так и на следующем этапе жизнеустройства ребёнка, если предпринятые ранее меры не принесли ожидаемых результатов. Это требует межведомственного взаимодействия специалистов всех заинтересованных служб и организаций, консолидации их усилий.

В свою очередь, всё вышесказанное определяет содержание работы специалистов социально-педагогического центра с родителями, лишёнными родительских прав или ограниченными в них, направленной на восстановление их в родительских правах и возвращение ребёнка в кровную семью, деятельности по формированию положительной мотивации на воссоединение семьи и достижению определённого уровня психолого-педагогической культуры родителей.

Содержание понятия «возвращение» предполагает целенаправленную, постоянную, систематическую работу специалистов СПЦ с детьми и их кровными родителями по восстановлению детско-родительских отношений и воссоединению кровной семьи. Понятие «возвращение воспитанника детского дома, интерната и т. п. в кровную семью» следует рассматривать как целостный педагогический процесс поэтапной деятельности специали-

Таблица 1 — Последствия для ребёнка ограничения или лишения его родителей родительских прав

Родительские права	Последствия для ребёнка
Признание нахождения семьи в социально опасном положении по причине осуждения матери	Отобрание ребёнка временно, помещение его в социально-педагогическое учреждение
Лишение родителей родительских прав	Потеря кровной семьи. Отобрание ребёнка, помещение его на воспитание либо в институциональное учреждение, либо в замещающую семью

стов социально-педагогического центра, включающий:

- формирование положительной мотивации родителей на возвращение ребёнка в семью;
- формирование у него позитивного образа кровной семьи;
- восстановление детско-родительских отношений;
- организацию сопровождения семьи с возвращённым в неё ребёнком.

Работа с биологическими родителями должна вестись как в открытом социальном пространстве, так и в **местах лишения свободы**. Следует отметить её определённую специфику, проистекающую из общих биологических и психологических особенностей женщины, её гендерной роли матери в социуме (материнство — составная часть личности женщины, её ментальности; материнство — социальное право и обязанность женщины); а также из проблемы сохранения чувства материнства у женщины-матери в условиях лишения свободы.

Особенности работы с женщинами-матерями, находящимися в местах лишения свободы, связаны с отличительными чертами их состояния, их социально-психологическим статусом. Исследователями данной проблемы отмечается, что «... в случае с женщинами, отбывающими наказание, ситуация чрезвычайно осложнена: они выбиваются из ряда “просто женщина”, “женщина-мать”. Над ними тяготеет прошлое, где были нарушены онтогенетические этапы их личностного развития, и в частности этапы развития потребностно-мотивационной сферы материнства. На последней стадии этого пути: “мать—дитя” — женщина уже отчуждена обществом, и сама демонстрирует и переживает отчуждённость к другим людям, к миру, а подчас и к самой себе. Отчуждённость женщины может быть распространена и на её ребёнка. В состоянии ущербного, отчуждённого материнства женщина нуждается в социально-психологической поддержке вместе со своим ребёнком» [3, с. 141—142].

После посещения исправительных колоний Л. Альперн отмечает: «Законы не признают здесь женского естества. Так, не выдаётся женщинам гигиенических принадлежностей, не разрешается матери жить с ребёнком, хотя он находится здесь же на территории колонии. Неко-

торые женщины здесь совсем теряют свой женский облик». Исследователь обнаружила, что «в тюрьме с женщинами происходит некая трансформация: количество насилия и унижений переходит здесь в новое качество. Тюрьма, апофеоз социального контроля, перерождает женщину, доходчиво объясняя ей, что мужчина — не обязательный элемент её жизни, включая семью и секс, и тем окончательно уничтожает в ней последнее из того, что ей необходимо иметь, чтобы вернуться в обычную жизнь, в мир с патриархальной начинкой: уважение к мужчине, к законам, установленным им, потребность в общении с ним» [4, с. 245].

По мнению Л. Альперн, очевидно «двойное наказание женщин, отбывающих срок в тюрьме, — наказание потерей социальной адаптации, социальных связей и навыков, в той или иной мере характерное для любого заключённого, независимо от пола и страны проживания, но ещё и особое, специфическое, характерное только для женщины, наказание — потерей полоролевой идентичности, приводящее её к полному жизненному краху, делающему тюремную среду — единственно возможной средой её обитания, затхлый тюремный воздух — единственным воздухом, которым можно дышать» [4, с. 248].

Анализ проведённой В. С. Мухиной психологической диагностики личности около 100 осуждённых женщин — беременных и матерей в исправительных колониях [3] позволил сделать вывод, что физический и психический статус женщин-матерей данной категории включает в себя:

- жалобы на утомляемость, раздражительность, истощаемость;
- колебания настроения, обидчивость;
- отчаяние, беспомощность, чувство вины;
- равнодушие к себе, потерю смысла жизни;
- доминирование отрицательных эмоций, приступы гнева, сверхчувствительность.

В условиях лишения свободы, где продуман строгий надзор на территории и в помещениях, при большой скученности, порождающей состояния тревоги, напряжённости и агрессию, которые осуждённый обязан контролировать, человек начинает страдать физически и психологически. Изучение самосознания женщин,

имеющих малолетних детей в условиях лишения свободы, показало, что по своей ментальности они не отличаются от бездетных преступниц той же категории состава преступления. У женщин-матерей выражена идентификация с людьми, стоящими за пределами нормативных социальных ожиданий. Заключённые депривированы условиями быта, проблемами гигиены и, как уже отмечалось, скученностью: «Подчас от невозможности остаться в одиночестве женщины страдают настолько, что специально совершают нарушения, чтобы попасть в одиночную камеру и там передохнуть» [3, с. 151].

Психологический портрет женщины-матери, виновной в уголовных преступлениях, отличается такими особенностями, как слабая адаптивность, отчуждённость, импульсивность, агрессия. Женщины подчас не могут объективно оценить свой негативный опыт, плохо осознают собственный жизненный опыт. Для них характерны типовые высказывания: «То, что я здесь, — это нелепость, это случайность»; «В колонию я попала случайно, но за дело». Общими для всех правонарушительниц являются: амбивалентная самооценка — завышенное или заниженное самоуважение, ослабленная саморегуляция, пренебрежение к нормам и традициям общества, использование другого человека как объекта для достижения собственных целей, отсутствие лояльных форм общения и доминирование агрессивных, нападающих или пассивных, приспособленческих форм поведения.

Часто по причине недостаточного образования, вследствие опыта жизни в неблагополучных семьях и общения в криминальных сообществах у женщины формируется синкретическое самосознание, появляется неадекватная уверенность в том, что успех в жизни зависит от удачливости, везения. Они фаталистичны, с пассивной жизненной позицией. Для них характерно непредсказуемое амбивалентное поведение: спонтанный переход от меланхолии к агрессивным действиям и правонарушению. Подтверждено, что преступники отличаются от законопослушных граждан, носителей обыденного самосознания, ценностными ориентациями, отношением к ценностно-нормативной системе, сложившейся в обществе. У преступников слабо выражено или вообще отсутствует побуждение к соблюдению

социальных норм, снижены потребность в саморегуляции, чувство реальности бытия, отмечается высокая тревожность.

Особенно чётко прослеживается искажённая позиция матери в местах лишения свободы на примере матерей-рожениц в колониях. Шок, который испытывает всякий заключённый при помещении в это пенитенциарное учреждение, отражается у женщин на состоянии беременности и протекании родов. В этих условиях многие из них испытывают острую деперсонализацию: «У меня такое чувство, как будто это происходит не со мной»; «Как будто я помещена под стекло, а всё происходящее — где-то далеко»; «У меня такое ощущение, что к этому ребёнку я не имею никакого отношения»; «Я знаю, что я родила этого ребёнка, но не чувствую, что он мой»; «Мне так плохо, а тут ещё этот ребёнок!».

Использование более отчуждённого «этот» вместо «мой» и «свой» — не просто неточности речи. Так биологическая мать бессознательно выражает обособление от ребёнка, неудовольствие тем, что он своим появлением отягощает её и без того непростую жизнь. В дальнейшем отчуждённые матери могут и чётко формулировать своё неудовольствие по поводу материнских обязанностей, о которых им настоятельно напоминают. Например, осуждённая женщина, имеющая уже трёх детей, которые разбросаны по детским домам, выражает возмущение в адрес своей маленькой дочки, находящейся в Доме ребёнка в колонии: «Что я здесь как в тюрьме! Не хочу я сидеть с ней ...». В этом случае невозможно услышать «мой ребёнок» — ведь мать явно отчуждена от рождённого ею ребёнка.

Об этом же пишет Л. Альперн: «Тюремные матери наказаны жизнью в публичном пространстве и потому не имеют права нянчить своих детей. Младенцы тоже лишены приватной интимности, необходимой для их правильного личностного развития. Из них, впоследствии, вырастут человеческие мутанты. Мать должна забыть о своих правах и обязанностях, стать безразличной, лицемерной, эгоистической. В тюрьме мать не умеет заботиться о ребёнке, легко забывает его. Позже — бросает» [4, с. 312].

Женщина, родившая ребёнка в условиях лишения свободы, вряд ли способна развить свойственную ей природную чувствительность, сенситивность с такой же лёгкостью и естественностью, как это

могло бы быть в условиях благополучной дружной семьи рядом с любимым и любящим мужем.

Матери, находящиеся в заключении, часто не замужем. На свободе их редко ждут полные родительские семьи. Некоторые по освобождению не имеют ни жилья, ни работы. Поэтому ребёнок, ожидающий такую мать в институциональном учреждении или замещающей семье, рассматривается ею как обременение.

В тюрьме происходит искажение обычных вещей, которые представляют определённую, знаковую ценность для женщины, имеющей детей. В первую очередь это относится к понятию и вещественному выражению «дом». В. С. Мухина пишет: «“Дом” в условиях лишения свободы — желанная мечта, относимая в лучшем случае к будущему. Настоящее — койка в общем для многих осуждённых помещении, где между кроватями стоят тумбочки, в которых

согласно порядку хранится ограниченное число предметов. В условиях лишения свободы у женщин мало вещей из дома и вовсе нет семейных, фамильных вещей. Те вещи, которыми женщины владеют в условиях отбывания срока наказания, часто являются банально серийными, различаются скорее “по недостатку”, чем по качеству» [3, с. 144]. Очевидно, что суровое настоящее и неясное будущее не содействуют нормальному развитию адекватной материнской позиции и чувству материнства.

Таким образом, становится понятным, что помощь по восстановлению детско-родительских отношений воспитанникам социально-педагогических центров и их родителям, находящимся в местах лишения свободы, необходимо оказывать как во время отбывания наказания, так и после него. Деятельность специалистов целесообразно организовать по направлениям, отражённым в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 — Организация работы по восстановлению детско-родительских отношений с родителями, отбывающими наказание в местах лишения свободы

Целевая группа	Исполнитель	Содержание работы
Воспитанники социально-педагогического центра	Педагог- психолог, педагог социальный, воспитатели социально-педагогического центра	Изучение мотивации воспитанников к восстановлению детско-родительских отношений с кровными родителями. Формирование позитивного образа семьи и родителей. Психолого-педагогическая подготовка детей к свиданиям с родителями. Оказание психологической помощи воспитанникам при переживании эмоций, связанных с родителями и жизненными событиями в кровной семье. Оказание психолого-педагогической помощи при ведении переписки ребёнка с родителями
Родители, отбывающие наказание	Администрация психолого-педагогического центра, педагог-психолог, педагог социальный, воспитатели	Изучение и анализ степени заинтересованности в судьбе ребёнка (приговор суда, характеристика на осуждённого, взаимодействие с администрацией пенитенциарного учреждения). Организация переписки с детьми. Проведение бесед в ходе свиданий. Оказание психологической помощи и поддержки родителям в процессе укрепления их связи с детьми
Специалисты пенитенциарных учреждений	Директор социально-педагогического центра, педагог социальный	Взаимодействие с администрацией пенитенциарного учреждения: начальниками отрядов, психологом. Организация получения необходимой информации о родителях. Организация общения родителей с детьми по телефону. Организация свиданий ребёнка и родителя. Участие работников социально-педагогического приюта в общих мероприятиях тюрьмы (информационно-просветительские выступления педагога социального)

Таблица 3 — Организация работы с родителями после освобождения их из мест лишения свободы по восстановлению детско-родительских отношений и возвращению ребёнка в семью

Целевая группа	Исполнитель	Содержание работы
Воспитанники социально-педагогического центра	Педагог-психолог, педагог социальный, воспитатели социально-педагогического центра	Работа по формированию позитивного образа семьи и родителей. Психолого-педагогическая подготовка детей к общению с родителями и к посещению их дома. Психологическая помощь воспитанникам при переживании эмоций, связанных с родителями и жизненными событиями в кровной семье
Родители после отбывания ими наказания	Специалисты органов охраны детства, специалисты территориального центра социального обслуживания населения, администрация психолого-педагогического центра, педагог-психолог, педагог социальный, воспитатели	Оказание помощи в трудоустройстве. Организация взаимодействия с заинтересованными и помогающими организациями (УВД, судебно-исполнительная власть, органы опеки и попечительства, общественные организации). Подготовка документов для передачи ребёнка в семью. Помощь в устройстве воспитанника в детский сад, школу. Организация встреч родителей с ребёнком. Психологическая поддержка родителей в процессе укрепления их связи с детьми. Организация знакового мероприятия при передаче воспитанника родителям (чаепитие, проводы и проч.)
Специалисты учреждений образования, в которых обучается ребёнок	Директор учреждения образования, педагог-психолог, педагог социальный	Социально-педагогическое сопровождение возвращённого в кровную семью ребёнка, патронат

Осуществляя работу по возврату ребёнка в кровную семью после освобождения родителей из мест лишения свободы, следует учитывать, что наиболее перспективной является ситуация, когда между ребёнком и родителем в процессе их совместной жизни имелись эмоциональная привязанность и позитивные контакты. Для такой семьи характерны высокая выраженность и сохранность материнских или отцовских чувств по отношению к ребёнку, ответственность за его жизнь, душевная связь и прочность родственных уз. Родители стремятся удовлетворить свои естественные потребности — быть рядом с ребёнком, воспитывать его. Попадая в места лишения свободы, они испытывают чувство вины перед ребёнком, тревогу за его дальнейшую жизнь, тяжело переживают разрыв и

в стремлении скорее воссоединиться с ребёнком осознанно встают на путь исправления. Такие родители сами выступают инициаторами поддержания контактов с учреждением или семьёй, где воспитывается их ребёнок, и прикладывают усилия по налаживанию постоянных контактов с педагогами, воспитателями и ребёнком: пишут письма, шлют открытки, сувениры, ходатайствуют о встречах с ним, беспокоятся о его здоровье, развитии, душевном состоянии. Специалисты социально-педагогического центра в этой ситуации всемерно содействуют укреплению семьи, её поддержке в трудной жизненной ситуации. Они взаимодействуют с органами системы исполнения наказания, ходатайствуют об организации свиданий родителя с ребёнком, ведут переписку, проводят психологическую

работу с воспитанником, беседы с родителем. Как правило, эти родители быстрее получают условно-досрочное освобождение и, освободившись, забирают ребёнка в семью.

У родителей со слабой степенью выраженности и сохранности родительских чувств отношение к ребёнку до лишения свободы было чаще всего безответственным, попустительским, связи с родственниками неровные, хаотичные. Оказавшись в заключении, они получают возможность, отдалившись от ребёнка, проанализировать своё отношение к нему, степень участия в его судьбе, испытывают чувство ответственности, жалости к родному человеку, вины в том, что недодали ему ласки, заботы. Испытанный при помещении в места лишения свободы своего рода «психологический шок» может стать отправным моментом для перестройки отношений в семье, «трезвого» взгляда на прошлую жизнь. И часто именно такая «встряска» помогает родителям стать на путь исправления. Поддержка специалистами социально-педагогического центра возрождающихся материнских или отцовских чувств, позитивное авансирование, оптимизм, вера в их силы становятся важной опорой для этой категории родителей. В ходе освобождения из мест лишения свободы с ними необходимо вести длительную, кропотливую работу, курировать их становление в жизни: помогать в восстановлении родительских прав, трудоустройстве, определении ребёнка в детский сад или школу.

