

ISSN 2310-273X

2<sup>(7)</sup>  
2014

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2014 2<sup>(7)</sup>

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

I SSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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, профессор кафедры общей и педагогической психологии  
Белорусского государственного университета имени Максима Танка  
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, член-корреспондент (Республика Беларусь)  
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)  
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)  
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)  
И.И.СОКОЛОВА, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
С.В.СУМАТОХИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)  
В.П.ТАРАНТЕЙ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)  
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук (Республика Беларусь)  
Л.В.ШКОЛЯР, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)

2(7)  
2014

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Можейко М. А.** Проблема личностной идентичности в концепции самореализации творческого потенциала личности П. Вайнцвайга ..... 3

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Коломинский Я. Л.**  
Мотивация социометрических выборов ..... 10

## ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

- Русецкий В. Ф.** Использование информационно-образовательных ресурсов в целях формирования информационно-коммуникационной компетенции: к постановке проблемы ..... 14
- Савельева Т. М., Скаржевский А. В.**  
Критерии и показатели осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе ..... 22
- Тиринова О. И.** Специфика экспертизы содержания информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Обучение грамоте» ..... 28
- Бельницкая Е. А.** Теоретико-методологические основания разработки модельно-технологических характеристик использования информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования: профориентационный аспект ..... 35

## МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Зелянко В. У.** Фанетыка-арфаэпiчны напрамак у навучаннi арфаграфii беларускай мовы ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыi ..... 39
- Сергеев С. И.** К вопросу о роли визуализации в обучении математике ..... 46
- Зайцева Л. А.** Теоретико-методологические подходы к содержанию программ коррекционных занятий для детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи ..... 52

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Лещинская Т. Л., Коноплёва А. Н.**  
Социальное ориентирование как предпосылка безопасной социализации учащихся с особенностями психофизического развития ..... 59
- Номовир И. Г.** Электронный учебно-методический комплекс для организации образовательного процесса на уроках музыки во вспомогательной школе ..... 67

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- Кадол Ф. В.** Сущность нравственного воспитания как важнейшего компонента базовой культуры личности ..... 73
- Пухальская М. Ф.** Теоретическое обоснование структуры и содержания интерактивного модуля по нравственному воспитанию учащихся подросткового и юношеского возраста ..... 80

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Никашина Г. А.** Интерактивные компьютерные модели как средство познавательного развития детей дошкольного возраста ..... 88
- Косенюк Р. Р.** Педагогическая поддержка детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе» ..... 96

## Адрес редакции:

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

Подписано в печать 18.06.2014.

Формат 60x84 1/8  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,24  
Тираж 148 экз.  
Заказ № 5461

Номер подготовили:

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

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

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

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

© Национальный институт образования, 2014

# Проблема личностной идентичности в концепции самореализации творческого потенциала личности П. Вайнцвайга

**М. А. Можейко,**  
проректор по научной  
работе  
Института теологии имени  
святых Мефодия и  
Кирилла  
Белорусского  
государственного  
университета  
доктор философских наук,  
профессор

Статья рассматривает теоретико-методологические основания концепции Поля Вайнцвайга и инструментальную систему самореализации внутреннего творческого потенциала личности, основанную на данной концепции.

**Ключевые слова:** идентичность, творчество, творческий потенциал, сила личности, самореализация.

The article examines theoretical and methodological foundations of Paul Weinzwieg's theory, as well as the instrumental system of self-realization of personality's internal creative potential based on this concept.

**Keywords:** identity, creativity, creative potential, strength of personality, self-realization.

Поль Вайнцвайг — известный специалист в сфере социальной психологии, социологии, психологии личности; профессор ряда канадских университетов, президент Конфедерации университетских объединений Онтарио; признанный авторитет в таких областях, как культура, образование, бизнес (консультант по персоналу многих ведущих фирм США и Канады). Он — автор и ведущий популярной программы канадского телевидения «Weinzweig TV talk show», посвящённой проблемам самовоспитания, взаимоотношений в семье и общения в коллективе.

Концепция Поля Вайнцвайга, дающая современному человеку ключи к самореализации его внутреннего творческого потенциала, вызывает неослабевающий интерес на протяжении уже нескольких десятилетий.

Пропагандируя свои идеи на канадском телевидении, П. Вайнцвайг вызвал столь горячий отклик у зрителей, что количество поступавших к нему писем превысило его возможность отвечать на каждое из них отдельно. В качестве своего рода ответа, то есть теоретической помощи тем, кто задаёт себе вопрос о цели и смысле своего существования, о способах раскрытия своего внутреннего потенциала, о достижении гармонии с самим собой, с другими людьми и мирозданием, Вайнцвайгом была написана книга «Десять заповедей творческой личности» (1988, оригинальное название — «The Ten Commandments of Personal Power»).

Во вступительной статье к русскому изданию данной работы кандидат психологических наук В. С. Агеев пишет, что книга Поля Вайнцвайга — «это страстный рассказ о том, во что человек свято верит, и в чём, открыв однажды для себя, хочет убедить других», — «главная мысль автора глубоко оптимистична. Несмотря на всевозможные трудности, человек способен сделать свою жизнь более удачной, более творческой, более счастливой» [1, с. 7—8].

Говоря о методологии П. Вайнцвайга, В. С. Агеев отмечает, что «гуманитарные идеи автора опираются на последние достижения естественных наук. Аналитичность западной научной традиции сочетается с синтетичностью восточных философии и религий», и в содержании

концепции канадского психолога «эрудированный читатель легко обнаружит влияние гуманистической психологии, психосинтеза, транзактного подхода» [1, с. 9]. Если «иной читатель будет введён в заблуждение термином “идеализм”», под которым Поль Вайнцвайг понимает стремление личности к высоким духовным целям и ценностям, то «привыкшим связывать этот термин только с “реакционными буржуазными философскими теориями”» или желающим усмотреть в идеях Вайнцвайга «налёт восточной экзотики» необходимо, по словам В. С. Агеева, «знать, что у Вайнцвайга речь идёт о другом — об одном из аспектов Силы Личности, связанном с высшими целями и ценностями человеческого бытия, противостоящем безверию, опустошённости и цинизму» [1, с. 10—11].

Цель своей работы Поль Вайнцвайг определяет как «творческий поиск личности». Этот поиск рассматривается им не только как актуальный, но и как весьма проблемный: как отмечает П. Вайнцвайг, «среди удивительных, ошеломляющих перемен, которыми переполнена жизнь в современном мире, личность человека зачастую теряется из виду. В век повсеместного распространения различных систем и организаций постоянно возникают и решаются социальные проблемы, но при этом обычно забывается, что личность человека — основа всех проблем и всех решений. Социальная “сеть” способна проникать в глубь явлений и извлекать из этого практическую выгоду, но парадокс заключается в том, что человеческая индивидуальность с удивительной лёгкостью “проваливается” через ячейки этой сети. Развитие общества с его необузданными потребностями, с одной стороны, и централизацией власти — с другой, привело к падению личной ответственности и, как следствие, к неуверенности в собственных возможностях у подавляющего большинства людей» [2, с. 16].

Современная цивилизация западного образца, сама оценивающая себя в качестве техногенной, центрирована именно на создании условий для развития техники и технологии, упуская из виду самого человека как такового. По оценке П. Вайнцвайга, «все промышленные, научные и технические достижения XX столетия не принесли людям счастья», и потому, как это ни парадоксально, но «легче, пожалуй,

увидеть радостно улыбающегося эквадорского крестьянина-бедняка, чем искренне улыбающегося клиента фешенебельного магазина на Родео-драйв или дельца с Уоллстрита. <...> Промышленные и технические революции принесли человеку много выгод и даже богатства, но в ряде важнейших аспектов жизни они так и не смогли удовлетворить более глубокие запросы творческой личности. Без развития уникальных энергетических, мысленных и творческих способностей жизнь теряет то, что я называю Силой Личности, — содержательность, яркость, целеустремлённость, значимость» [2, с. 16].

Таким образом, важнейшую свою задачу Поль Вайнцвайг видит в том, чтобы помочь человеку обрести осознание своего предназначения в жизни и раскрыть в себе источник сил для его исполнения: «Моя книга рассказывает о стойкости на пути к очищению и развитию личности. Я назвал этот процесс — как поиски, так и результат — формированием Силы Личности» [2, с. 12].

В обрисованном контексте центральным понятием для П. Вайнцвайга выступает понятие «personal power», или «Сила Личности».

Определяя то содержание, которое он вкладывает в данное понятие, автор чётко дистанцирует его от содержания понятий «насилие», «господство» и «власть». Так, П. Вайнцвайг пишет: «Сразу же должен оговориться, что здесь и речи быть не может о насилии, превосходстве или эгоизме», — напротив, «такого рода “волеизъявления”, отделяющие человека от общества и природы и вносящие разлад и вражду в отношения между людьми, разрушают Силу Личности, её позитивные, созидательные возможности» [2, с. 12]. Аналогично, согласно П. Вайнцвайгу, «Силу Личности» не следует отождествлять с официальной властью или служебным положением: «Сила Личности не имеет ничего общего с господством. Господство личности — симптом её слабости, социальное порождение невежества, страха и эгоизма. Сила Личности, напротив, основана на знании, смелости и сотрудничестве. Сила Личности — синоним мудрости, опыт, добытый сердцем и увенчанный интеллектом» [2, с. 18]; «Сила Личности — это в первую очередь любовь, творчество и мудрость. Это также свобода оставаться самим собой в самых различных ситуациях. Я glu-

боко убеждён, что творческой личности должны быть присущи свобода, доброта, любовь и уверенность в собственных силах» [2, с. 12].

Путь обретения этих качеств мыслится П. Вайнцвайгом как активная творческая работа человека над своим внутренним миром — активное самосовершенствование. По его мнению, «многочисленные попытки воплощения в жизнь социальных утопий часто заканчивались неудачей, потому что сами члены общества были не готовы подойти к свободе и творчеству со всей ответственностью. В большинстве утопических построений прошлого не содержалось самого важного компонента, я имею в виду всесторонний анализ позитивной динамики развития личности, подробное рассмотрение эмоциональных, духовных и творческих аспектов её становления» [2, с. 13].

П. Вайнцвайг считает, что «Сила Личности не даётся просто так, она не может быть привнесена извне, её можно обрести лишь собственными усилиями» [2, с. 19]. В этом контексте для Вайнцвайга оказывается чрезвычайно значимым и понятие «challenge» («вызов»), под которым он понимает, с одной стороны, те испытания, с которыми сталкивается человек в своей жизни, то есть вызов, который предъявляет ему судьба в лице как конкретных людей, так и обобщённых сил — социальных или природных, с другой стороны — готовность человека к преодолению этих испытаний, тот вызов, который он бросает превратностям судьбы. Этимологию понятия «challenge» П. Вайнцвайг возводит к латинскому термину «calumnia», что означает «ложное обвинение», — тем самым Вайнцвайг фиксирует то обстоятельство, что любое «испытание», любой «вызов судьбы» есть нечто «несостоятельное, иными словами, то, что необходимо и можно преодолеть, ибо истина сильнее лжи» [2, с. 20].

В целом позиция Поля Вайнцвайга основывается на признании того, что именно «желание преодолеть трудности — это основа Силы Личности. Тот, кто не борется, никогда не познает меру своей силы. Ни мужчина, ни женщина без жизненных испытаний не сумеют поверить в свои творческие возможности» [2, с. 20].

Именно на этом пути кристаллизуется в человеческом сознании «сила духа», именно отвечая на вызовы судьбы, чело-

век актуализирует и реализует свой внутренний творческий потенциал, вырабатывает в себе «Силу Личности», которая выступает, таким образом, и в качестве цели достойного и свободного существования человека, и в качестве условия этого существования.

Очень важным для П. Вайнцвайга выступает в данном контексте то обстоятельство, что борьба с препятствиями и преодоление трудностей должны вестись постоянно, будучи понятыми как элемент повседневной жизни: «...на первый взгляд люди, обладающие Силой Личности, могут показаться эдакими сказочными героями, но на самом деле любой человек — будь то король или сапожник — сталкивается в жизни и с трудностями, и с испытаниями. Только желание преодолеть трудности, борьба могут сделать человека героем», и «для того чтобы обрести жизненный опыт, пройти через испытания и борьбу, вовсе не обязательно искусственно создавать врага. Самые будничные жизненные ситуации полны трудностей и испытаний — за ними не нужно далеко ходить, они рядом с нами, в большинстве случаев — в нас самих. Неудачный брак, неприятный сослуживец или начальник, трудный ребёнок, постылая работа, слабое здоровье... Под их обыденностью, часто вводящей нас в состояние обманчивого спокойствия, скрываются настоящие «драконы»» [2, с. 20]. Таким образом, «уверенность человека в собственных возможностях накапливается по крупицам из ежедневного опыта, благодаря глубокому осознанию природы повседневных забот и невзгод, а иногда страданий и жертв» [2, с. 21].

Точно так же, по мнению П. Вайнцвайга, «служение людям не знает деления на малые или большие категории. Стремящиеся служить Богу, Правде или Красоте, но оказывающиеся не в состоянии подняться рано утром, чтобы накрыть стол для семейного завтрака... не понимают истинного смысла служения людям. Стремящиеся творить добро для всего мира или для своей родины (претендуя при этом на роль лидера или вождя в будущем), но проявляющие нетерпимость или злобу по отношению к детям демонстрируют слабое понимание сути того, чем жаждают заниматься. Подобно благотворительности, служение людям начинается с таких мелочей, как заботы повседневного

быта, причём не в каком-то абстрактном будущем, а сегодня, сейчас» [2, с. 81–82].

Важнейшим аспектом преодоления жизненных трудностей — и одновременно важнейшим инструментом этого преодоления — выступает, по П. Вайнцвайгу, самоконтроль, рефлексивная способность человека овладеть собственным сознанием. Как иронично замечает Вайнцвайг, «на протяжении всей истории человечества мужчины щедро тратили свои силы на покорение природы, своих соседей и представительниц слабого пола. Покорены были океаны, континенты, космическое пространство, но никто особенно не торопился покорять свою собственную натуру, и именно в этом исток всех человеческих ошибок и трагедий. Школы и учёные умы аккумулировали огромные запасы знаний, но познанию самого себя — высшей мудрости, на которой зиждется самоконтроль, — не обучают ни в школах, ни в институтах. <...> Стремление достичь уверенности в себе начинается с познания самого себя. ...Преодолевая трудности, мы открываем в себе скрытые возможности, потенциальную силу и узнаём о своих слабостях. Самоконтроль — это сознательное и творческое использование жизненной энергии на более высоком уровне. <...> Самоконтроль помогает нам трансформировать негативный аспект наших мыслей и чувств в позитивный, творчески и конструктивно распределять жизненную энергию, в результате чего и происходит рост Силы Личности» [2, с. 24].