Самой сложной и чаще всего, к сожалению, бесперспективной является ситуация с родителями, максимально вовлечёнными в криминогенную среду. Мера наказания для слабого, безвольного человека в большинстве случаев выступает провоцирующим фактором, ведущим к дальнейшему разложению личности, повторным срывам, нередко к более тяжким правонарушениям. Отношение этих родителей к детям безразличное, иногда жестокое. Дети создают лишь проблемы, дополнительные трудности в их асоциальной жизни. При контактах специалистов СПЦ с такими родителями в период их нахождения в местах лишения свободы обнаруживаются или отсутствие какого-либо интереса к судьбе собственного ребёнка, или нарочитая демонстрация родительских чувств. Как правило, это

связано с надеждой на получение каких-либо льгот, послаблений условий отбывания наказания, условно-досрочного освобождения. В письмах родителей данной категории много как обещаний, надежд и планов на будущую совместную жизнь, выражений обеспокоенности здоровьем, воспитанием детей, слов о любви к ним, просьб прощения за вынужденную разлуку, так и недовольства (амбиции, претензии, обвинения в адрес воспитателей по вопросу содержания, развития детей, угрозы по поводу взыскания с них алиментов). Получив свободу, они могут даже не навестить ребёнка. Уровень сохранности их родительских чувств низок. Им присуще отсутствие нравственных ценностей, целей в жизни, нежелание и неумение быть ответственными за своих детей, семью. Усугубляет ситуацию глубокое вовлечение родителей в криминогенную среду, а также длительное их отлучение от воспитания детей, в результате чего рушатся привязанности, и ребёнок, взрослея, всё более отдаляется от родителей.

При организации работы по возврату детей в кровную семью после освобождения родителей из мест лишения свободы необходимо учитывать различия и специфику возникновения и проявления материнских и отцовских чувств. Если мать сопровождает свои родительские чувства к ребёнку проявлением тактильной и словесной ласки, заботой и вниманием к его поведению, настроению, тревогам, взаимоотношениям в детском коллективе или замещающей семье, стремится пожалеть, помочь, то отцов чаще всего беспокоят вопросы здоровья, тщательного ухода за ребёнком, отношения к нему – не обижают ли его, и т. п. Мужчины также выражают надежду на способность повзрослевшего ребёнка помочь родителю в преодолении его проблем (возможность дать отцу деньги, вещи).

Возвращение детей, лишённых родительского попечения, в кровную семью, восстановление детско-родительских отношений с освободившимися из мест заключения родителями — сложная профессиональная задача, требующая достаточной компетентности от коллектива социально-педагогического центра. Его специалисты должны уметь применить различные виды помощи семье (педаго-

гическую, социальную, психологическую, диагностическую), используя следующие методы коррекции семейного неблагополучия:

- социальной диагностики (социальный патронаж, контроль посредством посещений и бесед, текущий контроль и проверка исполнения и др.);
- психологической диагностики (анкетирование, рисуночные тесты, метод незаконченного предложения и др.);
- педагогические (эмпатическое слушание, педагогическое наблюдение, объяснение, инструктирование, беседа, убеждение и др.);
- психологические (арттерапия, групповая терапия, рефлексия прошлого опыта и др.);
- социально-педагогические (мотивирование и приобщение к действию, организация личностного взаимодействия, группы поддержки, супервизии и др.) [5].

Таким образом, организация работы по возвращению воспитанника в кровную семью будет успешной при реализации определённых условий деятельности специалистов социально-педагогического центра, в числе которых следует выделить:

- осуществление соответствующей профессиональной подготовки специалистов;
- формирование позитивного образа семьи у воспитанников;
- разработку и реализацию индивидуальной для каждого воспитанника и его родителей программы по восстановлению отношений с кровными родителями и родственниками на основе выявленных особенностей личностного статуса родителей, степени их готовности к выполнению родительских функций;
- создание системы мониторинга и управления данным процессом администрацией СПЦ на основе межведомственного взаимодействия всех заинтересованных служб и организаций.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : К 55 9 июля 1999 г. № 278-3 : текст Кодекса по состоянию на 10 дек. 2008 г. — Минск : Амалфея, 2009. — 176 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 200 с.
3. Мухина, В. С. Проблема материнства и ментальности в местах лишения свободы / В. С. Мухина // Развитие личности. — 2003. — № 1. — С. 141—154.
4. Альперн, Л. И. Сон и явь женской тюрьмы / Л. И. Альперн. — СПб. : Алтейя, 2004. — 478 с.
5. Шульга, Т. Н. Работа с неблагополучной семьёй / Т. Н. Шульга. — М. : Дрофа, 2005. — 220 с.

Материал поступил в редакцию 08.09.2014.

Социально-психологические особенности последователей новых религиозных движений

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

В статье систематизированы современные представления о социально-психологических особенностях последователей новых религиозных движений (НРД). Предлагается классификация типов последователей на основе анализа исследований, посвящённых выявлению и описанию личностных особенностей членов НРД.

Ключевые слова: новые религиозные движения, адаптивный тип последователя, неадаптивный тип последователя.

Modern views on socio-psychological characteristics of the followers of new religious movements (NRMs) are systematized in the article. A classification of types of followers based on an analysis of research, devoted to the identification and description of personality characteristics of NRM members, is suggested.

Keywords: new religious movements, adaptive type of a follower, nonadaptive type of a follower.

Одной из ключевых проблем в исследовании новых религиозных движений (НРД) является определение личностных особенностей последователей разных течений и организаций. Знание данных особенностей может помочь более полно охарактеризовать вероучение, деятельность и культовую практику тех или иных новых религиозных групп, определить характер их влияния на современное общество.

Разнообразие психологических особенностей последователей НРД, которыми наделяют их многочисленные исследователи, позволяет выделить среди них две большие группы: *неадаптивный тип последователя НРД* и *адаптивный тип последователя НРД*. Рассмотрим эти типы более подробно.

Личностные характеристики неадаптивного типа последователей НРД

Ряд исследователей, описывая последователей новых религиозных движений, используют различные классификаторы психических расстройств, в частности «Международную классификацию болезней» (МКБ-10).

К *неадаптивным* некоторые исследователи относят лиц с явными психическими расстройствами, определяемыми классификатором МКБ-10 [1]. Нужно отметить, что публикации данного направления немногочисленны и отражают в целом особенности психических расстройств, связанных с верой человека [2; 3].

С другой стороны, ряд исследователей-психиатров обнаруживают сходство личностных особенностей последователей новых религиозных движений с отдельными симптомами расстройств поведения, отражённых в МКБ-10. Так, в некоторых работах отмечается присутствие симптомов зависимого расстройства личности: 1) активное или пассивное перекалывание на других ответственности за важнейшие решения в своей жизни; 2) подчинение своих собственных потребностей другим людям, от которых индивидум зависит, и излишняя податливость их желаниям; 3) нежелание предъявлять даже разумные требования людям, от которых индивидум находится в зависимости; 4) чувство неудобства или беспомощности в одиночестве из-за чрезмерного страха оказаться неспособным позаботиться о себе; 5) страх остаться покинутым и предоставленным самому себе; 6) ограниченная способность принимать повседневные решения без усиленных советов и подбадривания со стороны окружающих [1; 2].

Однако, как мы полагаем, такой подход оправдан только для тех последователей новых религиозных движений, которые имеют клиническое подтверждение данного расстройства. Характеризовать всех членов НРД как больных людей не является уместным, хотя большинству из них и присущи данные качества, которые могут быть обусловлены требованиями религиозной организации, куда они входят.

Ряд исследователей обнаруживают у последователей новых религиозных движений невротические расстройства. Но, как и в ранее указанных случаях, они обнаруживаются только при обращении члена НРД за психологической помощью к специалистам.

Так, А. Баркер пишет, что невротическое состояние таких клиентов редко идентифицируется как психически нестабильное, и природа недомогания усматривается скорее в «духовной» сфере. Однако чаще всего, по данным экспертов, его причиной является вытеснение одного невротического состояния другим [4, с. 23].

Ряд исследователей, характеризуя в целом последователей НРД как «неадаптивных личностей», не затрудняют себя подбором клинических симптомов. Так, Т. Лири выделяет группу «психически неадекватных людей», не раскрывая при этом содержание данного понятия [5, с. 43].

Тем не менее большинство исследователей, использующие понятийный аппарат психиатрии и медицинской психологии, обнаруживают лишь отдельные симптомы психических расстройств, которые не только могут быть в составе болезненных синдромов, но и являться частью поведения вполне здорового человека.

В работах отдельных исследователей феномена обращения людей в религиозные организации можно выделить представления о наличии у этих лиц конкретных личностных характеристик или жизненных условий, которые определяют их социальную неустроенность и «неадаптивность» и которые можно выделить в фактор предрасположенности к формированию зависимости от религиозного культа. Е. Н. Волков назвал эти характеристики «уязвимыми» чертами, на которые направляется манипуляционное воздействие со стороны религиозной организации [6, с. 40]. Автор пишет, что в деятельность новых религиозных движений включаются лица, переживающие «кризисные

состояния», вызванные болезнью, смертью близких, разводом, миграцией, безработицей и т. д. [7, с. 78]. Он также выделяет среди «уязвимых» черт следующие: застенчивость, доверчивость, низкий уровень терпимости к двусмысленности, разочарование в культуре, наивный идеализм, неразборчивое стремление к духовному смыслу, незнание способов, которыми группы могут манипулировать индивидами, и др. [6, с. 40]. При этом Е. Н. Волков называет в качестве основного фактора, обуславливающего формирование «невежественного» мировоззрения и зависимости от культа, отсутствие «критического мышления» [8, с. 41].

В. А. Мартинович характеризует лиц, конвертируемых в НРД, как одиноких, замкнутых, имеющих проблемы в общении с другими членами общества и стремящихся скрыться от проблем мира или от своих проблем [9, с. 68]. Е. К. Агеенкова указывает на наличие у иницируемых в культ сложных жизненных обстоятельств [10, с. 19].

К фактору предрасположенности к формированию зависимости от религиозного культа можно отнести личностные черты, которые связываются с конформизмом и внушаемостью. Так, И. А. Савиченко считает, что это «люди с повышенной внушаемостью, слабые, пассивные, ведомые, остро нуждающиеся в жизненных ориентирах и поддержке» [11, с. 84], а Д. Майерс описывает их как «испытывающие страх принятия решений, не готовые нести ответственность за свои поступки» [12, с. 324].

С другой стороны, многие исследователи отмечают, что большинство как членов религиозных организаций, так и находящихся на стадии вовлечения не обладают дезадаптивными характеристиками. Они могут обладать личностными особенностями, формируемыми их религиозными догматами, однако в целом они относятся к вполне распространённым типам проявления эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер человека.

Личностные характеристики адаптивного типа последователей НРД

В данной группе характеристик можно выделить две подгруппы: последователи с активными и пассивными личностными чертами.

К **активным** типам относят людей деятельных, как правило, коллективистов, познающих и следующих мировоззренческим

догмам, исповедующих идеалы братства и стремящихся к созданию собственной новой идентичности. Они искренне веруют в то, что посредством своих усилий могут изменить себя и мир к лучшему. Среди них встречаются люди, находящиеся в активном религиозном поиске, а также авантюристы, выдающие в религии благоприятную среду и средство для самореализации.

В группе активных также можно выделить несколько подгрупп.

Социальные прагматики — преследуют сугубо личные интересы, их членство в новых религиозных движениях обусловлено желанием добиться определённой личной цели. Данный подтип характеризуют так: стремящиеся проявить индивидуальность и отстаивать право на собственное мнение [5, с. 44]; желающие при помощи специальной подготовки стать более успешными в какой-либо деятельности [4, с. 22]; лица с лидерскими качествами, стремящиеся к самореализации и воплощению своих идей [11, с. 83]; ведомые желанием реализовать свои жизненные цели, получить образование, обучиться чему-то новому, найти новых друзей, расширить круг знакомств, создать семью [9, с. 63]; люди, стремящиеся избавиться от зависимости, обрести чувство самоуважения, развивать свои дарования [4, с. 22—26].

Анализ литературных источников, а также личный опыт взаимодействия автора данной статьи с членами НРД показывает, что целями лиц этой подгруппы могут быть следующие: получение образования, стажировка за границей, возможность бесплатно изучать иностранный язык; повышение своего социального статуса, хотя бы в рамках группы; выручка средств (например, благодаря экономической поддержке более состоятельных членов группы); получение более престижной работы (используя связи внутри организации); поиск спутника жизни; возможность самовыражения; расширение своих административных полномочий (занятие руководящей должности в группе); поиск новых друзей, в том числе и за границей.

Искатели — это лица, находящиеся в экзистенциальном поиске, стремящиеся пережить религиозный опыт, что вызывает в них интерес к темам, связанным со смыслом жизни, загробной жизнью, кармой, судьбой, поиском себя и т. д. Авторы описывают их следующим образом: ищущие смысл жизни, находящиеся в состоянии духовного поиска [7, с. 79]; видят

возможность углубить свои отношения с Богом [4, с. 27]; ищут что-то новое, необычное, таинственное, загадочное [11, с. 84]; находятся в поиске группы, в которой можно свободно обсуждать вопросы религиозного характера, делиться религиозным опытом [12, с. 325]; стремятся к приданию своей жизни смысла [10, с. 20]; испытывают тяготение к переживаниям состояний транса, экстаза, изменённых состояний сознания [6, с. 40]; желают обрести чувство самоуважения [4, с. 25].

В целом можно выделить несколько направлений духовного поиска лиц данной подгруппы:

- возможность выйти за пределы повседневной реальности;
- возможность установить контакт с духами, силами природы, умершими предками;
- возможность углубить связь с Богом или другим Высшим Началом;
- возможность обсуждать религиозный опыт, понять себя и свой внутренний мир, найти своё предназначение;
- возможность создать новую идентичность и т. п.

Мистические прагматики — лица, желающие развить свои скрытые возможности (ясновидение, предсказание будущего, левитацию, гипноз), открыть чакры, установить контроль над функциями организма, снять порчу, обрести бессмертие, совершить путешествие в другие миры и т. д. Мотивы такого «развития» могут быть как индивидуально-личностными, так и общественно направленными. К этой подгруппе можно отнести людей, проявляющих интерес к оккультно-мистическому мировоззрению и практике (порча, сглаз, заговоры, привороты, гороскопы и пр.).

Данный подтип характеризуется следующим образом: хотят при помощи специальных техник укрепить своё здоровье [4, с. 23]; увлечены собственной духовной элитарностью и исключительностью [9, с. 63]; хотят при помощи специальной подготовки стать более успешными в какой-либо деятельности [4, с. 22]; ищут что-то новое, необычное, таинственное, загадочное [11, с. 84]; надеются мгновенно исцелиться, овладеть мистическими силами, быть приобщёнными к клану управляющих «планетной эволюцией» [10, с. 20].

Для мистических прагматиков характерны два базовых убеждения:

- а) существуют некие познаваемые мистические законы;

б) у конкретного индивида есть определённые способности контролировать либо управлять мистическими силами, используя данные законы.

Различие между *искателями* и *мистическими прагматиками* заключается в том, что искатели, как правило, находятся на стадии поиска, самопознания, экспериментирования в рамках различных течений. В свою очередь мистические прагматики — это те, кто уже определился с поисками и перешёл к практическому применению своих «знаний».