Иными словами, «наши шансы справиться с превратностями судьбы в основном зависят от нашего желания их преодолеть. Полюбить жизнь такой, как она есть, без всяких условий — значит принимать её с пониманием и тогда, когда она трудна, и тогда, когда она легка. <...> Если мы встречаем испытания с надеждой и улыбкой, борьба, по существу, выиграна. Научись вспоминать с благодарностью испытания, посланные тебе судьбой, потому что они помогли тебе обрести силу, находчивость и терпение. Лишь осознав до конца свои слабости и недостатки, высеченные выпавшими на нашу долю трудностями, можем мы позволить себе «включение» *самоконтроля* для укрепления Силы Личности» [2, с. 23].

По образному выражению П. Вайнцвайга, «дверь, ведущая к самоконтролю, отпи-

рается тремя серебряными ключами: храбростью, состраданием и терпением» [2, с. 25]. Говоря о храбрости, он замечает, что само слово «храбрость», или «мужество» (англ. «courage»), происходит от латинского «cor», то есть «сердце»: «Храбрость зарождается в сердце и живёт в нём; её вдохновляют любовь, благодарность, преданность, доверие... Храбрость — это способность чувствовать истину и бороться за неё. <...> Решимость разорвать или сохранить свои отношения с кем-нибудь, оставаться самим собой на фоне всеобщего конформизма, быть оригинальным среди серости и посредственности; стремление порвать с прошлым, двигаться вперёд, мечтать изменить мир — всё это грани кристалла храбрости, в котором отражается каждый момент жизни творческой личности» [2, с. 25–26]. Вместе с тем «без существенной доли терпения самоконтроль невозможен», ибо «терпение лишает храбрость безрассудства и делает сострадание осмысленным. Настоящее же терпение — выдержка, упорство — требует высокой степени творческого напряжения. <...> Терпение — это надежда и вера в будущее. Терпение — это зима наших чувств, без которой наши весенние желания никогда не могли бы прорасти. Терпение зиждется на ответственности, порождаемой любовью» [2, с. 28–29].

Вырабатывая в себе готовность преодолевать препятствия и умение одолевать трудности, формируя в себе способность к постоянному самоконтролю, умение высвободить свою внутреннюю энергию и направить её на созидание, сознательно выстраивая своё мышление как позитивное, человек, таким образом, осуществляет процесс самосозидания, реализуя своё стремление к совершенству — физическому, интеллектуальному, эмоционально-чувственному и духовному. В этом контексте Поль Вайнцвайг детально рассматривает те практические шаги, которые ведут человека по пути самотворчества, касаясь при этом всех сторон человеческого бытия: от механизмов психофизиологической регуляции (снятие стресса, ауто-тренинг, медитация и т. д.) до сознательно выстраивания социокультурных стратегий (рефлексивное самоосознание, контроль коммуникационных процессов и т. п.).

Глубинным основанием этого процесса совершенствования выступает гармо-

ния, под которой П. Вайнцвайг понимает «союз с самим собой, с другими людьми, с природой и с “сантаной” — рекой эволюции, которая стремительно несёт жизнь вперёд, к новому и лучшему» [2, с. 31].

Гармония прежде всего предполагает уравновешенность: «Когда мы говорим о равновесии сил в природе, мы имеем в виду баланс всех сфер жизнедеятельности: биологической, социальной, эмоциональной и интеллектуальной»; «гармония — мост от сердца к разуму» [2, с. 31]. В целом «равновесие зиждется на умеренности, золотой середине. Неумеренность многих достоинств нередко превращает их в пороки; отсюда берёт начало фанатизм — основной разрушитель принципа гармонии» [2, с. 31].

По метафорическому выражению П. Вайнцвайга, «для творческого проявления личности гармония имеет такое же значение, как хорошая смазка для движущегося механизма. Сводя на нет несогласие с самим собой и с окружающей средой, мы увеличиваем приток жизненной энергии и активизируем свои возможности. Гармония значительно усиливает творческий потенциал главным образом потому, что позволяет личности кооперировать свою энергию с энергией других людей» [2, с. 31].

Важнейшим аспектом гармонии, согласно П. Вайнцвайгу, выступает гармония мужского и женского Космических Начал. Как пишет Вайнцвайг, «сам факт появления на Земле мужчины и женщины свидетельствует о дуализме и равновесии в природе. Психология поведения мужчины и женщины не предопределяется однозначно при рождении: как мужская, так и женская психологии равно существуют в жизни и доступны восприятию представителям и мужского и женского пола. Одностороннее развитие человеческого общества привело к тому, что женщины в подавляющем большинстве были лишены возможности активно участвовать в жизни вне домашнего очага. Заботы, любви, чуткости, изящества, красоты, непосредственности, щедрости, интуиции, терпения, ласки, сочувствия — всех этих качеств, свойственных женской натуре, очень не хватает в современном мире, где доминируют чисто мужские ценности — расчёт, нигилизм, конкуренция, авторитарность, агрессия и элитарность. <...> ...Торжество одной психологии над другой равнознач-

но уродству. На Востоке бытует поговорка: “Птица человечества не может лететь на одном крыле”. <...> Необходимо преодолеть исторически сложившийся стереотип поведения полов. *...Все люди рождаются одинаково способными воспринимать и мужскую и женскую психологию поведения. Это не только возможно, это необходимо для эволюционного процесса*» [2, с. 32].

Сила Личности предполагает наличие в человеке такого качества, как гармоничное сочетание в индивидуальном сознании противоречивых начал человеческой природы, «понимании значения гармонического сочетания женской и мужской психологии»: «...термин “двойственная душа”, введённый Платоном, очень подходит для характеристики мужской (или женской) природы Силы Личности, которая зиждется на элементах уравновешенности и гармонии, содержащихся в потенциале каждого индивидуума. Гармония индивидуума, равно как и гармония всего мира, зависит от развития как мужской, так и женской психологии», и потому, «пренебрегая женщиной, мужчина разрушает себя» [2, с. 32—33]. Сегодня «мир на Земле зависит от равновесия и синтеза мужской и женской психологии в каждом из нас. ...Мир остро нуждается в женской ласке, красоте, терпении, в умении прощать. Эти качества идут от сердца (независимо от пола), ибо только в сердце рождается гармония наших жизненных энергий. Как разум разъединяет, так сердце соединяет — тот, кто мудр, тот полон любви» [2, с. 32—34].

«Дисциплина гармонии», как утверждает Поль Вайнцвайг, «выковывается в огне и воде, подобно знаменитым японским мечам, которые... полируют, производя до 32 тысяч движений, в результате чего миру является сверкающий, не имеющий себе равных клинок — квинтэссенция силы и гибкости. В процессе формирования Силы Личности в горниле страстей и холода разочарований закаляется характер человека, пока он не обретёт уравновешенность и гармонию» [2, с. 35].

Таким образом, главной презумпцией концепции П. Вайнцвайга выступает презумпция творческого, преобразующего и созидającego отношения человека прежде всего к самому себе: фактически возрастание «Силы Личности» есть не что иное, как переход от пассивного, конфор-



мистского отношения к себе — *такому, как я есть*, — к творческому процессу созидания себя — *такого, каким я должен быть*.

Итак, Сила Личности, в её трактовке П. Вайнцвайгом, заключается «прежде всего... в самостоятельности мышления, в глубине, искренности и чистоте помыслов, в природной мудрости, которая накапливается в течение всей жизни. Сила Личности — синтез ума, сердца, физического здоровья и воли. В самом словосочетании “Сила Личности” содержится утверждение, что сила зависит от личности, а не от внешних обстоятельств. Сила Личности зарождается и накапливается во времени и пространстве, но продолжает существовать вне их. Сила Личности аккумулируется в течение всей жизни, от одного этапа к другому, но должна расти и крепнуть в зависимости от воли, желания и воображения. Сила Личности собирается по кирпичикам из каждодневного опыта и стоит на четырёх “китах”: желании преодолеть трудности, самоконтроле, гармонии и идеализме» [2, с. 19].

Под «идеализмом» П. Вайнцвайг понимает устремлённость человека к высшим духовным ценностям, трансцендирование индивидуального сознания к ценностям абсолютным, его готовность к самосовершенствованию по идеальному образцу. Как пишет Вайнцвайг, «идеализм помогает преодолевать лишения и трудности. Для того, чтобы переправиться через быструю реку и причалить в определённом месте на противоположном берегу, каждый опытный паромщик посоветует: надо плыть вверх по течению, и тогда само течение отнесёт вас в нужное место» [2, с. 36]. Именно «идеализм» как «стремление к самым высоким идеалам» создаёт, по П. Вайнцвайгу, «наиболее конструктивные возможности для творческого развития, которое, в свою очередь, определяется границами нашего видения и понимания действительности» [2, с. 37].

Важнейшим аспектом этого самосовершенствования выступает осознание человеком своей вписанности в космическое целое. Рефлексивно осмысливая себя как «я» («те») и постоянно чувствуя свою включённость в социальные общности большего или меньшего масштаба («мои соседи» — «мой город» — «моя провинция» — «моя страна» и т. д.), каждый человек как отдельное «я» должен наряду с этим осознавать себя и как активную часть

бытия в целом: «моей Солнечной системы» — «моей галактики» — «моего универсума» — и, наконец, «Бесконечности» как Абсолюта.

Только такое понимание себя и своего места в мире даёт человеку, с точки зрения П. Вайнцвайга, ощущение подлинной свободы, подлинной силы и утверждает подлинность его бытия как таковую. Более того, «расширяя поле нашего видения, мы увеличиваем собственные творческие возможности. Источник энергии личности заложен в элементах её непосредственного окружения, в их сочетании и взаимодействии. Ограничив свою жизнь работой, семьёй, соседями или своим собственным “я”, вы уменьшаете приток энергии, питающий Силу Личности» [2, с. 37—38]. Иными словами, если преодоление трудностей «даёт толчок» самосовершенствованию, то «идеализм придаёт ускорение» — своего рода аттрактивное притяжение к идеалу как будущему [2, с. 40].

Притяжательное местоимение «ту» в приведённых формулировках — от «*my neighbourhood*» до «*my universe*» — оказывается чрезвычайно важным для Поля Вайнцвайга: посредством него автор подчёркивает необходимость интимно-личностного переживания человеком себя в качестве индивидуально неповторимой и при этом глубоко необходимой и неотъемлемой части целостного мироздания. По формулировке Вайнцвайга, «каждый из нас обладает “дхармой” — своей тропой к своей миссии в жизни» [2, с. 17], и «большинство нерешённых проблем возникает в результате неумения определить свои способности и потенциальные возможности. Лишь считанные единицы счастливых знают своё предназначение и следуют ему в жизни», — П. Вайнцвайг «убеждён, что это именно те люди, которые обрели Силу Творческой Личности» [2, с. 17].

В такой системе отсчёта «личное счастье» и «общественное благо» не только не являются альтернативными, но, напротив, выступают условиями конституирования друг друга. Как пишет П. Вайнцвайг, «когда человек освободится настолько, чтобы стать самим собой, заняться любимым делом и ощутить себя одной из частиц в сложнейшей взаимосвязанности элементов природы, только тогда он сможет наиболее полно раскрыть свои способности и творчески трудиться на благо всего человечества» [2, с. 13].

Раскрывая свои способности, актуализируя свой внутренний творческий потенциал, человек тем самым придаёт своему существованию смысл, значимый отнюдь не только для него самого: «подлинное служение людям состоит в том, чтобы отдавать лучшее на благо окружающих. Для этого мы должны обнаружить и поднять из глубин своей души всё самое хорошее. Таким образом, с одной стороны, служение людям ускорит развитие нашей собственной Силы Личности» [2, с. 81]. С другой стороны, счастье каждого отдельного человека, основанное на его всестороннем развитии и полной самореализации, понимается П. Вайнцвайгом как необходимый компонент благополучного развития общества и человечества в целом, ибо «каждая личность несёт миру что-то уникальное — что-то в своём роде выдающееся» [2, с. 80].

На основании изложенной позиции Поль Вайнцвайг формулирует те десять «заповедей», которые он считает выражающими сущность процесса высвобождения и реализации творческого потенциала личности, её «силы», и заключает свою книгу следующим пассажем:

«Мой современник!

Я предлагаю тебе десять заповедей Творческой Личности, запомни их.

1. Будь хозяином своей судьбы.
2. Достигни успеха в том, что ты любишь.
3. Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.
4. Строй свои отношения с людьми на доверии.
5. Развивай свои творческие способности.
6. Культивируй в себе смелость.
7. Заботься о своём здоровье.
8. Не теряй веру в себя.
9. Старайся мыслить позитивно.

10. Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением» [2, с. 183]

С точки зрения П. Вайнцвайга, реализация в повседневной жизни этих простых максим, опирающихся на очевидные общечеловеческие ценности, будучи настойчивой и постоянной, позволяет достичь той актуализации внутренней Силы Личности, при которой осуществляются единство и полнота человеческого бытия, когда «цель» и «средства» жизни семантически совпадают между собой: «любить, трудиться, созидать, достигать — вот средства и цель нашей жизни» [2, с. 182].

Опираясь на известную идею Б. Рассела о том, что если бы в XVII веке сто человек, которые в дальнейшем оказались выдающимися личностями, погибли бы в детстве, то современный мир никогда не стал бы таким, каков он сегодня, Поль Вайнцвайг пишет: «Но если творческий потенциал всего лишь ста человек имеет такое значение для мировой истории, то можно представить себе, какое прекрасное будущее ждало бы нас, если бы целый миллиард личностей стал обладателем полноценного образования и свободы, чтобы получить возможность самовыражения и развития своих природных способностей». В силу этого П. Вайнцвайг полагает, что «физическое и умственное порабощение любого человека грозит опасностью для социальной жизни всех», ибо «никто не знает, где и как рождается талант», и каждая личность в силу своих уникальных особенностей способна внести свой неповторимый вклад в совершенствование общества, а потому «право на самовыражение и свободное развитие личности не должно быть привилегией избранных. Оно принадлежит всем» [2, с. 17].

### Список цитированных источников

1. Агеев, В. С. Новый жанр популярного человекознания / В. С. Агеев // Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. — М. : Прогресс, 1990. — С. 7—8.
2. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. — М. : Прогресс, 1990. — 192 с.

Материал поступил в редакцию 09.06.2014.

## Мотивация социометрических выборов

**Я. Л. Коломинский,**

профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка  
доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Беларусь

В статье рассматривается ситуация контролируемого выбора как наиболее характерная особенность социометрического метода. Анализируются мотивировки выбора детьми партнёров для совместной деятельности, а также факторы, обеспечивающие благоприятное либо неблагоприятное положение ребёнка в системе личных взаимоотношений.