Коллективисты — это лица, которых привлекают не столько сами вероучение и культовая практика новых религиозных движений, сколько социальные связи и комфортная атмосфера, которая создаётся вокруг религиозной организации. Многие из них испытывают потребность в более тесных связях, подкреплённых религиозной общностью, совместной деятельностью, схожестью идеалов. Среди коллективистов встречаются те, кто нуждается в заботе, поддержке, понимании, и те, кто желает поддержать, выслушать, прояснить заботу. Подобная взаимокompенсация укрепляет связь между последователями, структурируя их по принципу одной «большой семьи», в которой есть те, о ком нужно заботиться, и те, кто берёт на себя ответственность за других.

Исследователи дают данному подтипу следующие характеристики: испытывающие желание жить и работать в команде единомышленников [5, с. 43]; желают окунуться в атмосферу братства и единения [4, с. 23]; сопереживающие чужому страданию, готовые жертвовать собой, помогая другим [13, с. 112].

Революционеры — деятельные люди, настроенные на радикальные перемены как в своей личной жизни, так и в обществе. Зачастую представители данной подгруппы акцентируют своё внимание на происхождении военных конфликтах, катаклизмах, падении нравов, социальных и цивилизационных проблемах современности. Некоторые из них искренне убеждены, что их личная вера и самоотверженное служение препятствуют наступлению коллапса мирового масштаба. Среди революционеров встречаются и фанатики, убеждённые, что для реализации их целей можно прибегнуть к самым радикальным методам.

Данный подтип характеризуется специалистами следующим образом: верят, что они спасают мир, создают золотой век и

новый мировой порядок для всего человечества [4, с. 24]; мечтатели в розовых очках, убеждённые, что их личные усилия и вера способны исправить людей и социальную несправедливость [6]; искренне убеждённые, что призваны построить идеальное общество на Земле, направляющие свою жизнь и финансы на служение идее, смиренно переносящие все лишения, готовые пойти на жертвы ради её реализации [10, с. 21]; лица с лидерскими качествами, стремящиеся к самореализации и воплощению своих идей [11, с. 83]; лица, склонные принимать радикальные и твёрдые решения ради всеобщего блага [14, с. 505]; лица, увлечённые собственной духовной элитарностью и исключительностью [15, с. 36].

К адаптивному типу последователей НРД можно отнести группу лиц с **пассивными** чертами характера.

Так, Т. Лири характеризует их как людей, стремящихся отождествиться с лидером группы и подражать ему [5, с. 44]; В. А. Мартинович выделяет среди них стремящихся «быть, как все», которые «плывут по течению», «не выделяться из общего потока» [16, с. 63]. Е. К. Агеенкова отмечает, что у этих последователей НРД имеется негативное отношение к окружающему социальному миру, что формирует страх оказаться под его влиянием [10, с. 20].

Проведённый анализ современных литературных источников, посвящённых выявлению и описанию личностных особенностей последователей новых религиозных движений как нового явления в социальной жизни общества, позволил систематизировать вышерассмотренные характеристики. Выделены два типа личностных характеристик, первый из которых условно обозначен как *неадаптивный* тип последователя, обладающего болезненными или зависимыми чертами личности, неспособного существовать без социальной поддержки. Во втором *адаптивном* типе последователя выделены отдельные личностные характеристики активных людей, ищущих в религиозных организациях решение общественных или своих личных задач, и пассивных лиц, реализующих свои конформные установки.

Проведённый анализ не позволяет однозначно ответить на ряд вопросов. Во-первых, открытым остаётся вопрос, являются ли психологические особенности последователей приобретёнными вследствие участия в НРД, либо они были присущи индивиду

до вступления в его ряды. Решение данного вопроса поможет более полно и научно охарактеризовать проблему так называемого «деструктивного влияния» отдельных религиозных групп на сознание индивидов.

Мы предполагаем, что именно культ формирует личность и что отдельные вероучительные направления новых религиозных движений, как и любая религия, задают некий свод правил, исходящий якобы от Бога или иных Высших Сил, которые требуют от человека проявления особых качеств или форм поведения. На это указывают специалисты в области психологии религий. Так, Р. М. Грановская пишет, что религия содержит программу перестройки человеческой судьбы [17, с. 10]. Е. К. Агеенкова также

считает, что вера является одним из важных психических регуляторов жизнедеятельности человека и фактором, формирующим его личность [18, с. 7].

Если мы берём в качестве основы данное убеждение, то открытым остаётся вопрос, какие факторы способствовали формированию той или иной психологической черты последователя? Это могут быть теория, заложенная в основу религиозного мировоззрения, личностные черты лидера, создавшего данное мировоззрение или правила функционирования культовой группы, либо стихийные внутргрупповые процессы, оказывающие групповое давление, а может, это скрытые личностные тенденции, которые индивид смог проявить в культе.

Список цитированных источников

1. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) : Классификация психических и поведенческих расстройств. Клиническое описание и указания по диагностике. — СПб. : АДИС, 1994. — 301 с.
2. Скугаревская, Е. И. Психические последствия воздействия деструктивных культов, феномен зависимости, насилие и агрессия / Е. И. Скугаревская, О. А. Скугаревский // Неокульты : «новые религии» века? / под ред. А. С. Майхровича. — Минск : Четыре четверти, 2000. — С. 101—108.
3. Кондратьев, Ф. В. Виды социально-значимого поведения, связанного с религиозностью человека (судебно-психиатрический аспект) : пособие для врачей / Ф. В. Кондратьев. — М. : ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2006. — 79 с.
4. Баркер, А. Новые религиозные движения / А. Баркер. — СПб. : Изд-во Христианского гуманитарного института, 1997. — 290 с.
5. Лири, Т. Деструктивные психотехники : Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Т. Лири. — СПб. : Экслибрис, 2002. — 224 с.
6. Волков, Е. Н. Экспертно-справочная информация о феномене скрытого психологического насилия, выражающегося в целенаправленном установлении отдельным лицом или группой лиц незаконного контроля над сознанием и жизнью других личностей без их добровольного и осознанного согласия / Е. Н. Волков // Беларусь : религиозное сектантство и молодёжь. — Минск : Государственный комитет по делам молодёжи Республики Беларусь, 1996. — С. 29—47.
7. Волков, Е. Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах / Е. Н. Волков // Журнал практического психолога. — М. : Фолиум, 1996. — № 3. — С. 76—82.
8. Волков, Е. Н. Культурная травма — травма от чего? Зависимость от реальности как социальная зависимость, или Реабилитация критической рациональности / Е. Н. Волков // Исцеление от «рая» : реабилитация и самопомощь при социальной зависимости / под науч. ред. Е. Н. Волкова. — СПб. : Речь, 2008. — С. 11—43.
9. Мартинович, В. А. Нетрадиционная религиозность в Беларуси : тенденции и опасности / В. А. Мартинович. — Минск : Белорусская Православная Церковь, 2010. — 143 с.
10. Агеенкова, Е. К. Социально-психологические аспекты исследования новых религиозных движений (личностный аспект) / Е. К. Агеенкова // Психологический журнал. — 2009. — № 2. — С. 18—22.
11. Савиченко, И. А. Психологическое состояние личности, способствующее её вовлечению в тоталитарные неокульты (секты) / И. А. Савиченко // Сибирский юридический вестник. — 2006. — № 3 (30). — С. 82—86.
12. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 2000. — 396 с.
13. Скугаревская, Е. И. Феномен зависимости, созависимость. Подходы к профилактике зависимого поведения / Е. И. Скугаревская // Медицинский журнал. — 2008. — № 4. — С. 110—114.
14. Психология масс : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. — 592 с.
15. Романов, А. В. Психологические причины вовлечения в деструктивные религиозные культы / А. В. Романов // Журнал практического психолога. — 2000. — № 1—2. — С. 35—39.
16. Мартинович, В. А. Портрет потенциального адепта секты / В. А. Мартинович // Адукацыя і выхаванне. — 2009. — № 3. — С. 59—63.
17. Грановская, Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская. — СПб. : Речь, 2004. — 576 с.
18. Агеенкова, Е. К. Психология религий : учеб.-метод. комплекс / Е. К. Агеенкова. — Минск : Изд-во МИУ, 2010. — 196 с.

Материал поступил в редакцию 22.10.2014.

Имплицитная модель умений успешного человека в обыденном сознании

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

Статья посвящена построению модели компетенций современного успешного взрослого, рассматриваемой как аналог социально-психологического норматива, оказывающего влияние на разнообразные сферы социальной практики. В обобщённом виде в этой имплицитной модели акцентируются знания и умения, позволяющие человеку адаптироваться в меняющемся мире, который, прежде всего, выступает как мир людей (а не вещей или информации).

Ключевые слова: компетенции, социальный успех, имплицитная модель умений, обыденное сознание.

The article is devoted to the construction of a model of modern successful adult person's competencies. The model is considered as a socio-psychological specification analog which influences various spheres of social practice. The results permit to conclude that competencies and abilities allow a person to adapt in the changing world, which is primary considered as the world of people (not as the world of things or information).

Keywords: competencies, social success, ability implicit model, everyday consciousness.

Одной из стратегических линий обновления образования выступает его ориентация на компетентностную парадигму [1]. Анализ проблемы компетенций начинается в 60-е годы XX века с появления данного понятия в рамках теории трансформационной грамматики Н. Хомского. Особенно активизировался интерес к исследованию компетенций в контексте Болонских реформ, поэтому наиболее теоретически изученным является состав ключевых компетенций, утверждённых Советом Европы [2].

Теоретико-методологические основания внедрения компетентностного подхода на разных уровнях образования представлены в работах В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, А. И. Субетто, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова и других. В отечественной науке и практике проблемы реализации новой образовательной парадигмы исследуются в русле национальных особенностей развития системы образования. Особое внимание уделяется учёными (Е. Н. Артемонок, Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов, А. И. Жук, О. Л. Жук, Н. Н. Кошель, А. В. Макаров, В. Т. Федин и др.) обеспечению указанного подхода в практике профессионального образования.

Пока длятся научные дискуссии по поводу того, что считать компетенциями, как их классифицировать, в каком порядке формировать, жизнь также продолжается, точнее, продолжает быстро меняться, и её изменения рождают новый спрос на компетенции. Поэтому научный интерес представляет изучение тех имплицитных моделей компетенций, которые существуют в сознании различных категорий населения. Правомерность такого изучения обосновывается самой сущностью новой компетентностной парадигмы профессионального образования, строящейся на понимании компетенции как «заказа общества к подготовке его граждан» [3, с. 108]. Соответственно оперативное реагирование системы образования на социальный заказ (или его формирование) предполагает в качестве обязательного минимума его достаточно полное знание.

Существующую в обыденном сознании модель компетенций можно рассматривать и в другом ракурсе, а именно в качестве некоторого аналога социально-психологического норматива (СПН),

обобщённо определяемого как система требований, предъявляемых обществом «...к психическому и личностному развитию каждого из его членов» [4, с. 35]. Эти требования составляют содержание СПН и являются своеобразной моделью личности на конкретной стадии развития. Иначе говоря, в подобных нормативах отражён некий оптимум развития, который должен достичь субъект, чтобы занять достойное место в социуме. И если содержание моделей нормативной личности довольно детально изучено относительно детских периодов онтогенеза, то они остаются крайне размытыми для взрослых. При этом именно конкретное содержание СПН взрослого является основой принятия судьбоносных решений о смене работы, продвижении по службе и др. Влияние этих нормативов на самые разнообразные сферы социальной практики делает актуальным построение модели умений современного успешного взрослого как части СПН.

В авторском исследовании, проведённом в 2014 году, принимали участие 50 взрослых (от 30 до 60 лет), работающих в разных сферах, имеющих различный уровень образования, проживающих в городской и сельской местности. Им предлагалось перечислить умения, обеспечивающие человеку успех в современном мире. Результаты обрабатывались посредством частотного и факторного анализов.

Всего были названы 47 различных умений, самыми популярными из которых выступили: умение общаться с другими людьми (60 %); зарабатывать (54 %); читать и писать (49 %); владение компьютером (40 %) и способность сохранять спокойствие в непредвиденных ситуациях (35 %).

В результате факторизации исходной матрицы данных (47 умений на 50 компетенций) были выявлены 13 ортогональных факторов, значимых по критерию Кайзера, что свидетельствует о довольно высокой когнитивной сложности респондентов в данной области. Рассмотрим более детально содержание категорий, имеющих наибольшую субъективную значимость для взрослых людей (общая дисперсия которых превышает порог случайности). Содержание обсуждаемых конструктов ограничено нагрузкой образующих их шкал ($\rho \leq 0,01$).

Первый фактор (объясняющий 14 % дисперсии) представлен следующими умениями:

зарабатывать — 0,974,
защитить себя — 0,974,
постоять за себя — 0,798,
заботиться о ближнем — 0,786,
сочувствовать — 0,704,
любить жизнь — 0,663,
распоряжаться деньгами — 0,568,
уважать других и себя — 0,447,
любить людей — 0,420.

В содержании этого конструкта оказались соединены довольно разнопорядковые умения, которые можно дифференцировать на три группы: 1) умение обеспечивать необходимый материальный уровень жизни (зарабатывать и распоряжаться деньгами); 2) умение устанавливать равноправные, уважительные отношения; 3) общая любовь к жизни. По большому счёту это содержание приближается к «четырёх столпам» образования, сформулированным Ж. Делором как необходимость «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [5]. Эти глобальные компетенции в обыденном сознании можно считать ещё более интегрированными и прагматически ориентированными, а именно: «познавать и делать» объединены в «зарабатывать». Выявленную категорию в целом мы обозначили «Способы реализации жизни» (зарабатывать и жить среди людей).

Вторая категория (описывающая 12 % общей дисперсии) образована шкалами: принимать поражения — 0,993, ставить конкретные цели — 0,876, выражать свои мысли — 0,806, планировать время — 0,676.

Представленные выше умения имеют скорее процессуальный характер, поэтому содержательно данную группу целесообразно зафиксировать как «Организация жизнедеятельности».

Третий конструкт (11 % дисперсии) включает умения:

понимать самого себя — 0,985,
отсеивать ненужную информацию — 0,822,
понимать язык тела — 0,777,
слушать другого человека — 0,687,
систематизировать знания — 0,551,
разбираться в других людях — 0,490,
хорошо одеваться — 0,418.

В данной категории оказались объединены умения, позволяющие человеку правильно ориентироваться в окружающем мире (прежде всего, социальном и информационном). Этот конструкт можно обозначить как «Ориентация в себе и мире» (других людях и информации).

Четвёртый фактор (объясняющий 10 % дисперсии) в отличие от более весомых по субъективной значимости для опрошенных представляет собой сложный двухполюсный конструкт, объединяющий следующие составляющие успеха:

- радоваться жизни — 0,593,
- хитрить — 0,564,
- находить выход из сложных ситуаций — 0,539,
- сохранять спокойствие в сложных ситуациях — 0,475,
- уметь обращаться с компьютером — -0,552,
- читать — -0,854,
- писать — -0,854.

Анализ показывает, что один из полюсов данного фактора образуют умения, которые схематично отражают основные параметры стрессоустойчивости. Важно, что способности находить в жизни положительные моменты и успешно решать проблемные ситуации прямо противостоят как классическим академическим (читать, писать), так и современным (владение компьютерной грамотностью) умениям. В целом этот противоречивый по своему содержанию конструкт можно назвать «Учёба как источник стресса».

Пятая категория (8 % дисперсии) обозначена шкалами:

- уметь развиваться — 0,943,
- быть настойчивым — 0,842,
- попросить помощи у других — 0,643,
- принимать самостоятельные решения — 0,479,
- любить работать — 0,452.