**Ключевые слова:** взаимоотношения, общение, межличностные отношения, социометрические выборы, мотивы выбора.

The article deals with the situation of a controlled choice as the most characteristic feature of the sociometric method. It analyzes selection motivations of partners for joint activities by children, as well as factors that ensure a favorable or unfavorable position of a child in the system of personal relationships.

**Keywords:** relationships, communication, interpersonal relationships, sociometric choices, choice motives.

В становлении современного этапа социальной психологии в нашей стране особую роль сыграли исследования взаимоотношений и общения в малых группах и коллективах. Именно при изучении межличностных отношений уточнялся концептуальный аппарат обширной области социальной психологии, разрабатывались направления теоретических поисков и практического приложения результатов эмпирических исследований в различных областях хозяйственной жизни и культуры, обогащался методический арсенал белорусской науки. Социально-психологические исследования малых (контактных) групп почти всегда включают в качестве основного или дополнительного метода социометрию, которая по процедуре представляет собой акт выбора испытуемыми других членов группы (коллектива) для совместной деятельности в заданных контролируемых условиях.

При установлении мотивационной компоненты социометрических выборов важно учитывать, что межличностное отражение включает два явления: «взаимоотношения» — «общение». **Взаимоотношения** — личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. **Общение** же в данном случае — это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; такое поведение людей, в ходе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения. Все социометрические опросы измеряют не процесс наблюдаемого общения, а отношения, взаимоотношения членов группы (коллектива), их межличностные предпочтения.

Ситуация контролируемого выбора — наиболее характерная особенность социометрического метода. Наличие ситуации, в которой личность осуществляет одну из своих главных функций (напомним афористическое выражение Б. Ф. Поршнева: «Функция выбора — основа личности»), придаёт правильно построенному социометри-

ческому исследованию фундаментальную жизненную убедительность и субъективное значение. При социометрическом опросе используется, говоря словами В. Н. Мясищева, тяготение одного человека к другому, выраженное в стремлении быть ближе к объекту привязанностей. При этом словесное выражение должно быть признано важным объективным показателем не только осознания, но и вообще **наличия потребности** у человека.

**Потребность в общении** выступает внутренней основой личных взаимоотношений. Это одна из основных социальных потребностей. Возникает она на самых ранних этапах человеческой жизни — уже в первые месяцы жизни ребёнка. Почвой для её развития, как отмечал Л. С. Выготский, является то, что любая потребность младенца становится потребностью в другом человеке (первоначально — во взрослом). Уже на ранних этапах детства потребность в общении становится избирательной: ребёнок начинает радоваться только при виде «своих» взрослых. Так возникают первые предпочтения, первый выбор. Постепенно потребность в общении заставляет ребёнка искать эмоциональный контакт не только со взрослыми, но и со сверстниками, с другими детьми. С возрастом она расширяется и углубляется как по формам, так и по содержанию. Эмоциональное отношение к окружающим формируется под влиянием совместной жизни и совместной деятельности, приобретая элементы утилитарности.

В изученных нами дошкольных группах и школьных классах детям задавали вопрос о причинах, по которым они выбирают себе партнёра для совместной деятельности, и таким образом было получено несколько сот мотивировок.

Нередко ответы детей трактуются как подлинные мотивы их поведения, уже не нуждающиеся в дальнейшем анализе. При этом упускаются из виду некоторые весьма существенные обстоятельства. Известно, что мотив — это истинная субъективная причина поведения человека. Ребёнок может её не осознавать — тогда ответ выражает лишь **его мнение о причине**, уровень его понимания своего поведения. Далее, ребёнок, возможно, не хочет сказать то, что думает, и тогда отвечает «как положено», то есть **указывает на «знаемый» мотив**, а не на «действенный» (А. Н. Леонтьев).

Кроме того, известно, что чаще всего поведение человека побуждается **системой мотивов**, и ему трудно самому разобраться в их сложном переплетении. Недаром в психологии для выяснения истинных мотивов используют множество взаимодополняющих и проверяющих друг друга, подчас довольно сложных методов.

В нашем исследовании мы рассматриваем мотивировки, данные детьми, скорее как материал для характеристики тех **осознаваемых качеств** товарища, которые доступны ребёнку, а не как основание для оценки истинных побуждений к сближению с теми или иными сверстниками. При этом выявляются не только возрастные и индивидуальные различия, но и, что особенно важно для педагога, характерные черты воспитательной работы в группе (классе), в результате которой те или иные качества или особенности поведения сверстника выдвигаются для ребёнка на первый план и осознаются им как самые важные.

Подлинные мотивы выбора товарища, по-видимому, довольно часто лежат в эмоциональной сфере ребёнка и не всегда отчётливо им осознаются. Преобладающие мотивы для детей и старших, и младших групп — общая положительная оценка сверстника («он хороший»), указание на совместную (чаще всего игровую) деятельность, а также на отсутствие отрицательных форм поведения («не дерётся», «не отнимает игрушки»). В старшей группе нередко указывают на успехи товарищей («хорошо дежурит», «хорошо рисует», «хорошо танцует»), на особенности внешности сверстника и т. д. В некоторых группах, где воспитатели особое внимание уделяли поведению дошкольников за обедом, чуть ли не преобладающим осознаваемым мотивом выбора было «хорошо кушает».

Таким образом, выяснилось, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения сверстников, что чаще всего оцениваются воспитателями, и от которых, следовательно, в большой степени зависит положение ребёнка в группе. Такая же закономерность выявилась и в школьных классах.

Однако некоторые факты, полученные в ходе исследования, говорят о том, что у ряда старших дошкольников есть известная самостоятельность в оценке сверст-

ников, и таковая не всегда совпадает с мнением воспитателей. Важно отметить, что эти дети уже способны разграничить отношение к сверстнику воспитателя и товарищей по группе: «Вова для воспитательницы хороший, а для нас плохой». Это, кстати, может говорить о наличии в старшей дошкольной группе не только личных, но и деловых отношений, возникающих здесь при участии дошкольников в разнообразной деятельности, которая оценивается воспитателем.

Более половины выборов мотивированы дружбой, совместной игрой, привлекательностью ученика («дружим», «играем», «нравится», «хороший мальчик», «красивая девочка» и т. д.), то есть отражают эмоциональное отношение. Примерно треть мотивировок имеет деловой характер: они связаны с хорошей учёбой сверстника, со стремлением получить и оказать помощь в учёбе. Встречаются мотивировки, указывающие на качества личности одноклассника, его навыки и умения. Совсем редко, но всё же есть и такие как проживание по соседству, знакомство родителей учеников, выбирающих друг друга, и т. д.

**Анализ мотивировок показывает их зависимость от возраста школьников и от уровня воспитательной работы в классе.** Оказалось, что младшие ученики относительно редко выдвигают в качестве мотива желание помочь товарищу. В подростковом же возрасте он является довольно распространённым. При этом в лучшем, более организованном, классе мотив оказания помощи встречается почти в 6 раз чаще, чем в менее организованном, да и **мотивов, основанных на оценке личности одноклассников**, здесь больше. Очевидно, более высокий уровень развития коллектива способствует повышению у его членов требовательности друг к другу.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что во всех классах встречается относительно немного мотивировок утилитарного характера. Правда, иногда для обоснования своего желания сидеть с тем или иным одноклассником ученик заявляет: «Он (она) будет мне помогать в учёбе». Однако, как выяснилось из бесед с педагогами и сопоставления успеваемости выбирающего и выбираемого, такая помощь объективно не всегда возможна: первый иногда учится лучше, чем вто-

рой. По всей вероятности, эти обоснования выступают для ученика скорее как средство, чтобы убедить учителя посадить его (ученика) с желаемым партнёром, а не как подлинный внутренний мотив выбора.

По сравнению с третьеклассниками у шестиклассников возникают новые мотивы: указания на нравственно-психологические черты личности («волевой», «честный», «смелый», «скромный», «простой», «трудолюбивый» «весёлый» и т. д.); а также на конкретные навыки, умения и способности («хорошо поёт», «хорошо танцует»). В качестве мотива выбора в VI классе уже появляются высказывания, свидетельствующие о потребности внутреннего общения («вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни» и т. д.), что более характерно для старших подростков и юношей.

В ходе исследования мы выясняли, как третьеклассники мотивируют своё желание (или нежелание) сидеть с тем или иным одноклассником, а также по каким причинам они не хотят иметь кого-либо в качестве соседа по парте (для шестиклассников мотивировки отрицательного отношения были получены в экспериментальном сочинении).

Анализ того, как школьники обосновывают нежелание сидеть с тем или иным одноклассником (III класс) и объясняют своё плохое отношение к нему (VI класс), даёт основания для следующих выводов. Дети отвергают друг друга по вполне конкретным причинам. Наиболее распространённые из них: драчливость, плохое поведение, «дразнится», «обижает слабых», неприятные привычки, неопрятность. В VI классах появляются мотивировки морального характера: лень, лживость, завистливость. При этом **осуждение по моральным мотивам чаще встречается в более организованном классе.**

Есть различия в мотивировках выбора и мотивировках, по которым ребёнка отвергают. Так, отношение школьника к учению и то, что он хороший ученик, часто служат основанием выбора, однако это (качество учёбы) почти никогда не становится мотивом осуждения. Для того чтобы отвергнуть одноклассника, дети считают необходимым найти у него отрицательные **личные качества**, сказывающиеся именно в сфере взаимоотношений.

Учащиеся школ-интернатов особенно часто обосновывают своё нежелание выбрать соседом по парте того или иного одноклассника его неопрятностью, неряшливостью и антиэстетическими привычками. По всей вероятности это объясняется условиями совместной жизни детей в школе-интернате, где такие черты особенно нетерпимы и вызывают к себе резко отрицательное отношение. Следовательно, **моральные оценки учениками друг друга зависят и от объективных условий совместной жизни и деятельности.** Для того чтобы та или иная черта личности стала осознаваться школьниками как существенная для них, она должна быть важной в их повседневной жизни.

Очень важно выяснить, что же в действительности представляют собой ученики, выбираемые одноклассниками наиболее часто и, наоборот, очень редко. Мы изучили школьников, входящих в крайние (высшую и низшую) группы по количеству полученных выборов. Сопоставление характеристик, составленных на детей первой (высшей) группы педагогами, и наших собственных наблюдений даёт возможность выделить у этих школьников некоторые общие черты. Прежде всего, особенность их личности — хорошие способности. Не все они отличники. В этой группе есть и просто хорошие ученики, есть и троечники, более того, многие не всегда добросовестно относятся к учёбу, но среди них нет ни одного малоспособного. Таким образом, **хорошие способности — один из важнейших факторов, обеспечивающих ученику благоприятное положение в системе личных взаимоотношений.** Однако для этого одних только хороших способностей, помимо других качеств личности, недостаточно.

Общие черты всех детей, которые относятся к первой группе, — общительность, верность в дружбе, готовность оказать помощь и т. д. Обращает на себя внимание тот факт, что среди них нет ни одного аффективного ребёнка. Они обладают довольно ровным характером, хотя в ди-

намическом отношении есть здесь и более живые, и более инертные дети. Почти у всех отмечаются такие качества, как самостоятельность, инициативность, богатство фантазии. Характерно, что девочки, входящие в эту группу, отличаются ещё и привлекательной внешностью.

Что снижает положение ученика в системе личных взаимоотношений, каковы особенности детей, которые в социометрических экспериментах получили минимальное число выборов или вообще их не получили? Анализ материалов, собранных об этих учащихся, показывает, что наиболее распространённая их черта — неуживчивость как следствие аффективности, которая проявляется в драчливости, вспыльчивости, грубости, упрямстве. Такие качества характера делают их обладателя несимпатичным, затрудняют его общение с одноклассниками. Многие из учащихся данной группы лживы, неопрятны, неряшливы; имеют более низкий, чем у большинства одноклассников, уровень общего развития; некоторые были замечены в воровстве. Лишь немногие из них стремятся к уединению. У отдельных учащихся хорошие способности, они хорошо учатся, но отрицательные черты снижают их место в системе личных взаимоотношений.

Итак, отношение к сверстнику опосредовано опытом взаимных моральных оценок, эталонами, с которыми тот сравнивается: я выбираю человека потому, что он мне нравится, но нравится он потому, что соответствует моим нравственным и эстетическим стандартам, выработанным в данном обществе, в данной группе, в данное время.

В заключение отметим ещё один интересный факт. Оказывается, для того чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребёнку необходимо обладать многими положительными чертами; а чтобы попасть в число непопулярных и даже изолированных детей, зачастую достаточно иметь одно-два отрицательных свойства. Вот уж поистине ложка дёгтя портит бочку мёда!

*Материал поступил в редакцию 11.11.2013.*

# Использование информационно-образовательных ресурсов в целях формирования информационно-коммуникационной компетенции: к постановке проблемы

**В. Ф. Русецкий,**

начальник научно-исследовательского  
центра Национального института  
образования  
доктор педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются цель, задачи, структура и основные направления теоретических исследований<sup>1</sup> в области разработки модельно-технологических характеристик (теоретико-методологических оснований, механизмов, организационных форм, условий, направлений) использования информационно-образовательных ресурсов дошкольного и общего среднего образования.

**Ключевые слова:** общее среднее образование, дошкольное образование, информационно-коммуникационная компетенция, образовательный процесс, информационно-образовательные ресурсы, модельно-технологические характеристики.

The article deals with the purpose, objectives, structure and main directions of theoretical research in the field of the development of model and technological characteristics (theoretical and methodological bases, mechanisms, organizational forms, conditions, directions) of use of information and educational resources for preschool and general secondary education.

**Keywords:** general secondary education, preschool education, information and communication competence, educational process, information and educational resources, model and technological characteristics.

## Исходные положения

Информационное общество не совокупность технологий, приспособлений, механизмов и иных технических достижений, а прежде всего система специфических отношений, устанавливаемых между людьми, а также между людьми и социальными институтами в условиях функционирования новых технологий и механизмов. Это общество, которое базируется, развивается и действует по новым, неизвестным на предыдущих этапах исторического развития, законам.

Естественным образом это сказывается и на устройстве и функционировании системы образования. Кроме того, его прежние особенности по-новому проявляются в новых общественных условиях. Всё это приводит к тому, что для целей развития педагогической теории, а также решения прикладных образовательных задач необходима разработка новых моделей функционирования образовательных систем.

Развитие современного образования характеризуется разными направлениями и тенденциями. С одной стороны, в качестве общемировых признаков можно назвать формирование глобального образовательного пространства в рамках информационного общества, профилизацию обучения, выбор в качестве ведущего компетентностного подхода и др. В то же время нельзя не отметить и существование иных точек зрения. В частности, исследователи постоянно подчёркивают, что «чрезмерный перекос в сторону экономически сиоми-

<sup>1</sup> Статья подготовлена по результатам научной работы в рамках выполняемого в Национальном институте образования задания 6.1.01 «Разработка стратегических направлений и механизмов инновационного развития потенциала дошкольного и общего среднего образования в условиях информационного общества» Государственной программы научных исследований «История, культура, общество, государство» (2011—2015 гг.)

нотно целесообразной узкой профессионализации высшего образования в ущерб широте и фундаментальности может отрицательно сказаться на развитии социума в более отдалённой перспективе» [1, с. 36]. Этот аспект особенно значим для образовательных систем на постсоветском пространстве, и тем более в системе общего среднего образования, которое в Советском Союзе традиционно строилось на фундаментальных научных знаниях и было ориентировано на формирование у обучаемых широкой научной картины мира. Представляется, что в современных условиях требуется нахождение гармоничного сочетания в системе общего образования между традициями фундаментального знания и прагматическими требованиями профилизации обучения и построения его на компетентностной основе.

Далеко не всеми разделяется и идея единого информационного общества. В частности, как отмечал заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам коммуникации и информации Абдул Вахид Хан, «ЮНЕСКО поддерживает концепцию множества обществ знаний, а не концепцию глобального информационного общества, потому что всё возрастающие информационные потоки сами по себе являются недостаточным условием для того, чтобы понять те благоприятные возможности для развития, которые даёт знание» [2, с. 5].

Значимость национального, регионального компонентов для системы образования определяется и другими факторами. Российские исследователи приходят к выводу, «что социально-экономические условия и культурные традиции стран могут оказывать более сильное влияние на результаты обучения, чем целенаправленная деятельность школы. Система образования в каждой стране является уникальной по характеру взаимодействия различных факторов» [3].

Такова в общих чертах картина неоднозначных тенденций в развитии образования. В этих условиях Д. И. Фельдштейн говорит о необходимости «выдвижения новых, принципиально новых концепций, раскрывающих характер и особенности сложного процесса усвоения, присвоения современными детьми знаний в условиях изменения самого знаниевого пространства, ответа на основополагающие вопросы о способах их систематизации, об

уровне и широте на разных ступенях обучения; о возможностях оптимизации умственной и речевой деятельности детей; об особенностях овладения ими мыслительными операциями, действиями; о резервах, условиях развития и целенаправленного формирования познавательных процессов; о психологических, психофизиологических механизмах усвоения отдельных учебных предметов» [4, с. 10—11].

В современном образовании чётко обозначилось движение в сторону формирования в процессе получения образования не системы абстрактных знаний и умений, а готовности к осуществлению определённых видов деятельности.

Х. ван дер Пол, директор Института статистики ЮНЕСКО, в своём докладе «Оценка качества образования» [5] отмечает в качестве фокусов, на которых концентрируется внимание при оценке качества образования на разных этапах детства, следующие. В возрасте 5—7 лет (результативность дошкольного образования) оценивается сформированная у ребёнка готовность к школе; 11—12 лет (результативность начального образования) оцениваются базовые умения; наконец в возрасте 14—15 лет (результативность первого этапа среднего образования) оценивается подготовленность к работе и жизни.

В соответствии с обозначенным подходом выделяются семь областей обучения: физическое благополучие, эмоциональная и социальная сферы, культура и искусство, грамотность и коммуникация, познание и обучаемость, математика и счёт, наука и технология. Это, в свою очередь, закономерно приводит к тому, что наиболее распространённые международные и региональные программы оценки качества образования ориентированы на анализ уровня достижения интегрированных качеств личности и жизненных компетенций (PIRLS, PrePIRLS, TIMSS, ICCS, PISA и др.).

А. В. Хуторской определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [6]. Мы полагаем, что такое понимание компетенции как совокупности ряда параметров не даёт от-



вета на вопрос, каким образом из набора «смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности» возникает качественно новый феномен, компетенция. Известно, что система состоит из элементов, но не создаётся ими.

Для того чтобы понять специфику компетенции как образовательного феномена, отличающегося от знаний, умений и навыков, обратимся к пониманию компетенции, представленному в «Стратегии модернизации содержания общего образования», подготовленной российскими исследователями. В документе, в частности, отмечается, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идёт о компетентности как о простой аддитивной сумме знания — умения — навыка. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие “компетентность” включает не только когнитивную и операциональную—технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, с. 14].

В таком случае в дихотомии **компетенция — компетентность** компетенцию можно рассматривать как совокупность характеристик личности, необходимых для эффективного осуществления определённого вида деятельности. Соответственно, компетентность — интегративное свойство, формируемое на основе приобретаемых в процессе обучения и практической деятельности знаний, умений, навыков, способностей личности эффективно осуществлять определённый вид деятельности [8].

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

Компетентность не является простой суммой знаний, умений, навыков, способностей деятельности, а формируется лишь в том случае, если личность умеет их интегрированно применять для достижения необходимого результата в меняющихся жизненных ситуациях.

Как не существует единого общепринятого определения компетенции, так в равной мере отсутствует и единый перечень ключевых компетенций. Более того, разные авторы используют разные основания для выделения их разновидностей.

Так, А. В. Хуторской классифицирует ключевые компетенции «на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» [6]. В соответствии с этим выявляются ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые компетенции; компетенции личностного самосовершенствования. К сожалению, ряд позиций в этом перечне носит характер пересекающихся множеств, возможно, в результате использования множественных оснований для выделения компетенций. Кроме того, для ряда компетенций очень трудно однозначно и недискуссионно определить составляющее их содержание (например, ценностно-смысловые, общекультурные и др.).

И. А. Зимняя [9] положила в основу классификации основных групп компетентностей постулат о том, что человек является субъектом деятельности. Выделяются три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах.

Советом Европы приняты пять ключевых компетенций: «политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [10, с. 11].

При всей разнице подходов и несовпадении перечня ключевых компетенций обращает на себя внимание тот факт, что большинство исследователей включают в этот перечень (под разными названиями) коммуникативную и информационную как важ-

ные жизненные компетенции, определяющие успешную социализацию человека.

Рассмотрим определения указанных компетенций.

И. А. Зимняя относит к коммуникативным компетенциям («компетенциям в общении») следующие: устное, письменное общение, «диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; дело-производство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента» [9, с. 12].

Один из вариантов возможного понимания структуры коммуникативной компетенции предложен Е. А. Быстровой: «Коммуникативная компетенция — это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения» [11, с. 5]. Как видим, такое понимание соотносится с подходом А. В. Хуторского, при котором образовательная компетенция есть сумма знаний, умений и навыков.

Д. И. Изаренков рассматривает коммуникативную компетенцию прежде всего как качество личности: «Коммуникативная компетенция — это способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [12, с. 55]. Такой подход разделяют ряд других авторов. Он видится более продуктивным в образовательном плане, поскольку позволяет анализировать коммуникативную компетенцию с точки зрения антропоцентрического подхода.

В целом же до сих пор в лингвометодических исследованиях объём и структура понятия «коммуникативная компетенция» не получили однозначного определения. В практике языкового образования часто коммуникативную компетенцию понимают в узком плане, помещая её в одном ряду с языковой, лингвистической, этнокультурной (ср., например, [13]). Другие авторы противопоставляют лингвистическую компетенцию как совокупность знаний и умений, связанных с системой языка, коммуникативной компетенции как системе знаний и умений, связанных с осуществлением коммуникации на данном языке (ср., например, [11]).

Я придерживаюсь той точки зрения, что коммуникативная компетенция — предельно широкое родовое понятие; она относится к числу базовых компетенций личности и в этом смысле включает в себя в качестве составляющих языковую, речевую, лингвистическую, лингвокультурологическую и иные виды компетенций [14, с. 16—26]. При таком подходе коммуникативную компетенцию можно определить как способность личности на основе совокупности соответствующих знаний, умений и навыков осуществлять коммуникацию во всех социально значимых для неё ситуациях общения.

Выделяемая многими современными авторами из разных стран информационная компетенция обязана своим появлением активному развитию компьютерной техники и современных средств обработки и передачи информации.

По И. А. Зимней, которая определяет эту группу как «компетенции информационных технологий», к числу информационных компетенций относятся: «приём, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), масс-медийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией» [9, с. 12].

Однако я не могу согласиться с точкой зрения отдельных авторов, которые фактически отождествляют информационную компетенцию с компьютерной грамотностью [15, с. 3]. Современная компьютерная техника является лишь средством, обеспечивающим эффективные способы работы с информацией.

Безусловно, для успешной социализации современного человека необыкновенно возросла значимость информационной компетенции, но таковая, как и работа с информацией, возникла отнюдь не с появлением первого компьютера. Умение находить источники информации, собирать, обрабатывать, накапливать и использовать её в процессе реализации коммуникативных задач являются одними из важнейших практических умений, позволяющих личности приобрести относительную самостоятельность, независимость от чужих мнений; такие умения становятся основой для выработки в процессе коммуникативной практики собственной позиции. Только широкая информационная компетентность обеспечи-

вает базу для формирования своей точки зрения, собственного взгляда на освещаемую в речи проблему, хотя и не создают его непосредственно. Этот постулат справедлив для любой общественной формации, а не только для условий информационного общества.

Информационная компетенция базируется на полном информационно-коммуникативном цикле, включающем следующие этапы:

- постановка проблемы, которая требует решения, а соответственно, речевого выражения;
- определение путей и средств поиска решения (прежде всего, возможных источников информации и ключевых слов для расширения поиска);
- сбор информации с привлечением разноплановых источников, обеспечивающих полную и объективную характеристику предмета речи;
- обработка и накопление информации, её систематизация применительно к поставленной цели выступления и предполагаемым параметрам аудитории;
- подготовка материалов для предстоящего публичного выступления, в ходе которого должна быть разрешена поставленная проблема (тексты, презентации, фильмы, диафильмы, таблицы и etc.);
- решение проблемы (применение созданных материалов на практике), превращение слова в дело.

В практической деятельности человека коммуникативная и информационная компетенции часто переплетаются и взаимодействуют, что позволяет ряду исследователей говорить об информационно-коммуникативной компетенции (ИКК).

Например, в Великобритании коммуникативные знания и умения отнесены к области гражданского образования и включают, помимо прочего, умения обосновать свою точку зрения в устной и письменной формах; работать совместно с другими людьми, сотрудничать; оценивать, принимать к сведению и терпимо относиться к опыту и мнениям других людей; разрешать конфликты; пользоваться современными источниками информации и находить новую информацию для решения конкретных проблем; выявлять попытки манипулирования собой и навязывания чужой точки зрения и т. д. [16, с. 13].

В ряде современных прикладных исследований (см., например, [17]) используется определение, основанное на выделенных Американской библиотечной ассоциацией (American Library Association — ALA) критериях, атрибутирующих работу с информацией (определение, доступ, управление, оценка, интеграция, создание, коммуникация): «ИК-компетентность — это способность использовать цифровые информационные и коммуникационные технологии с целью получения доступа, управления, интеграции, оценивания, создания информации и коммуникации, соблюдая этические и правовые нормы, для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях современного информационного общества» [18, с. 5].

В последнее время появился ряд исследований, в том числе диссертационных, посвящённых феномену ИКК. В частности, в кандидатской диссертации И. А. Погодиной даётся следующее определение: «Информационно-коммуникативная компетенция (ИКК) личности представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности, формируемых на основе знаний, умений, навыков, способностей деятельности, которая является заданной (обязательной, необходимой) для качественной продуктивной деятельности в сфере использования современных информационных и коммуникационных технологий и в целом для работы с информацией» [19].

Таким образом, ИКК можно рассматривать как одну из ключевых компетенций, интегративное понятие, которое объединяет качества личности, необходимые ей для реализации эффективной работы с информацией и осуществления на этой основе коммуникации.

Как показано в проведённом в 2013 году в Республике Беларусь исследовании информационно-коммуникативной грамотности учащихся IX классов, «на сегодняшний день эта компетентность по большей части формируется вне образовательной среды».

Одной из причин этого может быть отсутствие в массовой школе технологий активно-деятельностного обучения, которые развивали бы эту метапредметную совокупность компетенций внутри учебной деятельности и помогали бы учащимся приобретать и реализовывать её именно при образовательной деятельности. Другой причиной может быть расхождение

между учебными успехами при репродуктивном обучении и компетентностями, то есть способностью применять полученные знания и умения в жизни. Следовательно, неявное влияние школы на уровень ИК-компетентности учащихся может выражаться в том, что в школе дети получают учебные знания, а дома — учатся применять свои знания и умения для достижения своих практических целей (которые являются преимущественно развлекательными), и в частности — пользоваться информацией для эффективного функционирования в информационном обществе» [18, с. 31—32].

В стенах учебных заведений учащиеся пользуются компьютерами, за редким исключением, лишь на уроках информатики. Основная сфера применения компьютерной техники и Интернета — домашние условия. В силу этого индивидуальные факторы оказываются наиболее значимыми при формировании ИКК. Таким образом, ребёнок на уроках информатики получает знания о работе с компьютером, в процессе индивидуальной работы в домашних условиях формируются устойчивые умения и навыки работы с современными средствами компьютерной техники и связи, а вот умения и навыки работы с информацией и осуществления коммуникации формируются стихийно, несистемно, эпизодически. Да и само использование компьютера с содержательной точки зрения часто сосредоточено преимущественно на играх и сетевом общении бытового характера.

Говоря о формировании ИКК, необходимо принять во внимание два аспекта.

1. Формирование и развитие информационно-коммуникационной среды в учреждении образования (обеспечение учебных заведений техникой, что позволило бы обеспечить свободный доступ к компьютеру всех учащихся вне зависимости от имущественных различий; постановка цели формирования ИКК при изучении всех учебных предметов и во внеучебной деятельности в школе, обеспечение соответствующими дидактическими материалами по формированию ИКК для использования на компьютере, подготовка учителей к применению современных методов обучения с использованием компьютерных технологий).

2. Разработка методики формирования развивающей информационно-коммуникационной среды в домашних условиях (длительность сеансов не менее 1 часа в день, преодоление стихийного самостоятельного формирования детьми целей деятельности в информационной среде через разработку путей включения в познавательную продуктивную деятельность, снижение вовлечённости в игровую деятельность, создание условий для формирования единой образовательной среды в школе и дома).

Учитывая метапредметный уровень ИКК и прямую зависимость, которая установлена между уровнем ИКК и общим уровнем развития ребёнка (что проявляется в разнице между городскими и сельскими детьми, учащимися, проживающими в крупных и небольших городах, имеющими более высокие и более низкие отметки по учебным предметам, живущими в семьях с более высокими и более низкими доходами, в семьях, в которых родители имеют или не имеют высшего образования и т. д.), целесообразно разрабатывать программу по развитию ИКК не только в области содержания и методов обучения, а с учётом всего комплекса названных факторов, что предполагает вовлечение в различные образовательные программы (курсы, кружки и т. п.), чтение книг, реализацию проектной деятельности и др.