Содержание данной категории близко к процессуальным компетенциям, обозначенным как ключевые Советом Европы в качестве «адаптироваться: уметь использовать новые технологии информации коммуникации; доказывать гибкость перед лицом быстрых измерений; показывать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения» [2]. Поскольку большинство утверждений в качестве ключевых компетенций отражено в обыденном сознании, то представляется вполне правомерным эту категорию подобным образом и зафиксировать — «Умения адаптироваться».

Шестой конструкт (7 % дисперсии) объединяет следующие умения:

- соблюдать дисциплину — 0,904,
- контролировать себя и других — 0,723,
- учиться — 0,519,
- следить за здоровьем — 0,414,
- преодолевать неприятности — 0,406.

Выявленный фактор включает способность к рациональному самоконтролю, в состав которой входят умения учиться и вести здоровый образ жизни. В целом этот конструкт обозначен как «Самоорганизация».

Седьмая категория (6 % общей дисперсии) представлена умениями: создать хорошую семью — 0,903, воспитывать детей — 0,580, жить в семье — 0,572, грамотно тратить деньги — 0,416.

Подобных компетенций нет ни в одной из специальных классификаций. Между тем для носителей обыденного сознания они выступают одними из основополагающих. Этот факт указывает на ценность института брака для опрошенных взрослых, понимание ими полноценной семьи как необходимого компонента жизненного успеха. В целом содержание категории позволяет обобщить её составляющие под названием «Успешная семья».

Таким образом, результаты моделирования показывают, что имплицитная модель умений успешного человека в обыденном сознании представлена семью категориями: «Способы реализации жизни», «Организация собственной жизнедеятельности», «Ориентация в себе и в мире», «Учёба как источник стресса», «Умения адаптироваться», «Самоорганизация» и «Успешная семья». В обобщённом виде в этой имплицитной модели акцентируются знания и умения, позволяющие человеку адаптироваться в меняющемся мире, который выступает, прежде всего, как мир людей (а не вещей или информации).

Исходная модель базовых компетенций современного европейца представлена пятью группами: 1) политические и социальные; 2) поликультурные; 3) коммуникационные; 4) технологические и 5) когнитивные [2]. Из этой модели в обыденном сознании белорусов довольно выражено представлены социальные (включающие в себя умения устанавливать конструктивные взаимоотношения различных видов, в том числе семейные) и когнитивные (понимаемые нашими соотечественниками скорее не как способность собственно учиться, а в более широком смысле — адаптироваться к жизни). Фактически полностью отсутствуют поликультурные компетенции (вероятно, потому что белорусское общество традиционно толерантно к представителям различных куль-

тур, вероисповеданий), незначительно представлены коммуникационные (в частности, владение иностранным языком вообще не оказалось значимым умением ни для одного респондента, отсутствуют указания на какие-либо письменные формы коммуникации) и технологические (предполагающие не только владение новыми информационными технологиями, но и критическое отношение к медиаинформации, получаемой из разных источников).

Полученные в эмпирическом исследовании данные позволяют сделать следующие выводы.

Для представителей академического сообщества особый интерес представляют выявленные взаимосвязи между традиционно значимыми академическими компетенциями и другими жизненными умениями, а именно: «читать, писать и радоваться жизни» (обратная корреляция), «учиться и соблюдать дисциплину» (прямая корреляция). Помимо того что названные академические компетенции оказались не очень ценными (в иерархии из семи категорий, выстроенной по убыванию субъективной значимости, они входят в четвёртую и шестую категории имплицитной модели), они ещё имеют и явно выраженную негативную валентность. Иначе говоря, по мнению респондентов, базовые академические компетенции не столько способствуют успешной жизни, сколько ей препятствуют. Вероятно, данное понимание полидетерминировано, с одной стороны, реалиями современной жизни (в частности, теми фактами, когда ключевые, руководящие посты занимают люди не очень грамотные; специалисты, имеющие прекрасное образование, не могут обеспечить себе нормальный уровень жизни; и другими явлениями, обес-

ценивающими значимость компетенций), с другой — самой сущностью образовательной практики.

Вероятно, невысокая значимость для взрослых респондентов собственно академических компетенций частично объясняет тревожащие специалистов явления: стремительно растёт уровень функциональной неграмотности подрастающего поколения, а взрослых это не слишком волнует [6]; у студентов существует очевидный дефицит базовых академических компетенций, а запроса от будущих специалистов, претендующих на получение высшего образования, на их ликвидацию не поступает [7] и т. д. Если в социально-психологическом нормативе личности не присутствует в качестве обязательного компонента развитая культура учебной деятельности, то, очевидно, что для достижения жизненного успеха взрослые и не ориентируют своих детей на её освоение.

Возникает необходимость более тщательного изучения технологических компетенций. На уровне обыденного сознания современный мир разнообразных мультимедийных технологий отражён только в одном умении — «владеть компьютером». В реальности дети окружены информационными устройствами буквально с пелёнок, потому что в плане технического оснащения, особенно собственного быта, мы уже давно находимся на уровне развитых европейских стран (по количеству телевизоров, компьютеров, мобильных телефонов и т. п. на душу населения), однако сегодня в обыденном сознании отсутствует даже идея, что все эти устройства требуют особых знаний и умений от пользователя, тем более от маленького человека, только начинающего осваивать окружающий мир.

Список цитированных источников

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 3—13.
2. Ключевые компетенции для Европы / Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. — Режим доступа : <http://letopisi.org>. — Дата доступа : 15.12.2014.
3. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
4. Психологическая диагностика / под ред. : К. М. Гуревича, В. М. Борисовой. — М. : УРАО, 1997. — 304 с.
5. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор // Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — Режим доступа : <http://letopisi.org>. — Дата доступа : 15.12.2014.
6. Керделлан, К. Дети процессора / К. Керделлан, Г. Грезийон ; пер. с фр. — Екатеринбург : У-Фактория, 2006. — 272 с.
7. Краснова, Т. И. Культура академической учёбы студентов : дефициты и запросы / Т. И. Краснова // Диалог. — 2013. — № 5. — С. 14—17.

Материал поступил в редакцию 16.02.2015.

Роль невербальных средств в общении детей с системными нарушениями речи

И. В. Мартыненко,

докторант кафедры логопедии
Института коррекционной
педагогике и психологии
Национального педагогического
университета имени М. П. Драгоманова,
кандидат психологических наук, доцент
(г. Киев, Украина)

Статья посвящена проблеме изучения взаимосвязи вербальных и невербальных средств в общении детей с системными нарушениями речи. Особенное внимание уделяется влиянию вербальных средств на эффективность общения, формирование и развитие его вербальных форм. Представлен анализ психологических исследований, рассматривающих особенности сформированности невербальных средств общения у детей с системными нарушениями речи (СНР).

Ключевые слова: невербальные средства общения, вербальные средства общения, невербальные паттерны, системные нарушения речи.

The article covers issues of verbal and nonverbal communication of children with systemic speech disorders. Communication is considered from the communicative activity approach as a communicative activity, which has the structural organization and implemented in informative, perceptive and interactive forms. Special attention is paid to the influence of verbal means on the effectiveness of communication, formation and development of its verbal forms. An analysis of psychological research considering nonverbal means of communication of children with systemic speech disorders (SSD) is presented.

Keywords: nonverbal means of communication, verbal means of communication, communication, nonverbal patterns, systemic speech disorders.

Изучение невербального общения детей с недоразвитием речи и определение коррекционно-развивающего эффекта невербальных средств общения является одной из актуальных проблем современной логопсихологии. Интегрированность невербальных средств общения в речевую деятельность, значение таковых для развития речи и общения свидетельствуют о необходимости их пристального рассмотрения в условиях речевого дизонтогенеза.

Исследования взаимосвязи вербальных и невербальных средств в общении осуществляются в рамках многих научных областей: семиотики, лингвистики, психофизиологии, психолингвистики и психологии (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Е. М. Верещагин, Н. И. Жинкин, К. Изард, В. А. Лабунская, О. Л. Леханова, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Т. Н. Ушакова, R. E. Berdwhistell, P. Ekman и др.).

Согласно взглядам отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.), общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребёнка, важнейшего фактора формирования его личности и является ведущей деятельностью, направленной на познание и оценку самого себя через посредство других людей. В то же время в отечественной и зарубежной литературе широко обсуждается проблема взаимодействия вербальных и невербальных факторов в процессе общения детей и взрослых (Г. М. Андреева, А. А. Бодалёв, И. В. Ковязина, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, О. Л. Леханова, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясичев, Г. С. Рамишвилли и др.).

По мнению Б. Ф. Ломова, Н. Г. Салминой, Ю. С. Степанова, невербальные средства представляют собой относительно независимую знаковую систему, существующую параллельно с языковой и обладающую собственным планом

выражения и содержания [12; 17; 18]. «В сущности, — отмечает А. А. Леонтьев, — речевая деятельность есть частный случай знаковой деятельности, как язык есть одна из знаковых систем» [10, с. 21]. Как утверждает Н. И. Жинкин, «... если принять во внимание, что язык как таковой может быть представлен в виде отношения выражение / выражаемое, то “языков” окажется больше, чем один, т. к. могут быть применены разные знаковые системы выражения» [5, с. 62].

Анализ психологических исследований свидетельствует, что проблема взаимосвязи вербальных и невербальных средств наиболее разработана в рамках общей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.), когнитивной (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, С. Шехтер и др.), социальной психологии (Г. М. Андреева, А. А. Бодалёв, Л. А. Петровская, П. М. Якобсон и др.) и психологии экспрессивного поведения (В. А. Лабунская, Р. Е. Verdwistell, P. Ekman, W. V. Friesen и др.).

Согласно мнению О. Л. Лехановой [11], обобщение результатов психологических исследований позволяет выделить несколько общепринятых положений:

1. Сознание представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, вербального и невербального (Н. И. Жинкин, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн). Единство аффекта и интеллекта является залогом гармоничного развития личности (Л. С. Выготский). Данное единство проявляется как в речи, так и в выразительном (невербальном) поведении человека: выразительность включена в семантику, а семантика осуществляется через выразительность (С. Л. Рубинштейн).
2. Мысль есть экстралингвистическое явление, и она может быть выражена как вербально, так и невербально (И. Н. Горелов, Н. И. Жинкин). Образность, действенность и выразительность речи реализуются преимущественно невербальными средствами.
3. В основе развития речи лежит не формальная система языка, а коммуникативная потребность, выражающаяся в стремлении к общению, коммуникативном намерении (коммуникативно-речевой интенции); именно потребность в общении обусловли-

вает прогрессирование психологических механизмов речи (Л. С. Выготский, И. Н. Горелов, Б. Ф. Ломов).

4. Базисом для развития языкового общения являются неязыковые компоненты (И. Н. Горелов, Н. И. Жинкин, Г. Л. Зайцева).

Важным направлением научного изучения невербальных средств общения выступает их типология. На сегодняшний день в психологии представлен ряд классификаций невербальных средств общения, среди которых наиболее известны типологии Л. Ф. Величко и В. А. Лабунской.

По мнению В. А. Лабунской [8], которая делит невербальные средства общения на экстралингвистические, просодические, кинесические, такесические и ольфакторные, формальными критериями для типологии являются выразительные движения, объединяющие мимику, жесты, позы и интонации.

Л. Ф. Величко [1] выделяет три группы невербальных сигналов: коммуникативные, некоммуникативные и промежуточные. *Коммуникативные* невербальные средства общения тесно связаны с вербальными проявлениями, имеют лингвистический эквивалент, предполагают наличие собеседника, контакт с ним и включают изобразительные, символические и указательные невербальные сигналы. *Некоммуникативные* — не несут непосредственной смысловой нагрузки, не имеют чёткого вербального эквивалента, не ассоциируются с определённым значением и включают адаптивно-поисковые невербальные сигналы. *Промежуточные* невербальные знаки (ритмические и экспрессивные невербальные сигналы) объединяют выразительные движения и интонацию, делающие наряду с соответствующими лингвистическими средствами речевое сообщение экспрессивным, ярким, образным и выразительным. Согласно мнению исследователей, типология и интенсивность употребления невербальных средств общения вкупе с общей его экспрессивностью составляют основные характеристики невербального поведения.

Анализ психолингвистических исследований свидетельствует, что процессы продуцирования речи опираются на невербальные структуры (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. В. Са-

харный и др.). Вербальная и невербальная системы знаков рассматриваются как взаимосвязанные, достигающие своего значения и ценности в рамках речевой деятельности только в условиях взаимной интеграции и взаимного присутствия.

В то же время Е. Н. Винарская, И. Н. Горелов, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович научно доказывают, что предпосылки речи имеют невербальную природу, и именно невербальные средства общения являются базисом для формирования речевой мотивации, речевой семантики, речевой выразительности и вербальных средств общения в целом. И. Н. Горелов, рассматривая невербальные компоненты коммуникации как функциональный базис речи, отмечает, что *невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности*.

Л. С. Выготский [2] особо выделял из всех невербальных средств общения указательный жест, считая его развитие основой всех внешних форм поведения. По его мнению, указание является первичной функцией в развитии речи, из которой можно вывести все остальные.

Обобщение вышесказанного позволяет сделать выводы об исключительной роли невербальных средств в общении индивида. Невербальные паттерны могут использоваться как самостоятельные средства контакта, а также вместе с речевыми средствами в качестве сопровождающих. Невербальное общение способствует появлению вербального в онтогенезе и сопровождает его на протяжении всей жизни, без него невозможно эффективное взаимодействие.

В связи с этим особый интерес вызывает проблема становления и влияния невербальных средств общения у детей с тяжёлыми нарушениями речи, которые характеризуются системным недоразвитием (далее — СНР).

На сегодняшний день известно, что коммуникативная деятельность детей с СНР протекает специфически, с задержкой, имеет свои особенности (Ю. Ф. Гаркуша, О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, Е. В. Ковылова, В. В. Коржевина, И. С. Кривовяз, И. П. Лямина, А. С. Павлова, О. А. Слинью, Л. Г. Соловьёва, Н. К. Усольцева, Е. Г. Федосеева и др.). Одни авторы связывают нарушения общения детей с СНР с первичным речевым дизонтогенезом, другие —

с различными явлениями психического дизонтогенеза первичного и вторичного происхождения. При этом у детей данной категории отмечаются недостаточная сформированность потребности в общении, ограничены применение вербальных средств общения и владение коммуникативными умениями. Но аспекты использования экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения, степень сформированности невербальных коммуникативных умений у детей с СНР до сих пор изучены лишь частично.

В числе немногочисленных исследований невербального общения детей с нарушениями речи следует выделить работы С. Т. Дмитриевой, О. Л. Лехановой, Е. С. Тихоновой, И. А. Чистоградовой, в которых авторы отмечают недостаточную эмоциональность и эмотивность, доминирование отрицательных эмоций, сложности невербального кодирования и декодирования у детей с различными вариантами речевого дизонтогенеза.

С. Т. Дмитриева указывает, что в коллективе детей с нарушениями речи ребёнок становится популярным, если: он обладает социальными эталонами, которые лежат в основе его поведения; имеет высокий уровень знаний и умений, помогающих наладить общение со сверстниками, организовать интересную игру; ему присущи определённые качества личности, например открытость, доброжелательность, направленность на общение [4]. Препятствуют же высокому статусу эмоциональная центрация, фиксация на отрицательных переживаниях и игнорирование оценки других. В сочетании с эмоциональной холодностью или агрессией и завышенными притязаниями эти качества являются наиболее характерными для изолированных детей. С. Т. Дмитриева отмечает, что с возрастом уменьшается количество как открытых, высоко эмотивных и положительно относящихся к окружающему, так и абсолютно закрытых, эмоционально центрированных ребят. Одновременно возрастают рациональность и эмоциональная отгороженность детей с нарушениями речи, увеличивается стремление к уходу в свой внутренний мир или его агрессивному отстаиванию.