Исходя из всего изложенного, можно следующим образом представить **цель** исследовательской работы на данном этапе: разработать модельно-технологические характеристики (теоретико-методологические основания, механизмы, организационные формы, условия, направления и др.) использования информационно-образовательных ресурсов дошкольного и общего среднего образования в целях формирования информационно-коммуникационной компетенции.

### **Основные требования к результатам исследования**

В проведении любого исследования двумя равно значимыми факторами являются определённость выбранной методологии и свобода научного поиска. «...Хотя методическая чистота неизбежна для науки, но одно лишь применение привычных методов в гораздо меньшей степени составляет сущность всех исследований, чем

нахождение новых, — и за этим стоит творческая фантазия исследователя» [20, с. 616]. Любое научное исследование, тем более в области проблем образования, должно разумно сочетать практическую направленность с необходимостью теоретических изысканий, научного прогноза, построения логически обоснованных гипотез, создания моделей вероятностного развития образовательных систем.

Основные содержательные требования при разработке модельно-технологических характеристик использования информационно-образовательных ресурсов заключаются в необходимости рассмотрения широкого спектра вопросов и проблем формирования ИКК как одной из базовых (ключевых) компетенций личности. Наряду с анализом предметной специфики (т. е. на фоне решения предметных задач обучения) обязательного научного анализа требуют и все аспекты формирования общеучебных умений и навыков (обще-предметного содержания образования, по терминологии В. А. Хуторского), в том числе связанные с развитием мышления, коммуникативных умений учащихся, творческих сторон личности. При построении моделей образовательного процесса необходимо рассмотреть специфику организации индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы, диалогизации и индивидуализации образовательного процесса, организации самостоятельной, исследовательской, проектной, творческой и иных видов деятельности учащихся.

В частности, интересный опыт организации проектной деятельности представляет российский сайт «Глобальная школьная лаборатория» (Globallab, <https://globallab.org/ru/>), открывающий широкие возможности для включения школьников в проектную и исследовательскую деятельность как в рамках существующих заданий, так и в сфере создания новых проектов. Привлекательность электронных образовательных ресурсов, аналогичных «Глобальной школьной лаборатории», заключается в их доступности, бесплатности, наличии значительного по объёму и проверенного по качеству учебного материала, в возможности разработки собственных проектов. С дидактической точки зрения задания, предлагаемые на таком ресурсе, соответствуют образовательным стандартам, направлены на формирование интегрированных знаний и умений, включая межпредметные связи, ориентируют на

практическую деятельность в определённой сфере, что в полной мере соответствует требованиям компетентностного подхода.

В теоретическом и практическом плане было бы полезно и интересно рассмотреть в рамках данного исследования также парадокс игры. С одной стороны, как свидетельствуют результаты экспериментального исследования, увлечённость учащихся играми мешает формированию ИКК, с другой — потенциал игровых форм взаимодействия не в достаточной степени используется в современном образовательном процессе. Игра понимается примитивно и упрощённо, в основном рекомендуется для дошкольников и младших школьников. Необходимо предлагать учащимся всех возрастных групп игровое взаимодействие в формах, соответствующих их возрастным интересам. Естественную склонность человека играть следует использовать на всех этапах обучения.

В рамках содержательного этапа исследования предполагается рассмотрение и аспекта, связанного с выявлением места электронных образовательных ресурсов (структура, содержание, функции) в системе всех средств обучения и их включённостью в образовательный процесс.

Отдельной проблемой, требующей научного осмысления, является аспект оценки информационно-коммуникационной компетенции учащихся учреждений общего среднего образования. «Рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию (СВЕ) свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания» [9, с. 13].

Итак, основной вопрос, на который предстоит ответить разработчикам задания в ходе исследования, можно сформулировать следующим образом. Как следует построить образовательный процесс, чтобы, используя информационно-образовательные ресурсы и современные ИКТ, обеспечить эффективное формирование информационно-коммуникационной компетенции обучающихся как основу их успешной социализации?

В результате проведённого исследования впервые в научной и образовательной практике Республики Беларусь будут разработаны модельно-технологические характеристики применения информационно-образовательных ресурсов дошкольного и

общего среднего образования в целях формирования ИКК. Это позволит создать необходимые теоретические предпосылки решения прикладных научных задач по разработке научно-методического обеспечения

и совершенствования образовательного процесса в учреждениях дошкольного и общего среднего образования с точки зрения его соответствия новым требованиям, выдвигаемым информационным обществом.

### Список цитированных источников

1. Сиренко, С. Н. Сбалансированная парадигма высшего образования как фактор и основа прогрессивно-го развития общества / С. Н. Сиренко, А. В. Колесников // Философия образования. — 2010. — № 4. — С. 29—37.
2. Мониторинг информационного общества и обществ знаний. — СПб. : Российская национальная библиотека, 2004.
3. Ковалёва, Г. С. Состояние российского образования (по результатам международных исследований) / Г. С. Ковалёва [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.centeroko.ru/public/sost\\_ro.htm/](http://www.centeroko.ru/public/sost_ro.htm/). — Дата доступа : 11.11.2013.
4. Фельдштейн, Д. И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества : текст доклада на Общем собрании Российской академии образования 29 октября 2013 года : рукопись / Д. И. Фельдштейн. — М. : РАО, 2013. — 15 с.
5. Ван дер Пол, Х. Институт статистики ЮНЕСКО : оценка качества образования / Х. ван дер Пол // Материалы конференции «Интеграция, партнёрство и инновации в сфере оценки качества образования», 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : // [http://ciced.ru/conference2012/Pol\\_UNESCO.pdf](http://ciced.ru/conference2012/Pol_UNESCO.pdf). — Дата доступа : 11.03.2014.
6. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/>. — Дата доступа : 11.03.2014.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.
8. Равен, Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2001. — 142 с.
9. Зимняя, И. А. Компетентность человека — новое качество результата образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIII Всероссийского совещания. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — Книга 2 : Компетентность человека — новое качество результата образования. — С. 4—15.
10. Hutmacher, W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe, Strasbourg, 1997.
11. Быстрова, Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е. А. Быстрова // Русский язык в школе. — 1996. — № 1. — С. 3—8.
12. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54—60.
13. Протченко, О. П. Родной и русский языки в системе подготовки учителя-профессионала в педагогически ориентированном учебном заведении / О. П. Протченко. — Минск : Нац. ин-т образования, 1999. — 160 с.
14. Русецкий, В. Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога: теория и практика формирования / В. Ф. Русецкий. — Минск : БГУ, 2001. — 185 с.
15. Ивановская, А. А. О формировании информационно-коммуникационных компетенций в процессе профессиональной подготовки / А. А. Ивановская [и др.] [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2F2009.it-edu.ru%2Fdocs%2FSEkziya\\_1%2F16\\_Mazaeva\\_1256920188393638.doc&ei=IWmRU6qZF-TK0AX11IDgAg&usq=AFQjCNGOdPvMNZxrMPkR8Klmuf4U8fCig&sig2=H8UejmQneaUfijDB\\_AYrMQ&bvm=bv.68445247,d.d2k](http://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2F2009.it-edu.ru%2Fdocs%2FSEkziya_1%2F16_Mazaeva_1256920188393638.doc&ei=IWmRU6qZF-TK0AX11IDgAg&usq=AFQjCNGOdPvMNZxrMPkR8Klmuf4U8fCig&sig2=H8UejmQneaUfijDB_AYrMQ&bvm=bv.68445247,d.d2k). — Дата доступа : 11.03.2014.
16. Education for citizenship and teaching of democracy in schools. — London, 1998.
17. Худенко, Л. А. Исследование информационно-коммуникационной компетентности учащихся IX классов Республики Беларусь : цель и основные результаты / Л. А. Худенко, С. М. Авдеева // Веснік адукацыі. — 2014. — № 1. — С. 3—10.
18. Отчёт по исследованию информационно-коммуникационной грамотности учащихся Республики Беларусь. 2013 г. : рукопись. — Минск : НИО, 2013. — 38 с.
19. Погодина, И. А. Формирование информационно-коммуникационной компетенции учащихся в условиях общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Погодина ; Ставропольский государственный университет. — Владикавказ, 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-informatsionno-kommunikatsionnoi-kompetentsii-uchashchikhsya-v-usloviyakh-obshc>. — Дата доступа : 11.03.2014.
20. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988.

Материал поступил в редакцию 18.03.2014.

# Критерии и показатели осуществления психологической экспертизы и опытно- экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе

**Т. М. Савельева,**  
заведующий сектором психологии  
развивающего образования  
Национального института образования  
доктор психологических наук,  
профессор,

**А. В. Скаржевский,**  
научный сотрудник  
сектора психологии  
развивающего образования  
Национального института образования

В статье раскрываются критерии и показатели, на которые необходимо опираться при осуществлении психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** критерии, показатели, уровни познания, образы ощущений, восприятий, представлений, памяти, мышление, речь, системный анализ, подсистемы: когнитивная, регулятивная, коммуникативная.

The article reveals criteria and indicators, which must be relied on when implementing psychological expertise and experimental approbation of information resources used in the educational process.

**Keywords:** criteria, indicators, levels of knowledge, images of sensations, perceptions, ideas, memory, thinking, speech, system analysis, subsystems: cognitive, regulatory, communicative.

В последние годы в работе педагогов-психологов системы образования всё больший удельный вес стала приобретать деятельность, направленная на экспертизу новых средств обучения.

Для организации и проведения психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных образовательных ресурсов (ИОР), используемых в образовательном процессе, важно определить *критерии и показатели*.

С целью наиболее адекватного их определения следует вначале ответить на ключевой вопрос: «Как происходят кодирование и обработка человеком поступающей к нему информации?». По данным исследований психологов, этот процесс состоит из ряда этапов, на каждом из которых выполняются соответствующие мыслительные операции по её преобразованию. Так, например, в ходе кодирования информации происходят выделение отдельных признаков, распознавание, осмысление, выработка способов решения, формирование ответного действия и т. д.

Мы исходим из того, что при работе с информационными образовательными ресурсами учащиеся, прежде всего, должны «ощутить» и «воспринять» поступающую к ним из различных ИОР информацию, которую по видам восприятия можно условно распределить в следующие группы:

- информация, воспринимаемая зрением (зрительная или визуальная); представлена на бумажных носителях — в текстах, графических изображениях, рисунках, фотографиях, а также в мультфильмах и видеофильмах;

- информация, воспринимаемая слуховым аппаратом (звуковая); содержится в музыкальных произведениях и в устной речи собеседника;
- информация, воспринимаемая сенсорной системой (тактильная); усваивается при работе с техническими средствами обучения.

Переработка поступающей к учащимся информации происходит посредством совокупности когнитивных процессов. В зависимости от сложности задач, использования систем кодирования это происходит на разных (первом, втором и третьем) уровнях познания: ощущений и восприятий; представлений; речемыслительных процессов.

С учётом отмеченного на уровне ощущений и восприятий критериями осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе, выступают об-

разы ощущений и восприятий, а показателями — их разновидности. Без накопления этих образов невозможно обеспечить условия для дальнейшей переработки информации.

В таблице 1 представлена взаимосвязь критериев и показателей осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе на первом уровне познания.

Информация, усвоенная учащимися на данном уровне, подвергается дальнейшей обработке на последующих уровнях познания.

На уровне представлений критериями осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе, должны выступить образы представлений и памяти, а показателями – их разновидности.

**Таблица 1 — Критерии и показатели осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, применяемых на первом уровне познания — ощущений и восприятий**

I уровень познания — ощущения и восприятия	
Критерии	Показатели
Образы ощущений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зрительные;</li> <li>• слуховые;</li> <li>• обонятельные;</li> <li>• тактильные;</li> <li>• вкусовые;</li> <li>• вибрационные;</li> <li>• болевые</li> </ul>
Образы восприятий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Непроизвольные;</li> <li>• произвольные;</li> <li>• внешненаправленные;</li> <li>• зрительные;</li> <li>• слуховые;</li> <li>• тактильные;</li> <li>• кинестетические;</li> <li>• статокинестетические;</li> <li>• вкусовые;</li> <li>• обонятельные;</li> <li>• восприятие пространства;</li> <li>• восприятия: величины, формы, объёма, глубины;</li> <li>• восприятие времени;</li> <li>• восприятие деятельности;</li> <li>• восприятие последовательности (сукцессивности);</li> <li>• восприятие одновременности (симультанности);</li> <li>• восприятие темпа;</li> <li>• восприятие движения;</li> <li>• адекватное восприятие человека человеком</li> </ul>



Взаимосвязь названных критериев и показателей отражена в таблице 2.

Далее информация, поступившая из разных ИОР и закрепившаяся в сознании учащихся на двух предыдущих уровнях познания, подвергается дальнейшей обработке на третьем, речемыслительном, уровне, где в качестве критериев осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации ИОР, используемых в образовательном процессе, выступают когнитивные процессы: мышление и речь.

Таким образом, осознание и понимание информации, поступающей к учащим-

ся из разных информационных ресурсов, обнаруживаются на речемыслительном уровне, на котором ученик оказывается способным определить основания собственных действий, поскольку у него должен проявиться высший уровень теоретического мышления — рефлексия. Показателями развития мышления у учащихся должны выступать: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и интуитивное мышление, а показателями развитости теоретического мышления — мыслительные операции: анализ, планирование, обобщение, в том числе обобщение «с места», рефлексия.

**Таблица 2 — Критерии и показатели осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, применяемых на втором уровне познания – представлений**

II уровень познания — представления	
Критерии	Показатели
Образы представлений	По модальности: <ul style="list-style-type: none"> <li>• зрительные;</li> <li>• слуховые;</li> <li>• обонятельные;</li> <li>• тактильные;</li> <li>• вкусовые;</li> <li>• эмоциональные;</li> <li>• двигательные.</li> </ul> По участию волевых процессов: <ul style="list-style-type: none"> <li>• произвольные;</li> <li>• произвольные.</li> </ul> По степени обобщённости: <ul style="list-style-type: none"> <li>• единичные;</li> <li>• обобщённые.</li> </ul> По продолжительности времени: <ul style="list-style-type: none"> <li>• оперативные;</li> <li>• долговременные</li> </ul>
Образы памяти (память)	По участию волевых процессов: <ul style="list-style-type: none"> <li>• произвольная;</li> <li>• произвольная.</li> </ul> По длительности протекания: <ul style="list-style-type: none"> <li>• оперативная;</li> <li>• кратковременная;</li> <li>• долговременная.</li> </ul> По способу запоминания: <ul style="list-style-type: none"> <li>• механическая;</li> <li>• словесно-логическая;</li> <li>• моторная;</li> <li>• эмоциональная.</li> </ul> По модальности: <ul style="list-style-type: none"> <li>• зрительная;</li> <li>• слуховая;</li> <li>• обонятельная;</li> <li>• вкусовая;</li> <li>• тактильная</li> </ul>

Показателями развитости речи учащихся должны стать внутренняя, внешняя устная и письменная речь, строимая в виде монолога и диалога; показателем осознания и понимания информации, поступившей из разных ИОР к учащимся на третьем уровне познания, — связная образная речь, разворачиваемая в виде устного и письменного монологов.