Характеризуя эмотивность детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), С. Т. Дмитриева выделила три группы.

1-я группа — дети со средним и низким порогом эмотивности, для которых характерны закрытая форма эмоций и высокая степень эмоциональной центрации. Это, как правило, неуверенные, тревожные дети с отрицательными взаимоотношениями и фрустрированной мотивацией на общение.

2-я группа — дети с открытой формой эмоций и средней эмотивностью с ярко выраженной тенденцией к доминированию. Мотивация на общение у детей данной группы связана не столько с желанием контактировать со сверстниками, сколько со стремлением к лидерству. Эти дошкольники проявляют стремление к активности, успеху, желание занять высокое статусное место. Их негативное эмоциональное отношение к окружающим особенно ярко проявляется в отрицательной реакции на успех товарищей. Поэтому они готовы, например, отказаться даже от привлекательной игры, если главные роли в ней достаются другим.

Неудовлетворённость характером взаимоотношений со сверстниками и своим статусным местом в группе приводит к агрессивности и конфликтности таких детей, что ещё больше нарушает их общение с окружающими, снижает статус в группе.

3-я группа — дети малоэмотивные, с неразвитой мотивацией на общение, которые не ориентированы на сверстников, а потому, как правило, непопулярны в группе. Для них характерно принятие окружающих детей, хотя они сами никогда не являются организаторами общения, а лишь пассивно откликаются на инициативу других. Эмоциональная центрация, нежелание и неумение этих детей учесть состояние другого человека со временем начинают играть всё более негативную роль при формировании взаимоотношений со сверстниками. Если в средней группе они ещё могут стать популярными, то в старшей и подготовительной постоянно занимают самые низкие статусные места [4].

Е. С. Тихонова полагает, что состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи отличается от состояния эмоциональной сферы детей с нормальным речевым развитием более высоким уровнем тревожности, который проявляется в ситуациях, моде-

лирующих отношения «ребёнок—взрослый», более высокой степенью психоэмоционального напряжения, сниженным эмоциональным фоном, невниманием детей с ОНР к эмоциональному состоянию других людей и, как следствие, низкой эмоциональной отзывчивостью [19].

Спонтанное невербальное поведение дошкольников с общим недоразвитием речи и его взаимосвязь с речью существенно отличаются от такового у нормально развивающихся сверстников по ряду показателей — делает вывод в своей работе О. Л. Леханова. Автор выяснила, что в условиях патологии речи невербальные средства общения чаще, чем при нормальном речевом развитии, замещают речь и редко используются в их паралингвистической функции; дети данной категории реже, чем их нормально развивающиеся сверстники, употребляют символические невербальные средства общения и чаще применяют изобразительные невербальные сигналы [11].

Изучая особенности кодирования и декодирования невербальных сигналов дошкольниками с ОНР, О. Л. Леханова выделила следующие типы ошибок невербального кодирования значений этими детьми:

1. Воспроизведение невербального комплекса, не имеющего аналога в системе конвенциональных невербальных сигналов, — *неверное воспроизведение, немотивированные замены*.
2. Воспроизведение невербального комплекса, семантически схожего с заданным, но имеющего другой оттенок значения, — *тематические замены*.
3. Воспроизведение невербального паттерна, противоположного по смыслу заданному, — *антонимические замены*.
4. Воспроизведение вербальной формы (эхолалия части инструкции) — *словесные замены*.
5. *Синхронизация ответа и слова*, комплексное использование вербальных и невербальных средств для выражения того или иного значения. В данном случае дети правильно воспроизводили невербальный сигнал, но сопровождали его речью. На наш взгляд, это связано с тем, что испытуемые не разделяли речевые и неречевые средства, осознавая их как единый план выражения [11].

Автор научно доказала, что в условиях системного недоразвития речи наблюдаются несформированность смыслового поля значений невербальных компонентов общения, недостаточные его структурированность, дифференцированность и чёткость. Дети с трудом осознают невербальные компоненты как средство выражения смысла и значения, демонстрируют отсутствие целостного и дифференцированного образа невербального паттерна с присущей ему семантикой.

Анализ описанных результатов исследований позволяет констатировать недостаточное овладение детьми с СНР невербальными средствами общения. Их общение отличается слабой выразительностью, эмоциональной бедностью, ограниченной эмотивностью, ошибками в кодировании и интерпретации невербальных сигналов.

В то же время учёные отмечают важную роль невербальных средств в развитии общения у детей с системным недоразвитием речи. Так, в исследованиях Е. В. Кирилловой [6], О. С. Павловой [15] установлено, что развитие навыков понимания невербальных средств общения является обязательным условием формирования коммуникативной деятельности дошкольников этой нозологии. В работе И. Ю. Кондратенко [7] развитие паралингвистических средств представлено как условие формирования эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи. Н. Н. Баль, Т. В. Горудко, Л. В. Лопатина, И. С. Марченко [13; 14; 20] рассматривают невербальные компоненты коммуникации (в контексте аль-

тернативной и вспомогательной коммуникации) в качестве средства компенсации речевых трудностей неговорящих детей. В данном случае речь идёт об особенностях организации жизни ребёнка и его общении с окружающими. Возможность использования идеографической письменной системы (блессимволики) в аспекте компенсирующей стратегии общения при отсутствии речи проанализирована и в работе О. Е. Громовой [3]. Автор рассматривает невербальную систему как средство улучшения восприятия, понимания и продуцирования сообщений людьми с отсутствием или грубым нарушением речи, фактор, облегчающий информационный обмен.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований, предметом которых является невербальное общение детей с системными нарушениями речи, свидетельствует о недостаточном его развитии, низкой эмоциональной отзывчивости детей данной категории. Они испытывают затруднения при использовании и интерпретировании невербальных сигналов, смешивают и не дифференцируют их. В то же время доказано, что обращение к невербальным средствам общения способно оказывать позитивное влияние на речевую деятельность детей с СНР. Однако в указанных исследованиях невербальные средства общения либо используются фрагментарно, не представляя собой единой линии коррекционных воздействий, либо методика их применения недостаточно разработана и требует уточнения и систематизации.

Список цитированных источников

1. Величко, Л. Ф. Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ф. Величко. — М., 1982. — 16 с.
2. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребёнка : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во «Педагогика», 1984. — Т. 6. — С. 5—90.
3. Громова, О. Е. Идеографическая письменная система Блессимволика как компенсирующая стратегия общения при отсутствии речи / О. Е. Громова // Дефектология. — 2000. — № 5. — С. 72—77.
4. Дмитриева, С. Т. Влияние социальных эмоций на развитие общения детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / С. Т. Дмитриева ; МПГУ. — М., 1997. — 19 с.
5. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин. — М. : Изд-во «Лабиринт», 1998. — 368 с.
6. Кириллова, Е. В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кириллова. — М., 2002. — 20 с.

7. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи / И. Ю. Кондратенко // Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод. пособие. — М. : Изд-во «Айрис-пресс», 2005. — С. 149—190.
8. Лабунская, В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1986. — 136 с.
9. Лабунская, В. А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. — Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1999. — 608 с.
10. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — М. : Изд-во «Смысл», 1999. — 365 с.
11. Леханова, О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР : дис. ... канд. пед. наук / О. Л. Леханова. — М., 2008. — 208 с.
12. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М. : Наука, 1980. — 279 с.
13. Лопатина, Л. В. Формирование невербальных средств общения в работе с неговорящими детьми, имеющими двигательные нарушения / Л. В. Лопатина // Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — С. 58—64.
14. Марченко, І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку / І. С. Марченко // Логопедія. — 2011. — № 1. — С. 41—44.
15. Павлова, О. С. Формирование коммуникативной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи (монография) / О. С. Павлова. — М. : МОСУ, 2007. — 96 с.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.
17. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 288 с.
18. Степанов, Ю. С. Семиотика / Ю. С. Степанов. — М. : Наука, 1971. — 168 с.
19. Тихонова, Е. С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Тихонова // Дефектология. — 2008. — № 3. — С. 39—47.
20. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [и др.] ; под ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск, 2007. — 144 с.

Материал поступил в редакцию 23.12.2014.

Training teachers at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw

E. M. Kulesza, U. Gosk,
the Maria Grzegorzewska Academy
of Special Education in Warsaw
(Poland)

Авторы предлагают новый взгляд на профессиональное образование студентов с особыми образовательными потребностями и показывают, что образование молодых людей зависит от их индивидуального способа приобретения знаний и навыков в процессе обучения, а также от некоторых специфических особенностей их восприятия и познавательной деятельности.

Ключевые слова: классификация лиц с особыми образовательными потребностями, новый взгляд на образование студентов с особыми образовательными потребностями, основные дисциплины университетского педагогического образования и специализации.

The authors suggest a new perspective on professional education of students with special educational needs and show that education of young people depends on their individual ways of acquiring knowledge and skills in the learning process, as well as on some specific features of their perception and cognitive activities.

Keywords: classification of individuals with special educational needs, new perspective on education of students with special educational needs, basic disciplines of university teacher training and specialization.

A new look at the education of students with special educational needs (SEN)

Children's and young people's special educational needs result from their individualized way of acquiring knowledge and skills in the learning process, and from certain specific characteristics of their cognitive and perceptual functioning. Special educational needs relate both to children and young people with learning disabilities and to gifted students. The diagnosis of SEN allows teachers to select methods, means and ways of teaching, and educational interactions leading to the satisfaction of students' needs, thereby creating optimal conditions for their intellectual and personal development (Głodkowska 2010, p. 43).

Classification of students with special educational needs (SEN)

According to the Regulation of the Minister of National Education of November 17, 2010 on principles of providing and organizing psychological and educational assistance in public preschools, schools and institutions, the group of persons with special educational needs provided with psychological and educational assistance includes students/children whose individual psychophysical abilities are a result of:

- 1) a disability (intellectual disabilities; visual impairments: blind and low vision children; hearing impairments: deaf and hard-of-hearing children; motor disabilities including aphasia; multiple disabilities; autism including Asperger syndrome);
- 2) social maladjustment;
- 3) risk of social maladjustment;
- 4) special gifts and talents;
- 5) specific learning disabilities;
- 6) language communication disorders;
- 7) a chronic disease;
- 8) crisis or traumatic situations;
- 9) academic failures;
- 10) environmental neglect connected with the living conditions of a student and his or her family, the way of spending free time, community interactions;
- 11) adaptation difficulties related to cultural differences or to a change of educational setting including previous education abroad experience.

System of education for students with SEN

Children and youth can learn in three types of preschools and schools:

1. Mainstream preschools and schools (1–2 children with special needs in a group/classroom, a maximum of 30 children — only one mainstream teacher during group activities/lessons, specialist activities in resource rooms in counseling centers).
2. Integrated preschools and schools (proportion: 1 child with special needs to 4 children without problems, a maximum of 20 children; support — special educator during group activities/lessons, resource room [additional activities]; speech therapist, physical therapist, psychologist — optionally).
3. Special preschools and schools (the number of children depends on disability; special educators, speech therapist, physical therapist, psychologist and other specialists as needed) (Kulesza 2013).

Population of students with SEN in mainstream, integrated and special schools

Data based on the publication by E. M. Kulesza (2013, p. 74) and a UNICEF report (Falkowska, Telusiewicz-Pacak 2013, p. 16).

In the 2009/2010 school year, 60,8 percent of students with disabilities provided with special education attended mainstream primary schools for children and youth, and the remaining 39,2 percent of students with disabilities provided with special education attended special primary schools. In the 2009/2010 school year, there were 24,7 thousand children in special primary schools, i. e. 4,7 percent fewer than in the previous school year (GUS data for the 2009/2010 school year, p. 57).

According to the GUS data for the 2009/2010 school year (p. 57), there were 63 thousand students with special educational needs in all primary schools for children and youth, which constituted 2,8 percent of the total number of primary school students. This percentage has been around the 2,8–2,9 percent level since the 2002/2003 school year. Over ten years (2000/2001–2009/2010), the number of

Table 1 — Students with special educational needs in primary schools for children and youth in the 2000/2001 through 2009/2010 school years (GUS, p. 139)

School year	Special primary schools		Special classes in primary schools		Integrated classes in primary schools		Mainstream classes in primary schools	
	Number of schools	Number of students	Number of classes	Number of students	Number of classes	Number of students	Number of classes	Number of students
2000/2001	780	52,020	284	3,207	1,548	6,897	9,788	37,890
2001/2002	757	42,424	238	2,156	1,899	8,305	11,817	43,318
2002/2003	783	39,873	214	1,753	2,326	9,120	10,814	32,842
2003/2004	779	37,733	229	1,733	2,727	10,933	11,639	30,330
2004/2005	770	35,052	229	1,653	3,004	12,641	11,906	30,166
2005/2006	772	33,209	201	1,450	3,275	13,578	12,156	28,315
2006/2007	778	31,220	196	1,290	3,424	14,278	11,048	26,240
2007/2008	790	27,284	209	2,304	3,306	11,084	17,319	27,392
2008/2009	776	25,883	165	1,616	3,150	11,362	16,129	24,796
2009/2010	777	24,658	293	3,295	3,281	12,226	15,562	22,787

Source: Compiled by E. M. Kulesza (2013, p. 74) based on *Education in 2009/2010 School Year*, 2010, Central Statistical Office (GUS), Social Survey Division, p. 139.

students in special primary schools dropped significantly — from 52,020 to 24,658, while the number of students in integrated education almost doubled — from 6,897 to 12,226 (Kulesza 2013, p. 74).

The data cited in the UNICEF report (Falkowska, Telusiewicz-Pacak 2013) also indicate a significant increase in the number of integrated classes in mainstream primary and lower secondary schools since 2000 (Table 2).

Teaching students with special educational needs versus teacher training standards — Legal basis

In Polish education law, amendments specifying essential teacher competence are being successively introduced as the education system is changing from segregated education through integrated education to inclusive education (in mainstream settings):

- the Regulation of the Minister of National Education and Sport of September 7, 2004 on teacher training standards introduces a clause on «designing educational activities in the context of special educational needs» in the area of psychology and a clause on «working with students with special educational needs» in the area of pedagogy (Journal of Laws of 2004, No. 207, Item 2110);
- the amendment to the Higher Education Act of March 18, 2011 stipulates that it is essential that teacher training standards include teacher preparation for working with students with special educational needs (Journal of Laws of 2011, No. 84, Item 455, Art. 9c);

- the Regulation of the Minister of Science and Higher Education of January 17, 2012 on teacher training standards increases the importance of teachers' practical preparation for working with students, including students with special educational needs. The legislator lists the skills connected with independently designing and adapting a curriculum to the needs and abilities of students as well as the ability to individualize tasks and adapt methods and content; and emphasizes the importance of developing the future teachers' awareness of the need to conduct individualized educational activities for students with special educational needs.

The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (ASE) in Warsaw — The leading university in training teachers/specialists to support persons with special needs

(Information taken from the Academy's folder and website: www.aps.edu.pl)

In 1922, on Maria Grzegorzewska's initiative, the Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment decided to amalgamate J. Sierzyński State Phonetic Institute with the State School of Special Education and created the State Institute of Special Education (SISE). The classes for SISE students were conducted by the eminent personages of Polish pedagogy, e. g.: Józefa Joteyko, Janusz Korczak, Janina Doroszewska, Halina Jankowska and Natalia Han-Ilgiiewicz.

During the World War 2, the University's activity was disrupted, the majority of lecturers and employees died, and the building at Spiska Street was destroyed.