Взаимосвязь указанных критериев и показателей представлена в таблице 3.

Специально подчеркнём, что поступившая к учащемуся информация из разных ИОР подвергается обработке на основе взаимодействия образов, сформированных на всех вышеназванных уровнях познания. Вот почему при проведении психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации ИОР, используемых в образовательном процессе, следует учитывать, что, рассматривая те или иные свойства и явления в какой-либо одной системе координат и абстрагируясь от других измерений, мы выявляем только какой-то один ряд свойств, делаем как бы «срез» в единственной плоскости.

Необходимо иметь в виду, что система психических свойств и явлений — многоуровневая и строится иерархически. При этом она включает ряд подсистем, которые обладают различными функциональными качествами. Так, выделяют три неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивная (в которой реализуются функции познания); регулятивная (обеспечивает регуляцию учебной деятельности и поведения учащихся); коммуникативная (формируется и реализуется в процессах общения учащегося с учителем, другими учащимися и значимыми взрослыми).

Поскольку системный анализ требует рассмотрения психических явлений в их развитии, важным критерием осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации ИОР, используемых в образовательном процессе, должен стать принцип развития, который может реализоваться в показателях развития всех указанных подсистем: когнитивной, регулятивной и коммуникативной.

**Таблица 3 — Взаимосвязь критериев и показателей осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых на третьем уровне познания — речемыслительном**

III уровень познания — речемыслительный	
Критерии	Показатели
Мышление	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наглядно-действенное;</li> <li>• наглядно-образное;</li> <li>• словесно-логическое;</li> <li>• интуитивное.</li> </ul> Теоретическое: <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ;</li> <li>• планирование;</li> <li>• обобщение;</li> <li>• рефлексия</li> </ul>
Речь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внутренняя;</li> <li>• внешняя;</li> <li>• устная: диалог, монолог;</li> <li>• письменная: диалог, монолог.</li> </ul> Свойства речи: <ul style="list-style-type: none"> <li>• понятность;</li> <li>• выразительность;</li> <li>• содержательность;</li> <li>• связность</li> </ul>

Мы уже отмечали, что ИОР выступают не только источником информации, но и средством обучения, а также организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Важно, чтобы информационно-образовательные ресурсы были для них привлекательными и способствовали формированию учебной мотивации. Критериями осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации ИОР, используемых в образовательном процессе, выступают: *учебная мотивация* и *общая активность учащегося*. Критерий *учебная мотивация* должен реализоваться в показателях: желания, стремления, идеалы, ценности, эмоции, нормы, смысл, отношения, переживания. Критерий *общая активность* будет включать группу личностных качеств, «обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению “относительно внешнего мира”» [1, с. 328]. Эта потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе речедвигательном), либо в социальном (общение) планах. Данный критерий проявляется в ряде показателей: нужда, потребность, стремление учащегося к эффективному освоению информации, содержащейся в ИОР.

В ситуации диалогового общения в качестве важного критерия будет выступать *понимание Другого*, а показателями – участие в жизни Другого, сопереживание Другому, сочувствие (эмпатия) Другому, содействие в развитии Другого.

Критерием оценки и коррекции психологического состояния учащихся в процессе освоения новых знаний явится *адаптивность* ИОР к их личностным особенностям и качествам.

Оценка того, в какой мере содержание информационного ресурса может привлечь внимание учащихся, а его форма соответствует возможностям класса, должна происходить с помощью критерия *информационное наполнение*; показателями в этом случае будут: ясность, краткость, образность материалов ИОР.

Оценка грамотности разработки структуры и навигационных функций ИОР, используемых в образовательном процессе, должна осуществляться с помощью критерия *организация и навигация*; показателями здесь выступают: мысленная модель представленной в ресурсе учащимися

информации, быстрое определение необходимых сведений, поиск нужного раздела в содержании ИОР.

Оценку эффективности информационного ресурса, используемого в образовательном процессе, возможно производить с помощью критерия *визуальное оформление*, а показателями такой оценки явятся: дизайн и графическое оформление ИОР, демонстрирующие, насколько они грамотно разработаны, уместны, соответствуют возрастным психолого-физиологическим возможностям и особенностям учащихся, задачам, на которые ориентировано содержание ИОР.

При оценке эффективности информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе, следует опираться на критерий *технологичности и функциональности*. Показателями здесь выступают: независимость ресурса от платформы и типа браузера; максимальная реализация возможностей компьютерной визуализации учебной информации; использование информационных технологий, применение которых отвечает задачам, поставленным перед разработчиками ИОР (интерактив, мультимедиа, моделинг, телекоммуникация, использование возможностей визуального и звукового рядов, текстовой информации).

В процессе осуществления психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации ИОР необходимо исходить из критерия его *целостности*, который должен преломляться в показателе *общего впечатления* о данном ресурсе (справочно-информационном, контрольно-диагностическом, интерактивном). Следует также определить, в какой форме происходит взаимодействие пользователей (учащихся, педагогов) с ИОР и насколько эффективно оно реализуется. В качестве критериев оценки эффективности информационных ресурсов могут выступить четыре основные формы ИОР:

- условно-пассивные;
- активные;
- деятельностные;
- исследовательские.

Раскроем суть каждой из них. Так, *условно-пассивные* формы ИОР реализуются в ходе:

- чтения текста;
- просмотра деловой графики (графиков и диаграмм, схем и графов; символических последовательностей и таблиц);

- прослушивания звука (речи, музыки, комбинированного — песня или речь на фоне музыки);
- просмотра изображений: статических (реалистических и синтезированных); динамических (реалистических и синтезированных);
- восприятия аудиовизуальной композиции (звук + текст; звук + статическое изображение; звук + последовательность статических изображений; звук + динамическое изображение (видео)).
- совмещения объектов для изменения их свойств или получения новых объектов;
- составления, определения композиций объектов;
- объединения объектов связями с целью организации определённой системы;
- изменения параметров / характеристик объектов и процессов;
- декомпозиции и/или перемещения по уровням вложенности объекта, представляющего собой сложную систему [2].

Аудиовизуальная композиция может иметь варианты, различающиеся по эффективности: созерцательный (наблюдение рисунка в целом, видеоролика в исходном виде); акцентированный (с выделением деталей визуального ряда или фрагментов звукоряда при цифровой обработке исходных материалов).

*Активные* формы информационно-образовательных ресурсов используются при:

- навигации по элементам контента (операции в гипертексте, переходы по визуальным объектам);
- копировании элементов контента в буфер (для создания собственных оригинальных композиций);
- множественном выборе из элементов контента (символических строк или изображений);
- масштабированном изображении для детального изучения;
- изменении пространственной ориентации объектов (поворот объёмных тел вокруг осей);
- изменении азимута и угла зрения («поворот и наезд камеры» в виртуальных панорамах, музеях);
- управлении интерактивной композицией.

*Деятельностные* формы реализуются с целью:

- удаления / введения объекта в активное поле контента;
- перемещения объектов для установления их соотношений, иерархий;

Сущность *исследовательских* форм ИОР проявляется в том случае, когда исследования ориентируются не на изучение предложенных, а на *производство собственных событий*. При этом пользователю не предлагается заданное множество действий; возможны его производные манипуляции с представленными или генерированными в процессе взаимодействия с ИОР объектами и процессами. Учебные цели обязательно должны быть не внедрены в контент, то есть не предлагается методическая последовательность, которая заведомо приведёт к заданному результату. Они могут формулироваться разнообразно, а пути их решения для достижения определённой извне учебной цели выбирает сам пользователь.

Таким образом, опора на рассмотренные критерии и показатели при осуществлении психологической экспертизы и опытно-экспериментальной апробации информационных ресурсов, используемых в образовательном процессе, позволит предупредить перегрузку учащихся и сохранить их здоровье, будет способствовать, с одной стороны, осознанию и пониманию учебного материала, а с другой — развитию когнитивной, регулятивной и коммуникативной подсистем и важных личностных качеств обучаемого, необходимых ему для дальнейшего непрерывного образования.

### Список цитированных источников

1. Большой психологический словарь / под общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. Осин, А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А. В. Осин. — 2-е изд. — М. : Агентство «Издательский сервис», 2004; М. : Ритм, 2005. — 320 с.

Материал поступил в редакцию 14.05.2014.

# Специфика экспертизы содержания информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Обучение грамоте»

**О. И. Тиринова,**

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

В статье раскрывается специфика экспертизы содержания информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Обучение грамоте», рассматриваются критерии и показатели оценки степени реализации в содержании данных ресурсов общедидактических и методических требований.

**Ключевые слова:** информационно-образовательный ресурс, экспертиза, критерий, показатель, учебный предмет «Обучение грамоте».

The article reveals specificity of content expertise of information and educational resources in the academic subject «Literacy». Criteria and indicators for assessing the degree of implementation in the content of these resources of common didactic and methodological requirements are considered.

**Keywords:** information and educational resource, expertise, criterion, indicator, academic subject «Literacy».

Экспертиза информационно-образовательных ресурсов (ИОР) по учебному предмету «Обучение грамоте» осуществляется в соответствии с действующим нормативным документом Министерства образования Республики Беларусь от 24.11.2009 «Порядок создания электронных средств обучения для учреждений образования Республики Беларусь» и включает следующие составляющие: техническую, дизайн-эргономическую и педагогическую экспертизы. Педагогическая экспертиза выявляет соответствие электронного средства обучения (ЭСО) дидактическим и методическим требованиям, даёт оценку педагогических и методических свойств ЭСО, его ценности для организации образовательного процесса [1].

Оценка качества содержания ИОР во многих отношениях должна быть близкой к оценке качества содержания печатных учебных пособий, но при этом важно учитывать специфику предъявления учебного материала на электронных носителях информации и назначение информационно-образовательных ресурсов. Специфика предъявления учебного материала в ИОР состоит в том, что ведущую роль в нём играет иллюстративное наполнение содержания, которое должно быть максимально наглядным, ярким. Текстовый материал, напротив, становится более лаконичным (подробности даются в гиперссылках).

Ещё одна особенность заключается в том, что выделяется необходимый и достаточный для достижения цели набор обучающих ситуаций (порций предоставляемых пользователю знаний), моделируются переходы между ними (ограничения, набор правил перехода из одной ситуации в другую, набор критериев), разрабатываются тестовые задания для проверки знаний обучающихся. Должно быть предусмотрено тестирование на «входе» и на «выходе» каждой обучающей ситуации (правильный ответ — компьютерная программа позволяет перейти к следующей ситуации; неправильный ответ — возврат в начало изучаемой темы). Таким образом, формируется определён-

ная последовательность освоения учебного материала [2].

При оценке качества содержания электронных учебников (ЭУ) исследователи выделяют группу показателей для экспертизы базы учебных материалов:

- соответствие содержания ЭУ утверждённой учебной программе;
- соответствие объёма материала ЭУ установленным нормам;
- соответствие содержания ЭУ и его формы;
- полнота состава (комплектация) ЭУ;
- современность учебного материала;
- принятый в ЭУ способ самоконтроля обучающихся.

Поскольку приведённый перечень показателей охватывает не все свойства электронных учебников, список показателей расширяется за счёт экспертных оценок методического, содержательного и технологического уровней учебного материала [3].

Важной задачей экспертизы содержания ИОР является оценка его соответствия современным научным представлениям в определённой области знаний. В обучении грамоте это реализация позиционного (слогового) принципа русской графики и звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте с учётом современных данных лингвистики и психолингвистики, педагогики и психологии, методики обучения русскому языку.

Русская графика построена на слоговом (позиционном) принципе, который выступает определяющим в обучении чтению и письму и находит своё воплощение в обозначении мягкости согласных и звука [й']. Исходя из этого, в современной методике обучения грамоте принят принцип слогового (позиционного) чтения — только в контексте слога, ориентируясь на последующую гласную, учащийся способен определить твёрдость или мягкость согласного и правильно прочитать слог.

Действующие в Республике Беларусь буквари (букварь Н. А. Сторожевой и букварь А. К. Клышки) опираются на основные положения звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте: за основу обучения берётся звук; звуки выделяются из речевого потока (из слов) путём анализа; синтез идёт вслед за анализом (составление слов, предложений); вся работа направлена на развитие речи учащихся; единицей чтения является слог (принцип позиционного чтения); первич-

ное чтение — осознанное (тексты близки и понятны детям); развиваются мышление учащихся (аналитико-синтетические упражнения, наблюдение за языковыми понятиями), языковое чутьё; обучение письму идёт параллельно чтению.

В формировании первоначальных навыков чтения и письма выделяют 3 основных этапа:

I этап — *аналитический* (вычленение и овладение основными элементами действия);

II этап — *синтетический* (объединение отдельных элементов в целостное действие при высокой степени сознательного контроля);

III этап — *автоматизация* (сформированное целостное действие, выполняемое без фиксации внимания на отдельных элементах).

На начальном этапе обучения процессы чтения и письма разделены на отдельные операции, каждая из которых требует специальной отработки. Характерной чертой первого этапа формирования навыка является очень медленное, поэлементное выполнение каждого действия. Понимание читаемого происходит вслед за прочтением каждого слова, а не совместно с чтением (как у бегло читающего).

К условиям успешной организации процесса обучения грамоте относят:

- мотивацию учащихся, основанную на близких и понятных детям потребностях (далёкие и ближайшие цели);
- осознанность всех действий (исключение механического копирования действия);
- понимание того, что учащиеся читают и пишут;
- многократное повторение действий для отработки навыка (с учётом психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыка);
- развитие важнейших познавательных процессов — внимания, восприятия, памяти, мышления и речи;
- развитие фонематического слуха и слуховых восприятий (умения различать отдельные звуки в потоке речи, выделять звуки из слова и слога);
- организацию активной самостоятельной деятельности ребёнка;
- оптимистическую атмосферу обучения, комфортную для ребёнка, его уверенность в успехе.

Система заданий и упражнений информационно-образовательных ресурсов должна позволять организовать целенаправ-

ленную работу по формированию у учащихся не только специальных, но и общеучебных умений и навыков. Это проявляется в соответствии содержания ИОР следующим требованиям:

- отражение в содержательном компоненте ИОР продуманной *системы учебных задач*, предполагающих овладение не только языковыми понятиями, но и обобщёнными способами действия, которые будут использованы в последующем для решения частных задач;
- реализация *деятельностного компонента* содержания образования, наличие в каждой учебной теме практических заданий для организации всех этапов учебной деятельности — от принятия учебной задачи до осуществления самоконтроля и самооценки;
- представление *нового учебного материала* в форме, которая позволяет «открывать» с учащимися новые знания и способы деятельности.

Рассмотрим **специфику экспертизы** содержания ИОР по учебному предмету «Обучение грамоте» для I класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. При выделении критериев и показателей экспертизы будем учитывать специфику реализации в содержании ИОР по обучению грамоте:

- 1) общедидактических требований: соответствие содержания ИОР образовательному стандарту, концепции, учебной программе, действующим учебно-методическим комплексам (УМК) по учебному предмету «Обучение грамоте», современным научным представлениям в области обучения грамоте учащихся; учёт возрастных и психологических особенностей учащихся и др.;
- 2) методических подходов и методических требований: целенаправленная работа по развитию фонематического слуха, запоминанию графического облика букв и пр.

**Критерии и показатели оценки степени реализации в содержании ИОР по обучению грамоте общедидактических требований**

**Критерий оценки:** соответствие содержания ИОР образовательному стандарту, концепции, учебной программе и

действующим учебно-методическим комплексам по учебному предмету «Обучение грамоте».

**Показатели:**

- соответствие учебных заданий ИОР уровню предъявления содержания образования, определённому образовательным стандартом [4];
- наличие учебных заданий, направленных на формирование специальных и общеучебных умений и навыков, определённых учебной программой «Обучение грамоте» [5];
- соответствие порядка введения новых букв в ИОР последовательности их изучения в букваре Н. А. Сторожевой или в букваре А. К. Клышки;
- отсутствие лишней информации, второстепенного материала.

**Критерий оценки:** соответствие содержания ИОР современным научным представлениям в области обучения грамоте учащихся.

**Показатели:**

- реализация позиционного (слового) принципа русской графики;
- реализация современного звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте;
- отсутствие фактических ошибок в выделении звуков и обозначении их буквами.

**Критерий оценки:** соответствие содержания ИОР возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

**Показатели:**

- подбор учебных заданий с учётом возрастных особенностей, познавательных возможностей и интересов учащихся 6—7-летнего возраста;
- доступность содержания учебных заданий для учащихся данного возраста;
- лаконичность текстовой части ИОР, отсутствие громоздких речевых конструкций, объёмных предложений;
- яркий, эмоционально-выразительный язык учебных заданий ИОР;
- оптимальное количество вопросов и заданий, соответствующее реальной возможности учеников справиться с ними в определённый промежуток времени.

**Критерий оценки:** обеспечение преемственности и перспективности в содержании учебных заданий по обучению грамоте учащихся I класса.

**Показатели:**

- опора на предшествующую образовательную подготовку учащихся в рамках программы дошкольного образования;
- согласованность основных содержательных линий ИОР по обучению грамоте и учебного предмета «Русский язык» во II классе учреждений общего среднего образования.

**Критерий оценки:** доступность аппарата ориентировки в ИОР.

**Показатели:**

- аппарат ориентировки, позволяющий быстро и безошибочно: а) разбираться в структуре ИОР; б) самостоятельно работать с ИОР;
- наличие необходимых шрифтовых и цветовых выделений, сигналов-символов;
- продуктивное включение в ИОР гиперссылок, пояснительных текстов, справочных и библиографических разделов.

**Критерий оценки:** качество иллюстративного материала, облегчающего усвоение учащимися содержания.

**Показатели:**

- сбалансированное включение в ИОР иллюстративных материалов;
- соответствие иллюстративного материала содержанию основного текста учебных заданий и методическому аппарату.

**Критерий оценки:** эффективность способа тестирования (самотестирования) обучающихся.

**Показатели:**

- наличие системы тестовых заданий для проверки знаний обучающихся по ключевым учебным темам учебного предмета «Обучение грамоте»;
- наличие заданий для прогностической самооценки учащихся;
- наличие заданий для ретроспективной самооценки учащихся.

**Критерии и показатели оценки степени реализации в содержании ИОР по обучению грамоте специфики современных методических подходов и методических требований**

**Критерий оценки:** эффективность работы по развитию фонематического слуха учащихся.

**Показатели:**

- наличие упражнений на распознавание звуков речи;
- отработка правильной артикуляции звуков;
- организация наблюдений за смысловоразличительной ролью звуков (сравнение слов, различающихся одним звуком);
- наличие упражнений на выделение слов из предложений, слогов и звуков из слов;
- наличие упражнений на подбор слов, начинающихся с изучаемого звука или оканчивающихся им;
- проведение звукового, слогозвукового, звукобуквенного анализа слов.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение выделять отдельный звук из слова;
- умение обнаруживать изучаемый звук в словах;
- умение определять, в какой части слова находится изучаемый звук — в начале, середине или конце;
- умение самостоятельно подбирать слова с заданным звуком;
- умение определять характерные особенности звуков: гласный или согласный, звонкий или глухой, твёрдый или мягкий.

**Критерий оценки:** эффективность работы по запоминанию графического облика букв.

**Показатели:**

- демонстрация изучаемой буквы в разном шрифтовом оформлении;
- анализ графической формы, выделение элементов буквы;
- сравнение заглавной и строчной, печатной и письменной букв;
- выделение сходства с ранее изученными буквами, ассоциации с конкретными предметами (игра «На что похожа буква?»);
- конструирование буквы;
- печатание (набор с клавиатуры) букв, слогов, слов;
- дидактические игры и задания на повторение, узнавание и запоминание новой буквы.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение отличать звуки от букв;
- умение обозначать звуки буквами;
- умение выделять наиболее примет-



ные графические элементы буквы при целостном рассмотрении;

- умение устанавливать сходство и различие новых букв с ранее изученными;
- умение правильно употреблять заглавные и строчные буквы.

**Критерий оценки:** эффективность обучения чтению слогов, слов.

**Показатели:**

- использование различных приёмов обучения чтению слогов: по аналогии (на, ма, ра, са, та); с изменением гласного (на, но, ну, ни); с перестановкой гласного (на, ан, ма, ам) и др.;
- наличие упражнений для отработки навыка чтения слогов различной структуры;
- наличие упражнений для тренировки целостного восприятия и прочтения трёхбуквенных и двусложных слов;
- наличие упражнений на самостоятельное составление учащимися слогов, замена в них отдельных букв и прочтение получившихся слогов.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение соединить согласный звук с гласным в слог, воспроизводить по буквам целостное звучание слога;
- умение читать слоги, различные по своей структуре;
- умение безошибочно читать слоги-слияния;
- умение целостно читать трёх- и четырёхбуквенные, двусложные слова;
- умение распознавать знакомые слоги в структуре слов.

**Критерий оценки:** эффективность работы по формированию умения ориентироваться в слоговой структуре слова.

**Показатели:**

- использование в работе приёмов, связанных с выделением гласного (точкой, цветом, размером, подчёркиванием и т. д.);
- выделение различными пометами слогов перед прочтением многосложных слов;
- дифференцированное выделение в слове отдельных слогов (найти ударный слог; подчеркнуть слоги с буквами, которые обозначают мягкие согласные звуки; и т. п.).

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение делить слова на слоги;

- умение определять количество слогов в слове;
- умение самостоятельно устанавливать ориентиры для правильного прочтения слов;
- умение определять ударный слог по двум признакам: произношение с большей силой голоса и более протяжно.

**Критерий оценки:** эффективность работы по расширению поля зрения (поля чтения) учащихся.

**Показатели:**

- использование специальных упражнений для тренировки бокового зрения;
- наличие упражнений с наращением и сокращением букв в начале и конце слов;
- наличие упражнений для тренировки внимания: непродолжительная демонстрация учителем букв, слогов, слов и их точное воспроизведение учащимися.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение фиксировать взглядом не одну, а несколько букв, образующих слияние, слог;
- умение целостно фиксировать взглядом трёхбуквенные и двусложные слова;
- умение фиксировать взглядом и воспроизводить слог, слово после непродолжительного зрительного восприятия.

**Критерий оценки:** эффективность подготовки к чтению текста.

**Показатели:**

- введение новых слов в активную работу (составление слов, предварительное прочтение);
- соблюдение алгоритма работы с текстом:
  - 1) предположения детей о содержании текста по его заголовку;
  - 2) восприятие текста на слух (в режиме озвучивания);
  - 3) самостоятельное чтение учащимися текста вполголоса;
  - 4) работа с текстом по вопросам, требующим повторного или выборочного перечитывания, осмысления содержания текста;
  - 5) работа с иллюстрациями к тексту;
  - 6) соотнесение содержания текста и заголовка.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение целостно читать трёх- и четырёхбуквенные слова;
- умения предполагать, предвосхищать содержание текста по заглавию, иллюстрации и группе ключевых слов;
- умение следить за чтением по тексту со скоростью прочитывания слов;
- умение читать вполголоса;
- умение выбирать из текста слова, предложения для выборочного чтения в соответствии с учебным заданием;
- умение подбирать из прочитанного текста предложение, которым можно подписать иллюстрацию;
- умение читать правильно, плавно по слогам небольшие тексты.

**Критерий оценки:** эффективность дифференцированной работы с учащимися, умеющими читать.

**Показатели:**

- наличие дифференцированных заданий для учащихся с разными уровнями сформированности навыка чтения;
- наличие дополнительного материала для учащихся, умеющих читать;
- организация самостоятельного чтения всех учащихся класса;
- организация взаимопомощи, привлечение умеющих читать учеников к работе в роли консультантов.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение читать вслух;
- умение читать вполголоса;
- умение читать молча (про себя).

**Критерий оценки:** эффективность организации сопутствующего повторения.

**Показатели:**

- наличие упражнений, позволяющих на практическом уровне организовать повторение изученного материала;
- опора на имеющиеся у детей знания.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение применять полученные знания на практике.

**Критерий оценки:** эффективность работы по предупреждению и исправлению ошибок.

**Показатели:**

- предупреждение и исправление ошибок при выделении звуков, про-

ведении звукового, звукобуквенного анализа;

- предупреждение и исправление ошибок при определении ударного слога;
- предупреждение и исправление ошибок при переводе устной речи в письменную;
- предупреждение и исправление ошибок при определении количества слогов в слове;
- предупреждение и исправление ошибок при определении количества слов в предложении.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение проверять правильность выделенного звука путём его подстановки в слово;
- умение определять последовательность и количество звуков в слове способом протяжного интонирования каждого последующего звука в слове;
- умение определять правильность постановки ударения приёмом поочерёдной перестановки ударения на каждый слог в слове;
- умение использовать приём проговаривания с целью проверки правильности составленного слова;
- умение ориентироваться при осуществлении контроля (самоконтроля) на эталон (образец);
- умение при слогоделении ориентироваться на количество гласных;
- умение выделять отдельные слова в предложении на основе приёма подстановки нового слова.

**Критерий оценки:** эффективность пропедевтической работы в период обучения грамоте.

**Показатели:**

- наличие упражнений для организации пропедевтической работы по орфографии;
- наличие упражнений для организации пропедевтической работы по лексике;
- наличие упражнений для организации пропедевтической работы по грамматике;
- наличие упражнений для организации пропедевтической работы по словообразованию;
- использование двух видов чтения — орфографического и орфоэпического.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение с помощью учителя обнаруживать слова, написание которых расходится с их произношением;
- умение пользоваться словом в правильной грамматической форме, понимать его лексическое значение;
- умение изменять слова для связи с другими словами в предложении;
- умение обнаруживать изменения в буквенном составе слова.

**Критерий оценки:** эффективность работы по развитию речи учащихся.

**Показатели:**

- обогащение, уточнение и активизация словаря учащихся на материале учебных заданий ИОР;
- наличие заданий для развития синтаксического строя речи: составление предложений и словосочетаний;
- наличие заданий для развития связной речи: составление рассказов по сюжетным картинкам, опорным словам и пр.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение правильно употреблять в речи слова и выражения, объяснять их лексическое значение;
- умение строить устные высказывания на заданную тему по сюжетным картинкам, собственным наблюдениям и впечатлениям;
- умение составлять предложения по серии картинок, объединять их в связный текст.

**Критерий оценки:** эффективность дидактических игр и уместное использование в ИОР занимательного материала.

**Показатели:**

- направленность дидактических игр и игровых заданий на усвоение учебного материала, отработку умений и навыков по ключевым темам учебной программы «Обучение грамоте»;
- использование занимательного материала с целью развития познавательного интереса;
- создание игровых ситуаций с целью активизации познавательной деятельности учащихся;
- отсутствие агрессии в игровых сюжетах.

*Формируемые специальные и общеучебные умения и навыки:*

- умение принимать учебную цель, поставленную учителем, и следовать ей при выполнении практических заданий и упражнений;
- умение осуществлять познавательную (учебную, учебно-познавательную) деятельность совместно с другими учащимися и самостоятельно.

Выделенные критерии и показатели позволят проводить качественную экспертизу содержания ИОР по учебному предмету «Обучение грамоте» с учётом общедидактических и методических требований.

### Список цитированных источников

1. Порядок создания электронных средств обучения для учреждений образования Республики Беларусь (от 24.11.2009) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://du.gov.by:sm.aspx?guid=37123>. — Дата доступа : 27.03.2013.
2. Методика экспертной оценки цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://do.gendocs.ru/docs/index-193510.html?page=3>. — Дата доступа : 27.03.2013.
3. Система критериев качества учебного процесса для дистанционного образования: отчёт о НИР, выполненной по научно-технической программе «Создание системы открытого образования» подпрограммы «Научное, научно-методическое и информационное обеспечение создания системы открытого образования» / Министерство образования Российской Федерации ; Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.engineer.bmstu.ru/resources/science/02\\_01\\_002.htm](http://www.engineer.bmstu.ru/resources/science/02_01_002.htm). — Дата доступа : 27.03.2013.
4. Образовательный стандарт учебного предмета «Русский язык» (I—XI классы) // Печатковae навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. — 2010. — № 3. — С. 3—6.
5. Учебная программа «Обучение грамоте» // Учебные программы. I—IV классы учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. — Минск : НИО, 2012.

Материал поступил в редакцию 05.05.2014.

# Теоретико-методологические основания разработки модельно-технологических характеристик использования информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования: профориентационный аспект

**Е. А. Бельницкая,**  
методист высшей категории  
управления мониторинга качества образования  
Национального института образования

В статье уделяется внимание проблеме профессионального самоопределения учащихся учреждений общего среднего образования в условиях информационного общества. В профориентационном аспекте рассматриваются вопросы эффективного использования современных информационно-образовательных ресурсов, в том числе электронных. Представлены теоретические подходы к разработке модельно-технологических характеристик использования информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования.

**Ключевые слова:** профориентация, учащиеся, общее среднее образование, информационно-образовательные ресурсы.

The article focuses on the problem of professional self-determination of students of institutions of general secondary education in the information society. Issues of effective use of modern information and educational resources, including electronic ones are considered in a career-oriented aspect. Theoretical approaches to the development of model and technological characteristics of the use of information and educational resources of general secondary education are presented.