Table 2 — Number of integrated and special classes in mainstream primary and lower secondary schools in Poland in selected years

School year	Mainstream primary schools		Mainstream lower secondary schools	
	Integrated classes	Special classes	Integrated classes	Special classes
2000/2001	1548	284	234	146
2005/2006	3275	201	1174	180
2010/2011	3927	196	2080	196

Source: Falkowska, E., Telusiewicz-Pacak, A. (ed.). (2013). *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki* [Children in Poland. Data, figures and statistics]. Warszawa: Polski Komitet Narodowy UNICEF, p. 16.

Thanks to Maria Grzegorzewska's effort, the SISE resumed its activity on May 15th, 1945. New majors were introduced that prepared teachers to work with children with disabilities and chronic diseases; also, weekend and graduate programs were started, and the number of students who studied at the SISE or began their academic and research activity anew increased.

Pursuant to the Regulation of the Council of Ministers of May 18th, 1970, the SISE obtained the status of a vocational college, and master's degree programs were introduced in 1973. Pursuant to the Regulation of April 2nd, 1976, the SISE was transformed into the Maria Grzegorzewska College of Special Education. In 1989, it was granted the right to award doctoral degrees in pedagogy.

The transformation of the University into the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (ASE) was the next step in its development, thanks to which its importance rose. Since 2005, the University has been implementing the principles of the Bologna Process, e. g. the European Credit Transfer and Accumulation System and two-cycle programs were introduced.

In the academic year 2006/2007, the ASE opened another department besides the Department of Pedagogical Sciences, i. e. the Department of Applied Social Sciences, and created two new majors: visual arts education and social work. In the same academic year, the ASE was entitled to award postdoctoral degrees in pedagogy. In the academic year 2007/2008, a major in sociology was introduced, and in academic year 2008/2009 — a major in psychology.

Since the academic year 2009/2010, the ASE Department of Pedagogical Sciences has also been offering doctoral programs, which means the implementation of a complete cycle of higher education in accordance with the guidelines of the Bologna Process. Currently, there are over 7,000 full-time and part-time students in the two ASE departments in first, second and third cycle degree programs. The University also offers a number of qualification studies and graduate programs. The ASE cooperates with 20 foreign universities as part of the Erasmus Program.

The mission of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, according to the idea of the University's patron that there

is no cripple — there is a person, is to train special educators and teachers working with persons with various special needs in a spirit of respect for these people's human and civil rights, with understanding and acceptance for otherness.

All ASE students, who prepare for professions called public trust professions, are and will be trained in a spirit of tolerance and opposition to all kinds of discrimination. The ASE's intention is to educate its students to be open-minded and creative professionals who care about developing their own personality, academic passions and professional practical skills, as well as the people and environments for the welfare of which they will be working. The University aspires to the role of a leading national and European center for exchange of thoughts and ideas in the area of modern pedagogy, special education and social sciences, which are orientated towards professional support for people with various difficulties resulting from their health condition and social situation.

Majors and specializations in the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw

Developing its educational offer, the University is guided both by its long tradition and experience and by the changing needs of the labor market. Students may choose numerous useful specializations and electives while workshops and internships enable them to gain their first professional experiences.

PEDAGOGY

TEACHER SPECIALIZATIONS:

Preschool Education with Early Childhood Education.

Early Childhood and Corrective Education. Sociocultural Animation.

Computer Science Education and Gifted Education.

Information Technology.

Psychopedagogy of Creativity.

Early Childhood Education.

Preschool Education.

Corrective Education.

School Education and Gifted Education.

Childcare and Social Education.

General Education.

NON-TEACHER SPECIALIZATIONS:

Adult Education.
 Sociocultural Animation.
 Social Animation and Community Development.
 Career Counseling and Occupational Safety and Health.
 Media Education.
 Education in Local Community.
 Pedagogy of Work.
 Andragogy.
 Childcare and Social Education.
 Management in Education.

SPECIAL EDUCATION

TEACHER SPECIALIZATIONS:

Education and Rehabilitation of People with Intellectual Disabilities.
 Speech Therapy.
 Therapeutic Education.
 Resocialization Pedagogy.
 Surdopedagogy (Education of People with Hearing Impairments).
 Typhlopedagogy (Education of People with Visual Impairments).
 Early Intervention.
 Pedagogical Therapy with Integrated Education.
 Pedagogical Therapy and Early Intervention.
 Pedagogical Therapy.
 Career Counseling in Rehabilitation.
 Vision Rehabilitation.
 Integrated and Inclusive Education.
 Career Counseling in Education.
NON-TEACHER SPECIALIZATIONS:
 Occupational Therapy.
 Social Prevention and Resocialization.
 Rehabilitation of People with Multiple Disabilities.
 Resocialization Pedagogy and Social Prevention.
 Penitentiary Education.
 Social Prevention and Judicial Resocialization.
 Social and Vocational Rehabilitation.

VISUAL ARTS EDUCATION

TEACHER SPECIALIZATIONS:

Visual Arts Education and Art Therapy.
 Visual Arts Education and Digital Media.
NON-TEACHER SPECIALIZATIONS:
 Art Therapy.

SOCIAL WORK

Social Work in Social Welfare.
 Social Work for Families.

PSYCHOLOGY

Clinical Psychology.
 Psychology of Developmental and Educational Support.
 Psychology of Communities.
 Applied Social Psychology.

SOCIOLOGY

Sociology of Culture.
 Sociology of Communication and Social Processes.
 Sociology of Politics and Social Problems.
 Sociology of Media.

Research as the basis for modifications to a university curriculum as exemplified by teacher training in the Educational Therapy Unit

The Educational Therapy Unit in the Institute of Special Education offers first and second cycle degree programs (full-time and part-time studies) that prepare for work as:

- *a specialist teacher*, who provides mainly corrective and compensatory activities for students with developmental issues or specific learning disabilities (e. g. dyslexia and dyscalculia);
- *an early intervention teacher*;
- *a resource teacher* in mainstream preschools and schools with integrated classes and in integrated preschools and schools.

Teacher training curricula are modified every year based on:

- theoretical and methodological reports in Polish and world literature;
- regulations, including the regulations of the Minister of National Education;
- new specialist (methodological and diagnostic) qualifications of the staff;
- analyses of the Academy's Student Career Office, which tracks graduates' careers;
- labor market research;
- research conducted by the Educational Therapy Unit.

The next part of the article will present the findings and conclusions from research carried out by the Educational Therapy Unit staff which provides direction for modifications to the teacher training curriculum for resource teachers and teachers conducting specialist classes for students with dyslexia.

Research on the social resources of adolescents with dyslexia – Suggestions on modifications to the teacher training curriculum

Specific learning disabilities, or specific developmental disorders of scholastic skills in the ICD-10 (F81) (1997), are «a general term that refers to a heterogeneous group of disorders that manifest themselves in significant difficulties in understanding and using speech and writing, and in the area of mathematical skills» (Ozwa 2006, p. 14–15). Specific learning disabilities are known as specific learning disabilities in mathematics (dyscalculia) and specific learning disabilities in reading (dyslexia) and writing (dysgraphia and dysorthography).

As part of the Academy of Special Education' grant in 2014 (U. Gosk — research director, D. Al-Khamisy — member of research team, Monika Dominiak-Kochanek — member of research team, E. M. Kulesza — consultant), research on adolescents with developmental dyslexia was conducted to investigate support received from parents, peers, teachers and specialists. The findings will be used to modify the curriculum for educational therapy teachers.

K. Kmiecik-Baran's Social Support Scale (1995) was used in the research in the following versions: support from the mother (Version M), support from the father (Version F), support from schoolmates (Version SM), support from specialists (Version S) and support from teachers (Version T). According to C. H. Tardy's theory

(1985), the following types of support were distinguished: emotional, appraisal, instrumental and informational support. The distribution of scores in terms of global social support received from parents, friends, teachers and specialists in the group of adolescents with developmental dyslexia is presented in Table 3.

The mean global support scores show that the highest level of support was received from the mother ($M = 38,17$), the father ($M = 36,72$) and schoolmates ($M = 35,21$). The lowest level of support was provided by teachers ($M = 25,92$) and specialists ($M = 25,37$).

Mean values, standard deviation and the lowest and highest values of social support received from parents, peers, teachers and specialists in the group of students with developmental dyslexia as per gender are presented in Table 4.

The scores in Table 4 show that in the group of girls, the highest mean was for support received from the mother ($M = 38,14$) and schoolmates ($M = 37,55$) and the lowest mean was for support received from teachers ($M = 26,90$) and specialists ($M = 26,22$).

The boys saw the greatest support in the mother ($M = 38,20$), the father ($M = 37,14$) and schoolmates ($33,24$), and the lowest support — in their teachers ($M = 25,10$) and specialists ($M = 24,73$). Thus the boys perceived their parents, both the mother and the father, as the best support source. Apart from the mother, the girls pointed out their peers as the ones who gave them the greatest support.

Table 3 — Social support in the group of people with developmental dyslexia

		ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Social support sources — GLOBAL RESULTS	MOTHER	92	38,17	6,53
	FATHER	90	36,72	7,00
	TEACHERS	92	25,92	7,76
	SCHOOLMATES	92	35,21	6,58
	SPECIALISTS	86	25,37	8,12

Notes: ***M*** — arithmetic mean; ***SD*** — standard deviation.

Table 4 — Social support scores in the group of people with developmental dyslexia by gender

		Girls				Boys			
		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Social support sources — GLOBAL RESULTS	MOTHER	24	48	38,14	5,93	15	48	38,20	7,06
	FATHER	16	47	36,20	7,12	14	48	37,14	6,95
	SCHOOLMATES	18	46	37,55	5,61	14	45	33,24	6,74
	TEACHERS	6	43	26,90	8,26	12	40	25,10	7,3
	SPECIALISTS	12	42	26,22	7,56	10	39	24,73	8,54

Notes: **Min** — the lowest value in the sample; **Max** — the highest value in the sample; **M** — arithmetic mean; **SD** — standard deviation.

The score for support received from teachers and specialists — the groups of which the highest expectations could be formed — is alarming as these are the people who should know appropriate methods and forms of support for students with developmental dyslexia and provide them with this support.

The distribution of the individual types of support provided by teachers and specialists is worth a closer look (Table 5).

Mean values for the individual types of social support received from **teachers** as perceived by the students with developmental dyslexia point to the highest level

of informational support ($M = 8,10$) and emotional support ($M = 7,27$). Appraisal support and instrumental support received the lowest scores: $M = 5,37$ and $M = 5,18$ respectively.

Mean values for the individual types of social support received from **specialists** as perceived by the students with developmental dyslexia show the highest level of informational support ($M = 8,14$) and emotional support ($M = 7,40$). Instrumental support and appraisal support received the lowest scores: $M = 5,12$ and $M = 4,72$ respectively (Table 5).

Table 5 — Mean values and standard deviation by types of social support received from teachers and specialists

Types of social support	Support source			
	TEACHERS (N = 92)		SPECIALISTS (N = 86)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Informational	8,10	2,24	8,14	2,66
Instrumental	5,18	2,40	5,12	2,19
Appraisal	5,37	2,25	4,72	2,06
Emotional	7,27	2,75	7,40	3,11

Notes: **M** — arithmetic mean; **SD** — standard deviation.

The comparison of mean scores for the individual types of support received from teachers in the group divided according to gender revealed differences. The girls found teacher informational, instrumental, appraisal and emotional support greater as compared to the boys (*Chart 1*).

The analysis of mean scores for the individual types of support received from specialists shows that the girls find their informational and emotional support to be greatest. In terms of appraisal and instrumental support, the scores are very similar.

People with developmental dyslexia, i. e. people who are in a difficult situation, expect support from both parents and schoolmates, as well as teachers and specialists. The findings show that support received from teachers and specialists is not highly regarded or one might even venture the opinion that it is regarded in the least favorable way. Dyslexia creates many difficult situations — mainly connected to education and learning — in an adolescent's life. One should expect that it is the support received from teachers — people who are prepared to support students at every level of education — that will be most highly regarded.

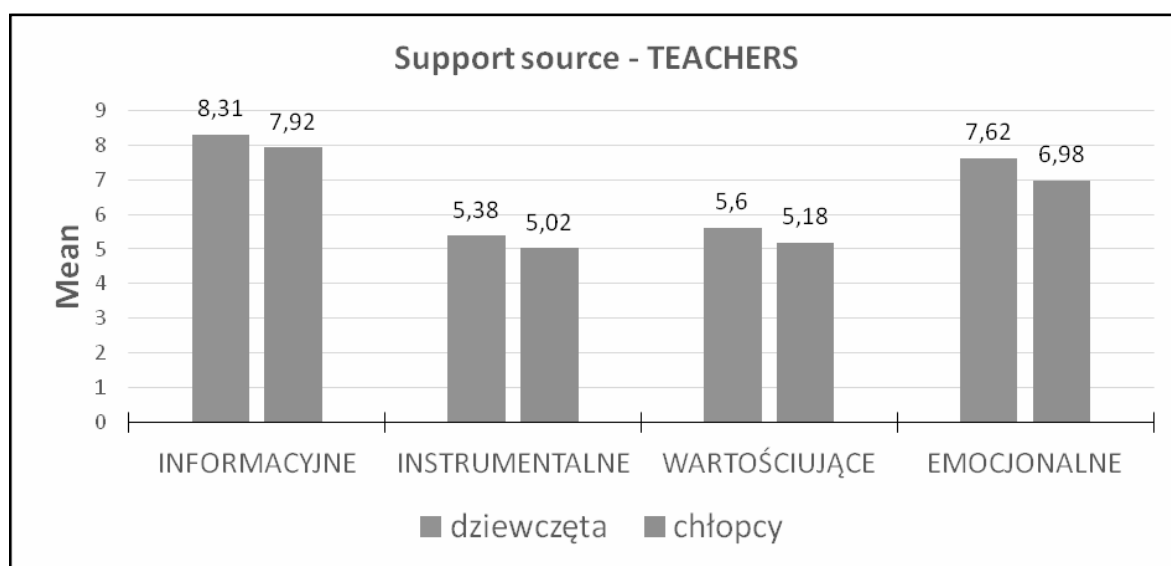


Chart 1 — Types of social support received from teachers in the group of girls and boys with developmental dyslexia

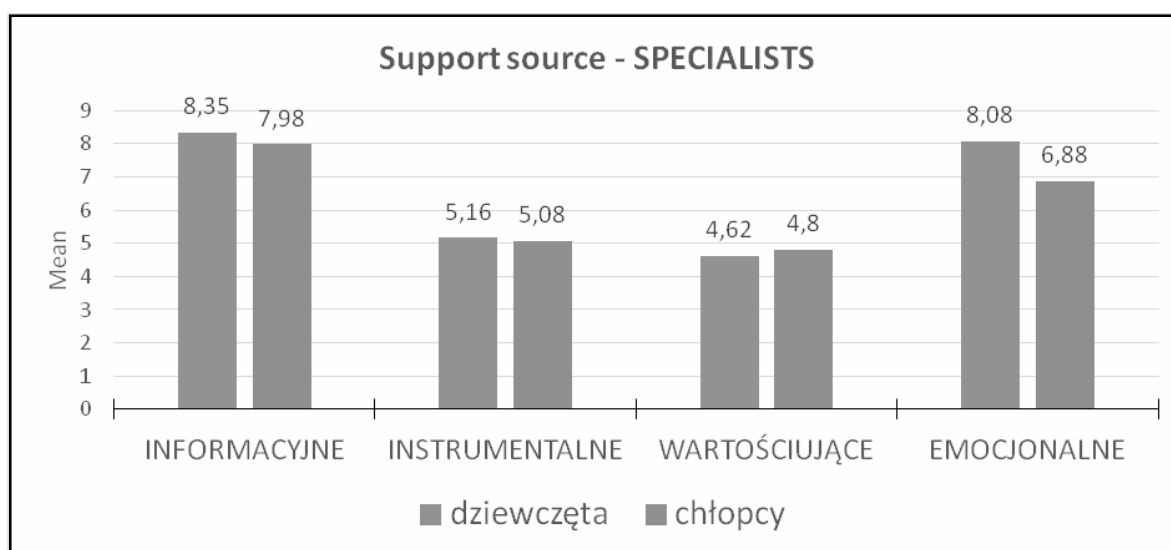


Chart 2 — Types of social support received from specialists in the group of girls and boys with developmental dyslexia

Support can be regarded as effective if it is provided within the dialogue model which takes into consideration all types of support. The findings are undoubtedly important for educational practice used with all students, not only those with difficulties as each student needs emotional, informational, instrumental or appraisal support in various situations. It is important that teachers, specialists, peers and other people in students' close and distant environment provide them with support that is appropriate to the difficult situation they are faced with. This should result in a true being together experience.

Proposals for training programs for teachers — practical conclusions from the research on the social resources of adolescents with dyslexia.

The curriculum for future teachers — specialists working with students with dyslexia should be expanded with practical classes in:

- techniques in the use of appraisal support;
- techniques in the use of instrumental support;
- the methodology of doing workshops for parents.

Research on teachers in mainstream and integrated settings concerning education shared by students with disabilities and non-disabled students (inclusive education) — Suggestions on modifications to the teacher training curriculum

The all-Poland research on mainstream and integrated school teachers was conducted by D. Al-Khamisy (2013). This author developed the fundamentals of the theory of inclusive education understood as dialogue education. She distinguished three main planes of dialogue:



The planes of dialogue reflect the links of the process of including a student with SEN and — according to D. Al-Khamisy (2013) — should take place in the order presented above. It is possible to be in dialogue education when we understand the student with SEN, and our understanding is based on getting to know the student very well.

This author conducted an all-Poland survey of teachers and staff in mainstream settings, taking into consideration their competence in the three distinguished planes of dialogue. The survey revealed the following:

The «getting to know» plane of dialogue

- Significant differences in the competence of mainstream school teachers, mainstream preschool teachers, the staff of psychological and educational counseling centers and the staff of in-service teacher training centers;
- Differences between reported competence and real competence in working with children with ADHD;
- Teachers' general loneliness resulting from their lack of knowledge of students with SEN, especially their unfamiliarity with the methods of working with students with autism and sensory impairments in inclusive education. Similar conclusions were drawn from a study of teachers in Świętokrzyskie province (Bidziński et al. 2013);
- A relatively complete knowledge of disorders in Grade 1—3 teachers;
- A limited knowledge of students with SEN in Grade 4—6 teachers.

The «understanding» plane of dialogue

- Difficulty in looking at students with disabilities separately from their «otherness»;
- Frequently pointing to integrated settings or even special education settings as the best educational settings for students with disabilities;
- A feeling of lack of support from specialists (especially from resource teachers), hence opposition to inclusive education;
- Teachers' anxieties that the classes are too large for them to notice non-disabled students' individual needs, so they will be even less able to satisfy the needs of students with disabilities;

- Educational authorities' too stiff expectations of academic achievements and the external ranking of schools do not favor inclusive education — according to teachers.

The «being together» plane of dialogue

- Significant differences in the attitudes to the new statutory duties connected

with psychological and educational support for students with SEN: from the conviction that the new duties are imposed on teachers to regarding them as a challenge;

- A high level of awareness of the need to have fundamental competence in designing Individualized Education and Therapy Programs among teachers and people who help them in their work;
- Poor knowledge of designing Individualized Education and Therapy Programs among preschool teachers and Grade 4–6 teachers;
- A feeling of lack of competence in identifying students' needs and working with students with disabilities.

Proposals for training programs for teachers in mainstream settings and modifications to resource teacher training.

The knowledge and expertise of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education staff, the school's facilities and its organizational infrastructure should be used to organize a one/two-week workshop for teachers and specialists in inclusive education that would contain two modules: a knowledge module and a module on diagnostic and therapeutic competence.

We suggest the following subject areas:

1. Students with special educational needs — classes extending knowledge of various groups of students with special needs.
2. Educational assessment — identifying students' individual needs.
3. Designing Individualized Education and Therapy Programs, especially for preschool and Grade 4–6 teachers.
4. Grading strategies that take into account the motivating function of grades; introducing formative assessment, which requires that the teacher change the way he/she works without changing the curriculum.
5. Methods of working with students with SEN, especially students with autism and students with sensory impairments.
6. Teaching strategies to be used with a mixed-skill group, including peer tutoring or developmental tutoring.

The research on the competence of teachers and staff supporting inclusive education in terms of the three dialogue planes made it possible to assess the condition of Polish «education for all» and to identify the needs of education staff and thus the scopes of modifications to the curriculum for resource teachers in mainstream preschools and schools.

References

1. Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacja dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo akademii Pedagogiki Specjalnej.
2. Bidziński, K., Giermakowska, A., Ozga, A., Rutkowski, M. (2013). *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
3. Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — różnice nie mogą dzielić. In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Część I*. Warszawa: MEN.
4. Falkowska, E., Telusiewicz-Pacak, A. (ed.). (2013). *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*. Warszawa: Polski Komitet Narodowy UNICEF.
5. Kmiecik-Baran, K. (1995). Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne. *Przegląd Psychologiczny*, No. 1/2, Vol. 38, p. 201–214.
6. Kmiecik-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Przegląd Oświatowy.
7. Kulesza, E. M. (2013). Education for persons with special needs in Poland. In: Ewa M. Kulesza (ed.). *Education of students with special needs. World experience*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. P. 66–82.
8. Oszwa, U. (2006). *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
9. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.
10. Sęk, H., Cieślak, R. (2011). Wsparcie społeczne — sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. In: H. Sęk, R. Cieślak (ed.). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. P. 11–28.

Материал поступил в редакцию 15.12.2014.

Сущность и структура интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста

Г. А. Никашина,

доцент кафедры дошкольного и музыкального образования Барановичского государственного университета
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена определению сущности и структуры интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста. Раскрыта сущность интеллектуальной и творческой составляющих, понятий «потенциал», «интеллект», «антиципация», «прогнозирование», определены потенциально развивающиеся компоненты интеллектуально-творческого потенциала.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал, психическая реальность, психические новообразования, опережающее развитие, дошкольный возраст, интеллект, антиципация, прогнозирование, детская инициатива, деятельность.

The article is devoted to defining the essence and structure of the intellectual and creative potential of preschool children. The essence of intellectual and artistic components, the concepts of «potential», «intelligence», «anticipation», «prediction» is explained. Potentially developing components of the intellectual and creative potential are identified.

Keywords: intellectual and creative potential, psychic reality, psychic neoplasms, advanced development, preschool age, intelligence, anticipation, prediction, children's initiative, activity.

В настоящее время одной из основных задач дошкольного образования является интеллектуально-творческое развитие детей, актуализация которой обусловлена социальным заказом общества на подготовку саморазвивающейся личности, обладающей нестандартным мышлением, готовой к жизнедеятельности в условиях социальных перемен и участвующей в преобразованиях социума. Особую значимость для реализации данной задачи приобретают выявление, поддержка и раскрытие педагогом потенциальных способностей и дарований ребёнка в процессе творческого, деятельного освоения общественно-исторического опыта культуры человечества. Их максимальное раскрытие, расширение и преумножение будут способствовать возникновению разнообразных психических новообразований и, как следствие, проявлению новых потенциалов как качественных элементов психической реальности. В связи с этим процесс обучения как форма опережающего развития детских возможностей должен быть направлен на создание условий для созревания тех или иных потенциалов воспитанников, в нашем случае интеллектуально-творческого потенциала. Его опережающее развитие мы рассматриваем как предпосылку к возникновению и становлению потенциальных психических новообразований. По мнению Л. С. Выготского, новообразование задаёт для ребёнка социальную ситуацию развития и «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребёнок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». При этом развитие новообразования «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений» [1, с. 258—259]. Рассмотрим сущность интеллектуально-творческого потенциала.

Во многих справочных изданиях термин «потенциал» (от лат. *potentia* — сила) трактуется как совокупность наличных средств, возможностей в некоей области, некоем отношении [2]; как источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определённой цели; как возможности отдельного лица [3]. В Словаре синонимов потенциал соотносится с такими терминами, как внутренние резервы, возможности, запас, заряд, ресурсы и т. д. [4]. Эти возможности создаются обществом в ходе его исторического развития, а процесс их реализации обусловлен деятельностью человека.

Следует отметить, что понятие потенциала было основательно проработано в физике в контексте изучения динамических систем. В частности, с этой позиции потенциал динамической системы — её способность (возможность) совершить некоторую работу. Человеческий потенциал индивида только отчасти представляет собой нечто данное ему от рождения. В большей мере он развивается и формируется в условиях социализации личности. При этом актуально имеющийся, сформированный у человека потенциал может быть реализован в разной степени в зависимости как от внешних условий, так и от самого индивида. Вместе с тем существует одно принципиальное отличие понятия человеческого потенциала и потенциала физических систем. В последнем случае реализация потенциала системы всегда ведёт к его уменьшению. Продуктивная реализация человеком своего потенциала во многих случаях ведёт не к уменьшению, а к его развитию и обогащению.

По своей сути, потенциал отражает сложившиеся предпосылки, будущие возможности, резервы человека в той или иной сфере, которые опережают время и требуют для своей реализации определённых условий. В контексте дошкольного возраста потенциал, по нашему мнению, — это резервный фонд возможностей ребёнка, представляющих собой качественно новые элементы функционирующей системы психики, которые используются эпизодически либо не используются совсем. Это ресурс потенциального изменения, определяющий дальнейшую перспективу развития универсальных способностей детей путём возникновения на каждой возрастной

ступени новых специфических и неспецифических качеств, подготовленных всем предшествующим ходом взросления, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях.

Следовательно, потенциал представляет собой возможности и резервы ребёнка к осуществлению деятельности определённого вида и качества.

В исследовании для определения сущности интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста мы опирались на концептуальный подход к формированию детского творчества и положение о саморазвитии ребёнка, разработанные Н. Н. Поддьяковым. По мнению учёного, весь опыт ребёнка, приобретённый в процессе его жизни, общения и деятельности, представляет собой сложную структуру, в которой можно выделить весьма устойчивые, стабильные психические образования (консервативный компонент) и чрезвычайно подвижные, незавершённые, находящиеся в процессе развития психические образования (развивающийся компонент). Последние играют чрезвычайно важную роль в психическом развитии детей. Они обладают высокой внутренней активностью, тесно связаны с мотивами и личностью ребёнка, несут в себе мощный энергетический заряд, обусловленный его потребностями, легко входят во взаимодействие с другими психическими образованиями, порождая новые неожиданные образы, представления, знания; им присущи универсальная пластичность, лёгкая уподобляемость самым различным объектам. Входя в противоречие с консервативным компонентом, они оказывают на него революционное влияние, стимулируя его перестройку и развитие. Такое общее строение всего опыта ребёнка с его сложными взаимоотношениями устойчивых и неустойчивых психических образований отражает общую взаимосвязь двух противоречивых тенденций психического развития. С одной стороны, это постоянный рост неопределённости основных психических образований (что является неотъемлемым признаком развивающихся явлений), а с другой — непрерывное преодоление этой неопределённости с помощью всё более совершенных средств и способов внутренней (психической) и внешней деятельности [5].

По аналогии к развивающемуся компоненту психической реальности мы отно-

сим интеллектуально-творческий потенциал ребёнка (воображение и мышление), который включает подвижные, незавершённые, находящиеся в процессе развития психические образования. Его качественный рост и расширение обусловлены формированием у детей дошкольного возраста потенциальных образований, включающих в своё содержание качественно новые элементы и запасы функций, обогащающие содержание и способы осуществления деятельности, необходимые для её перехода на новый, более высокий уровень. В этом случае процесс опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала в дошкольном детстве предполагает не ускорение и не интенсификацию обучения, а прежде всего обогащение содержания, условий и способов взаимодействия с детьми, создающих предпосылки к активному созреванию новых психических образований. Именно они так необходимы для качественной перестройки интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет в сторону расширения и вступления в новую фазу развития и обновления. Составляющими интеллектуально-творческого потенциала являются интеллектуальный и творческий компоненты. Рассмотрим их сущность. Обратимся первоначально к интеллектуальному компоненту потенциала.

Анализ исследований по проблемам развития интеллекта показал, что существуют разные позиции его трактовки. В частности, в истории исследования генезиса интеллекта человека можно выделить несколько подходов, взаимно обогащающих друг друга. Один из них связан с именем Ж. Пиаже. По мнению учёного, интеллект обладает огромным природным потенциалом развития как операторный механизм уравнивания субъекта с окружающим миром и развивается в виде стадий по сформированному природой алгоритмам. К источникам развития интеллектуального потенциала Ж. Пиаже относит сам интеллект и жизненные проблемы, сложности и противоречия, которые необходимо преодолеть субъекту. Выход из противоречий позволяет формировать функциональные механизмы ассимиляции предметной реальности, то есть интеллектуальные операции разных уровней (от сенсорно-моторных до формально логических — понятийного мышления) [6]. Иной подход отражён в рабо-

тах Л. С. Выготского [1], Дж. Брунера [7] и других учёных. Ключевым для этих исследований был вопрос об опосредованиях интеллектуального развития общением человека в русле его общей социализации. При когнитивистском подходе интеллект рассматривается как набор когнитивных операций. А в условиях факторно-аналитического подхода на основании множества тестовых показателей отыскиваются устойчивые факторы интеллекта (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Г. Айзенк, Д. Векслер и др.). Г. Айзенк характеризует интеллект как общий и представляет его как универсальную психическую способность, в основе которой может лежать генетически обусловленное свойство нервной системы перерабатывать информацию с определённой скоростью и точностью [8].

Многие исследователи в области психологии исходят из принципа единства интеллекта и его связи с личностью. Большое внимание уделяется изучению взаимоотношения интеллекта практического и теоретического, их зависимости от эмоционально-волевых особенностей личности; признаётся зависимость интеллектуальных способностей человека от социально-экономических условий жизни. В частности, социокультурная концепция рассматривает интеллект как способность индивидуума к адаптации в социуме, обеспечивающую его поведение в сложной среде на основе осознания своего «Я-образа» с позиции инкультурации. В ряде психологических концепций сущность интеллекта соотносится с речевым мышлением, значениями и личностным смыслом, с «познанием», общей способностью к рефлексии, с категорией сознания, рассматривается как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, которая отождествляется с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, и пр.; как система ориентировки на существенные отношения решаемой задачи (П. Я. Гальперин [9]); как общая биологическая функция; как способность выделять в ситуации существенные для действия свойства в их связях и отношениях и приводить своё поведение в соответствии с данными свойствами (С. Л. Рубинштейн [10]); как форма орга-

низации ментального (умственного) опыта субъекта (М. А. Холодная [11]).

Особый интерес в отношении интерпретации интеллекта вызывает позиция Б. Г. Ананьева, который рассматривал его в контексте общей совокупности потенциалов человеческого развития. Учёный представлял интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, обусловленную психофизиологическими процессами, состояниями и свойствами личности, связанными с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека. По мнению Б. Г. Ананьева, совокупность познавательных сил является своеобразным эквивалентом интеллекта и определяет меру умственной работоспособности человека и цену его интеллектуального напряжения [12].

Многие исследователи утверждают, что интеллект позволяет человеку раскрывать закономерные связи и отношения в окружающем мире, познавать свои умственные процессы и влиять на них, предвидеть наступающие изменения, преобразовывать действительность (В. П. Зинченко [13], П. Я. Гальперин [6], М. А. Холодная [11] и др.). При этом они указывают на функциональные и операциональные механизмы интеллекта. В частности, к функциональным относятся сенсорно-перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные, психомоторные, речевые и другие механизмы, которые составляют филоногенетический фонд интеллекта. Они включают регуляторные системы, отвечающие за энергообеспечение интеллектуальных процессов, за стабильность, устойчивость достигнутых уровней интеллектуальных операций, в значительной степени выполняют функции сохранения видовых системных качеств интеллекта человека. Потенциалы и уровни достижения в тренировке этих механизмов определяются природными свойствами человека, особенно возрастными и нейродинамическими. Операциональными механизмами интеллекта являются интеллектуальные операции, алгоритмы, которые складываются в ходе развития человека как субъекта деятельности, в процессах обучения, воспитания, в многообразных формах человеческой активности и самореализации личности, системы наблюдений, рациональных операций, абстрактно-символических представлений и пр., и характеризуются полифункциональностью.

Для нашего исследования чрезвычайно важно понимание интеллекта с позиции учёного К. П. Шереметьева. В частности, изучив основные принципы функционирования естественного интеллекта человека, он отмечает, что интеллект представляет собой базовое свойство человека, которое отличает его от животных и приобретает в процессе эволюции. По мнению учёного, интеллект — это функция мозга, позволяющая организму заблаговременно планировать свои действия, а впоследствии реализовывать этот план в момент, определяемый внешним символом/стимулом. Поэтому интеллект не может определяться через свои проявления, так как он ориентирован не только на непосредственное взаимодействие человека с внешней средой, но и на создание стимулов, направляющих в дальнейшем его собственное поведение. Учёный объясняет этот процесс в контексте обусловленности системы отражения человека как окружающего мира, так и самого себя в нём в виде «Я-образа», а также стимулов, управляющих его поведением [14].

Следовательно, интеллект, являясь функцией мозга, представляет собой отражающую систему человека, которая обладает свойством отображать саму себя и предназначена для создания стимулов, направляющих его собственное поведение. Такое свойство отражающей системы К. П. Шереметьев называет автостимуляцией. При этом стимулы, создаваемые при автостимуляции, могут обладать свойством отложенного действия, поскольку создаются до непосредственного их использования, что свидетельствует о прогностических свойствах интеллекта, способствующих как управлению человеком своей мыслительной деятельностью, так и познанию своих возможностей [14]. Это свидетельствует о том, что интеллект как базовое свойство психики обладает свойством опережающего отражения.

Наиболее общим понятием, охватывающим все формы проявления опережающего отражения, по мнению Е. Н. Суркова и Б. Ф. Ломова, является понятие «антиципация» [15]. Она рассматривается психологами как «способность... действовать и принимать те или иные решения с определённым временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [15, с. 5]. Л. А. Регуш, представляя опережающее отражение как

интегративное образование, трактует его сущность в контексте антиципации, проявляющейся в психической организации человека на различных уровнях и в разных формах: «К настоящему времени доказано, что опережающее отражение — фундаментальное свойство психики. Это проявляется в том, что опережающее отражение (антиципация) включено в систему функционирования психики как целостного, интегративного образования. Поэтому антиципация проявляется на разных уровнях отражения (сенсорном, мыслительном, речевом и др.), в структуре различных психических функций (адаптивной, регулятивной, познавательной, коммуникативной)» [16, с. 8].

Исследователи считают: каждый человек обладает опережающим отражением, только уровень его развития разный (Л. А. Регуш [16], Е. Н. Сурков [15] и др.), что обусловлено степенью сформированности опережающего характера восприятия, процесса опережающего познания окружающего мира и самого себя. Так, Л. А. Регуш утверждает, что, развиваясь в истории человечества как целостное приспособление к меняющимся условиям жизни, антиципация у каждого человека начинает формироваться буквально с первых недель жизни [16]. В частности, Ф. Мальрье указывает на постепенное формирование у детей дошкольного возраста антиципации в русле освоения прошлого и будущего времени и приводит следующие данные. Например, ребёнок трёх лет интересуется тем, что будет делать завтра; в 3,5 года — зона антиципации достигает недели; в 4 года — временной горизонт охватывает несколько месяцев, сезонов (зима, лето); в 5 лет — зона антиципации достигает года (праздники, дни рождения) [16, с. 59]. Это свидетельствует о возникновении начал развития различных видов антиципации (предвидения, прогнозирования и др.) на ранних этапах онтогенеза. С одной стороны, по мнению Л. А. Регуш, эта способность может рассматриваться как функция сенсорики, речи, мышления, воображения, с другой — как результат актуализации определённых качеств психики под влиянием требований деятельности [16, с. 9]. Исходя из этого, можно говорить о возможности развития способности к опережающему отражению как свойства интеллекта у детей дошкольного возраста в

условиях деятельности, реализации её цели, направляющей опережающий поиск.

При этом немаловажную роль для этого процесса играет определение специфики сущности антиципации относительно детей от 3 до 6 лет. В данной ситуации для исследования наибольший интерес представляют такие формы её проявления, как опережающие (антиципирующие, предвосхищающие) реакции, действия, образы, гипотезы, планы, следствия, которые являются формами существования антиципации. В частности, способность мозга человека к антиципирующим реакциям (П. К. Анохин) представляет собой мозговые модели «потребного будущего» (Н. А. Бернштейн). В дошкольном детстве способность к антиципации получает своё становление и формируется на уровне представлений. Условием для этого являются предметно-перцептивная деятельность ребёнка, развитие мышления и речи. Л. А. Регуш отмечает, что представление о предмете, о действии выступает его адекватным заменителем и помогает не только приблизиться к вычленению связей и отношений, но и оторваться от непосредственной ситуации, от настоящего момента [16].

Следовательно, способность к антиципации (опережающему отражению) является необходимым условием адаптации к изменяющейся среде, которая требует от человека разных способов приспособления к ней, выражающихся в проявлении умения прогнозировать характер и содержание изменений. На наш взгляд, прогнозирование в дошкольном возрасте имеет эмпирический характер и проявляется, прежде всего, в условиях детской деятельности. Его сущность обусловлена целью деятельности и выражается в представлениях детей о её предполагаемом результате в виде воображаемого образа на основе предвосхищения. В частности, Л. А. Регуш отмечает, что «образ — основной результат процесса воображения. ...Одна из особенностей образов воображения связана с их временной направленностью. Образы, созданные на основе представлений и направленные на воссоздание имевшей или имеющей место действительности, обращены к прошлому, они его воссоздают. Но есть образы, которые также, основываясь на уже имеющихся представлениях, обращены к неизвестному, к тому, чего не было и нет сей-

час. Эти образы, создаваемые человеком, становятся условием (фактом) творения новой реальности» [16, с. 45].

Первоначально ребёнок создаёт в воображении предполагаемый образ интуитивно. Так, Е. А. Науменко утверждает, что интуиция выступает в качестве одного из оснований различных видов опережающего отражения (предчувствия, предвидения, прогнозирования и т. п.), а высокоинтуитивные личности наряду с другими отличительными признаками обладают способностью к антиципации [17]. По мнению Л. А. Регуш, «важнейшим условием интуитивных решений являются фантазирование и воображение» [16, с. 97]. В соответствии с возрастными особенностями мы выделяем в развитии способности к опережающему отражению несколько этапов. Например, у детей от 3 до 4 лет проявляются только лишь антиципирующие реакции, от 4 до 5 лет — предположения гипотетического характера, способность к предвосхищению образов, от 5 до 6 лет — предвосхищающие планы, действия, следствия.

Следует отметить, что воображение интегрирует в своём содержании интеллектуальную и творческую составляющие потенциала. Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблемам развития творческого потенциала показал, что единого взгляда в среде исследователей на его определение пока не существует. В частности, творческий потенциал определяется как интеллектуально-творческая предпосылка к творческой деятельности (Д. Б. Богоявленская [18]) либо как родовое свойство человека, способность к продуцированию нового, как интегральное динамичное личностное образование (А. И. Савенков [19]). В. Т. Кудрявцев и В. Синельников на основе широкого историко-культурного материала выделяют в творческом потенциале универсальные креативные способности, сложившиеся в процессе человеческой истории: реализм воображения, умение видеть целое раньше частей, способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно определять альтернативу, способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою скрытую в обычных ситуациях сущность, а также способность проследить и проанализировать особен-

ности «поведения» предметов в этих условиях [20]. Исследователи теории решения изобретательских задач считают, что творческий потенциал человека составляют такие способности, как способность рисковать, дивергентное мышление, гибкость в мышлении и действиях, скорость мышления, способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые, богатое воображение, восприятие неоднозначности вещей и явлений, высокие эстетические ценности, развитая интуиция [21; 22]. Анализируя представленные выше точки зрения по вопросу о сущности творческого потенциала, можно сказать, что, несмотря на различие подходов к его определению, исследователи единодушно выделяют творческое воображение и качество творческого мышления как его обязательные компоненты.

В связи с этим интеллектуально-творческий потенциал в нашем случае представляет собой совокупность неопределённых, относительно устойчивых, постоянно действующих, симультанных, но скрытых, латентных потенциальных образований, обеспечивающих влияние на функционирование и развитие психики ребёнка. При этом их проявление обусловлено деятельностью. В качестве актуальной основы развития интеллектуально-творческого потенциала мы выделяем:

- внутреннюю психическую деятельность, включающую интеллектуальные действия, способность к преобразованию, детскую инициативу (надситуативную активность);
- внешнюю деятельность активность, отражающую практические действия ребёнка.

К потенциально развивающимся образованиям интеллектуально-творческого потенциала в дошкольном возрасте мы относим:

- интеллектуальный компонент, обладающий свойством отражать собственную мыслительную деятельность ребёнка и предназначенный для создания стимулов, направляющих его собственное поведение, для управления своей мыслительной деятельностью и познания своих возможностей. Этот компонент включает в своё содержание способы внутренней психической деятельности, называемые нами интеллектуальные способы мышления (сравнительно-

аналитический, ассоциативный, знаково-опосредованный, художественный, эвристический и метадеятельностный); метакогнитивные представления и действия, содействующие становлению и развитию способности к метапознанию; общие мыслительные способности к деятельности, отображающие способность к опережающему восприятию, к опережающему познанию;

- творческий компонент, проявляющийся в собственной активности и инициативе детей дошкольного возраста по определению проблемы, поиску и осуществлению её решения. Он представляет собой системное образование, основными компонентами которого являются: воображение, продуктивная способность субъекта решать проблемные игровые задачи и проявлять инициативу; умение находить пути быстрого разрешения поставленной задачи в практической деятельности (Р. Стенберг); способность к преобразованиям, на основе которой формируется потребность к творчеству как доминанта поведения ребёнка, проявление у него инстинкта, собственной инициативы к созиданию, интереса к открытиям, а в более позднем возрасте — творческой позиции, выражающейся в преобразовании себя и окружающего мира с позиций красоты и добра.

На основании вышесказанного в структуре интеллектуально-творческого потенциала мы выделяем:

- 1) когнитивный опережающе-отражательный, отражательно-стимулирующий мыслительные компоненты, включающие:
 - мышление как способ деятельности (внутренние интеллектуальные способы действий (сравнение, анализ, обобщение), понимание алгоритмов построения своей деятельности), иницирующий проявление и развитие способности к метапознанию;
 - воображение (создание предвосхищающего нового образа; ассоциативные действия), содействующее развитию способности к антиципации, прогнозированию;
- 2) деятельностно-творческий компонент, отражающий операционально-деятельностное содержание творческой

деятельности, проявляющееся в способах творческих действий (создании, преобразовании объекта на основе комбинирования), составляющих основу развития способности к преобразованию;

- 3) мотивационно-потребностный компонент, выражающийся в актуализации у детей процессуально-содержательных мотивов к деятельности на основе проявления познавательной и эстетической потребностей, способствующих возникновению детской инициативы.

Итак, можно констатировать, что интеллектуально-творческий потенциал отражает разные классы взаимообусловленных психических свойств и механизмов, которые определяют прогрессивные изменения интеллекта и творческих способностей, движущие силы их развития в дошкольном детстве. В своё содержание он включает такие составляющие, как интеллект, творческое воображение, личностные образования (потребности, мотивацию, интерес, регуляторные функции), и обозначает нереализованные интеллектуальные и творческие возможности, которые ребёнок способен использовать для достижения определённой цели в тех или иных ситуациях, изменённых условиях жизнедеятельности первоначально в сотрудничестве с взрослым и сверстниками, затем самостоятельно. Реализация этих возможностей в условиях деятельности, на наш взгляд, определяет качественные изменения психики ребёнка и приводит к её переходу в новое состояние, на новый уровень функционирования — с произвольного на произвольный. Опережающий характер развития интеллектуально-творческого потенциала выражается в предвосхищении детьми результата своей деятельности на основе антиципации, выражающейся в опережающем характере действий восприятия и познания, актуализированных погружением в новое, незнакомое деятельностное поле, пространство соперничества и воображения, в расширении детских возможностей на основе импрессионного проявления потребности в познании нового и гипотетических предположений, возникающих в процессе решения проблемных игровых ситуаций. На наш взгляд, опережающее созревание интеллектуально-творческих потенциалов у детей дошкольного возраста будет способствовать в перспективе

возникновению таких потенциальных но-
вообразований психики, как:

- функциональные мыслительные механизмы интеллекта, включающие антиципацию, в частности опережающее отражение действительности (опережающее восприятие), опережающее познание;
 - операциональные интеллектуальные механизмы, выражающиеся в способах и алгоритмах действий ребёнка как субъекта деятельности в условиях реализации познавательных стратегий и стратегий творчества;
 - регуляторные системы, выполняющие функции сохранения видовых системных качеств интеллекта (предпосылки к развитию способности к рефлексии, отражающей процессы первоначального понимания и осмысления; метакогнитивные умения, самооценочная деятельность).
- Безусловно, особую значимость для проявления интеллектуально-творческого потенциала имеют потребности, мотивация, склонности и интересы ребёнка.

Список цитированных источников

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во «Смысл», Изд-во «Эксмо», 2004. — 512 с.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — М. : АСТ, Харвест, 1998 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psychology.academic.ru/1745/%D0%BF%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB>. — Дата доступа : 10.10.2013.
3. Большой Энциклопедический словарь. 2000 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/241690>. — Дата доступа : 15.12.2011.
4. Словарь синонимов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushtakov/963642>. — Дата доступа : 15.12.2011.
5. Поддьяков, Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. — 1985. — № 2. — С. 105—117.
6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. — М. : Просвещение, 1969. — 659 с.
7. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1977. — 79 с.
8. Айзенк, Г. Ю. Интеллект : новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 11—13.
9. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие / П. Я. Гальперин. — М., 1985. — 179 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 322 с.
11. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
12. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 381 с.
13. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики : учеб. пособие / В. П. Зинченко. — М. : Гардарики, 2002. — 421 с.
14. Шереметьев, К. П. Элементы теории функционирования интеллекта: дис. ... гранд-д-ра философии в области психологии : 37.028, 43.018 / К. П. Шереметьев. — М., 2011. — 167 с.
15. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М. : Наука, 1980. — 278 с.
16. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.
17. Науменко, Е. А. Интуитивность как психическое свойство личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е. А. Науменко. — СПб., 2001. — 19 с.
18. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д. Б. Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества. — М. : Наука, 1983. — 336 с.
19. Савенков, А. И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. — СПб. : Питер, 2004. — 272 с.
20. Кудрявцев, В. Т. Ребёнок — дошкольник : новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 9. — С. 52—59.
21. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. — М. : Советское радио, 1979. — 116 с.
22. Альтшуллер, Г. С. Как стать гением : Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. — Минск : Беларусь, 1994. — 497 с.

Материал поступил в редакцию 21.01.2015.