**Keywords:** career guidance, pupils, general secondary education, information and educational resources.

В настоящее время стратегическим направлением развития образовательных систем является обеспечение интеллектуального и нравственного развития человека на основе вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знания. Рост объёмов производимой информации ставит перед системой образования задачу подготовки специалистов, способных:

- адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современного общества, самостоятельно приобретать нужные для успешной работы знания и навыки, применять их на практике для решения разных задач;
- самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать рациональные пути их решения с помощью современных технологий;
- грамотно работать с информацией, извлекать и обрабатывать её, а также эффективно использовать информационные ресурсы, в том числе и мировые, для решения поставленных задач;

- уметь работать в коллективах, объединяющих специалистов различных областей знания.

Основной задачей образования становится подготовка необходимых обществу кадров в нужном количестве за минимальное время и при минимальных затратах. Это направление развития было признано главным в ходе реформ образовательных систем США, Великобритании, Канады, Германии, Франции и других стран. Образование в этих странах развивается

- с учётом прогнозирования потребностей социума в специалистах разных профилей;
- определения спектра специальностей и требуемой квалификации специалистов;
- определения необходимых условий для подготовки специалистов;
- активного внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс [1].

Информатизация обуславливает информационную насыщенность профессиональной деятельности каждого современного специалиста, успешность которой зависит от готовности и способности находить, интерпретировать, критически оценивать непрерывно обновляющуюся информацию, а также производить новую, используя современные информационные технологии.

Одна из важнейших целей информатизации системы образования Республики Беларусь на современном этапе — формирование личности, адаптированной к жизни в информационном обществе. Для этого необходимо:

- эффективное вовлечение в образовательный процесс всего многообразия средств информатизации как в учреждении образования, так и дома;
- развитие у обучающихся мотивации к получению знаний, непрерывному самообразованию посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий [2].

В системе общего среднего образования решению этих задач может способствовать использование информационно-образовательных ресурсов (ИОР), ориентированное на:

- вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс с расширением сегмента самостоятельной деятельности;
- применение знаний учащихся в различных учебных, жизненных, квази-профессиональных ситуациях;
- организацию коллективной работы при решении проблем в сотрудничестве с педагогами и другими обучающимися;
- информационное обеспечение формирования у обучающихся собственного аргументированного мнения по обсуждаемой проблеме;
- интеграцию обучения и профориентации учащихся.

Наличие ИОР и компьютерной техники само по себе не решает вопроса по их эффективному использованию в образовательном процессе. Возможности применения этих ресурсов в профориентации учащихся средствами учебных предметов также исследованы недостаточно. Сохраняются противоречия между:

- возрастающими требованиями к специалистам высокотехнологического и наукоемкого производства и недостаточной ориентацией учащихся на освоение соответствующих профессий;
- необходимостью системной организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся учреждений общего среднего образования и отсутствием профориентационной составляющей при обучении учащихся учебным предметам.

Учащиеся в процессе профессионального самоопределения нуждаются в систематизированной, интегрированной, достоверной профинформации. ИОР общего среднего образования включают педагогически интерпретированные сведения профориентационного назначения. При определении роли и места данной информации в учебной деятельности учащихся и работе педагога-предметника важно учитывать особенности современного общества, состояния систем образования и профориентации.

Это актуализирует необходимость разработки модельно-технологических характеристик использования информационно-

образовательных ресурсов общего среднего образования в профориентационном аспекте, что предусматривает учёт всех реалий сегодняшнего дня.

Теоретико-методологическим основанием разработки указанных характеристик должны быть: системный подход (А. А. Богданов, Н. Д. Никандров и др.); деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.); компетентностный подход (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

При рассмотрении модельно-технологических характеристик использования ИОР в профориентационном аспекте мы отталкиваемся от понимания профориентационной работы как вида педагогической деятельности [3].

*Целеполагающая функция* профориентационной деятельности проявляется в общественной потребности её преобразования в вид педагогической деятельности, специализированной по цели. *Целедостигающей функцией* профориентационной деятельности является создание педагогических условий для свободного и осознанного выбора профессиональной деятельности, соответствующей особенностям личности, потребностям общества, перспективным направлениям развития отраслей экономики страны и запросам рынка труда в квалифицированных кадрах [3].

Система профориентационных воздействий предполагает:

- единство целей и направлений профориентации;
- учёт внешних и внутренних факторов, влияющих на профессиональное самоопределение учащихся;
- планирование и координацию всех средств профориентации;
- охват всех учащихся с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- взаимодействие сознания, чувств, собственного опыта учащихся в приобретении знаний о мире профессий.

В современных условиях актуализируется проблема формирования профессионального самоопределения обучающихся в системе общего среднего образования, одним из путей решения которой является *комплексный подход* к профориен-

тации, предусматривающий взаимодействие всех социальных институтов общества, в том числе с использованием новых информационных технологий и электронных средств обучения учебным предметам.

*Информационно-средовой подход* предполагает системную интеграцию науки, образования и производства, призванную обеспечивать необходимые и достаточные условия функционирования соответствующей информационной среды, которая определяется как совокупность условий для осуществления информационной деятельности субъектов в социуме в целом [4].

Повышение требований современного общества к специалистам обуславливает необходимость развития у обучающихся ряда компетенций, включая компетенции, позволяющие осуществлять осознанный выбор профессиональной деятельности. Неизбежным становится переход на компетентностную модель формирования личности обучающихся, в том числе в системе общего среднего образования [5].

Построение профориентационной работы на идеях *компетентностного подхода* предполагает развитие конкретных личностных качеств, необходимых в учебной и будущей профессиональной деятельности, а также формирование у учащихся готовности решать определённые задачи, опираясь на свои личностные качества.

В связи с этим в профориентационной работе педагога важно смещение акцентов от констатирующе-рекомендательных вариантов помощи к формированию у учащихся умений ориентироваться в разнообразных ситуациях выбора и принимать ответственные решения. Это позволит в перспективе учитывать готовность обучающегося решать определённые задачи, опираясь на механизмы компенсации одних качеств другими, формирующий индивидуальный стиль деятельности, приобретаемый опыт.

Эффективность и обоснованность использования информационно-образовательных ресурсов, а также электронных средств обучения и профориентации в образовательном процессе будут определяться:

- получением значимых образовательных результатов;

- повышением готовности самоопределяющейся личности к самостоятельному и осознанному выбору профессионального будущего;
- временными и иными затратами участников образовательного процесса на решение задач обучения и профориентации.

Таким образом, эффективное использование ИОР общего среднего образования в профориентационном аспекте предполагает:

- 1) обучение учащихся технологиям информационно-аналитической деятельности, соответствующим этапам принятия решения;
- 2) внедрение в образовательный процесс практических заданий, обра-

щающихся к личному опыту учащихся, направленных на развитие у них ряда профессионально значимых компетенций;

- 3) использование профориентационного компонента содержания ИОР и реализацию профориентационной функции на учебных занятиях, в самостоятельной работе и во внеурочной деятельности учащихся;
- 4) расширение возможности субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- 5) организацию виртуальных экскурсий, семинаров, деловых игр на основе коммуникационных технологий.

### Список цитированных источников

1. Аналитические доклады Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. — М. : Магистр, 2008. — 15 с.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693](http://edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693).
3. Игнатович, Е. С. Система информационно-педагогической поддержки старшеклассников как средство их профессионального самоопределения / Е. С. Игнатович ; под ред. О. А. Олекс. — Минск : РИВШ, 2009. — 188 с.
4. Информационно-средовой подход к модернизации профессионального образования / Лаборатория информатизации Института педагогики и психологии профессионального образования РАО [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://gigabaza.ru/doc/35265.html>.
5. Болотов, В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.

*Материал поступил в редакцию 03.06.2014.*

# Фанетыка-арфаэпічны напрамак у навучанні арфаграфіі беларускай мовы ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі

**В. У. Зеляно,**

дацэнт кафедры прыватных метадык Інстытута павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя М. Танка кандыдат педагагічных навук

Раскрываецца сутнасць фонетычнага прынцыпа беларускай арфаграфіі, вызначаюцца розніцы напісанняў, заснаваныя на даным прынцыпе, ад асноўных напісанняў. Паказана спецыфіка рэалізацыі фонетычна-арфаэпічнага напрамку ў навучанні беларускай арфаграфіі ў ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі. Аналізуюцца часткова-метадзічныя прынцыпы, на якіх заснаваны даны напрамак. Дадзены тэарэтычны асновы прынцыпа фонетычна-арфаграфічных міжмовевага супаставленняў, сфармуляваны аўтарам артыкула.

**Ключевые слова:** навучанне арфаграфіі, фонетычны прынцып беларускай арфаграфіі, фонетычна-арфаэпічнае напрамак у навучанні арфаграфіі, прынцып фонетычна-арфаграфічных міжмовевага супаставленняў.

The article reveals the entity of the phonetic principle of Belarusian orthography, determines differences in spelling based on the phonetic principle and reference spelling. Specifics of implementation of the phonetic and orthoepic trend in teaching Belarusian orthography in establishments of general secondary education are revealed. They analyze private method principles that are the base for the phonetic and orthoepic trend in teaching spelling. The article presents the theoretical foundation of the phonetic spelling principle of interlingual juxtapositions formulated by the author.

**Keywords:** teaching spelling, phonetic principle of Belarusian orthography, phonetic and orthoepic trend in teaching spelling, phonetic spelling principle of interlingual juxtapositions.

Сярод усіх раздзелаў мовазнаўства найбольш цесную сувязь арфаграфія выяўляе з фанетыкай, якая вывучае гукавыя сродкі мовы (гук, склад, націск), і арфаэпіяй, якая ўстанаўлівае нормы літаратурнага вымаўлення. Гэта сувязь адлюстравана ў вядучым прынцыпе беларускага правапісу — фанетычным, згодна з якім напісанне слова адпавядае яго літаратурнаму вымаўленню.

У напісаннях, заснаваных на фанетычным прынцыпе, перадаюцца пазіцыйныя чаргаванні галосных і зычных гукаў: *бор* — *баравы* ([o] — [a]), *вечар* — *вячэраць* ([э] — [a]), *вуда* — *вудзіць* ([д] — [дз']), *газета* — *у газеце* ([т] — [ц']) і да т. п. Інакш кажучы, існуе дакладная адпаведнасць паміж вымаўленнем гукаў і напісаннем літар у словах.

Трэба адрозніваць фанетычныя напісанні ад *апорных напісанняў*, «якія не патрабуюць прымянення арфаграфічных правілаў, г. зн. адпавядаюць правілам графікі, апіраюцца на слых» [1, с. 188]. Да апорных напісанняў Л. І. Сямешка адносіць:

- абазначэнне націскных галосных: *вуліца, жораў, крама*;
- абазначэнне зычных перад галоснымі і санорнымі: *завіруха, хвіліна, кропля*;
- абазначэнне гука [j] перад галоснымі (літарамі *е, ё, ю, я*); на канцы слоў і перад зычнымі (літарай *й*): *юнак, каравай, свойскі*;
- абазначэнне мяккасці зычных мяккім знакам:
  - на канцы слоў пасля зычных *з, с, дз, ц, л, н*: *карась, калыхаць, ліпень*;
  - перад цвёрдымі зычнымі: *дзьмуць, просьба, бацька*;
  - абазначэнне мяккага [л'] перад любымі зычнымі: *кальцый, вельмі, толькі* [1, с. 188].



Для авалодання напісаннямі, што адпавядаюць правілам графікі, вучням дастаткова асэнсаваць суадносіны паміж гукамі (фанемамі) і іх графічнымі адпаведнікамі — літарамі. Аднак «засваенне падобнай “алфавітнай графікі” не адносіцца да арфаграфічных праблем. Арфаграфія ва ўласным сэнсе пачынаецца... тады, калі непасрэднымі гукавымі раздражняльнікамі з’яўляюцца гукі, якія знаходзяцца ў слабай пазіцыі» [2, с. 117].

У гэтай сувязі мэтазгодна размяжоўваць дзве групы гука-літарных напісанняў:

- *неарфаграфічныя напісанні*, якія вызначаюцца вымаўленнем і абпіраюцца толькі на веданне алфавіта і правіл графікі (гэта і ёсць апорныя напісанні);
- *арфаграфічныя напісанні*, якія не вызначаюцца вымаўленнем і, у сваю чаргу, падзяляюцца на:
  - напісанні, якія адпавядаюць вымаўленню;
  - напісанні, якія не адпавядаюць вымаўленню [3, с. 21—22].

Падзел гука-літарных напісанняў на неарфаграфічныя і арфаграфічныя адпавядае тэзісу аб тым, што «перадача на пісьме гукаў моцных пазіцый — сфера графікі, перадача гукаў слабых пазіцый — сфера арфаграфіі» [1, с. 180].

Такім чынам, фанетычныя напісанні можна ахарактарызаваць як арфаграфічныя напісанні, што адпавядаюць вымаўленню.

У беларускай мове на фанетычным прынцыпе грунтоўцца наступныя правілы:

- правапіс на месцы гукаў [о], [э] пасля цвёрдых зычных у ненаціскных складах літары *а* (*моладзь — малады, чэрствы — счарсцвець*);
- правапіс на месцы гукаў [э], [о] пасля мяккіх зычных у першым пераднаціскным складзе літары *я*: *зерне — зярняты, цёплы — цяпліца*;
- правапіс *э, е* на канцы нязменных запазычаных слоў (*рэзюмэ, плісэ, філе*) і ў сярэдзіне іншамоўных слоў пасля губных зычных і *з, с, н* (*капэла, экзэмпляр, нервы*);
- правапіс галосных у складаных і складанаскарочаных словах (*чарнаморскі, лёгкаатлет, газпрам*);
- правапіс спалучэнняў галосных у іншамоўных словах (*дыялог, канвеер, гігіена*);
- правапіс *і, ы, й* пасля прыставак (*выйгрыш, заінець, дэзынфармацыя*);

- правапіс прыстаўных галосных і зычных (*імгненне, восень, гэты*);
- правапіс *у* (складовага) і *ў* (нескладовага) (*на ўзлеску, паўночнаўсходні, баул*);
- правапіс *д — дз, т — ц* (*гвардыя — гвардзеец, білет — білецёр*);
- правапіс падоўжаных зычных (*падарожжа, узвышша, ламачча*);
- правапіс спалучэнняў зычных *сл, сн, зн, рн, рц, нц* (*кантрасны, праязны, сэрца*);
- правапіс прыставак на *з-* і *с-* (*развязаць, усклікнуць, беспрацэнтны*);
- напісанне літары *ц* на месцы спалучэнняў зычных утваральнай асновы [ц], [т], [ч], [к] і суфіксальнага [с] (*кравецкі, агенцтва, баранавіцкі*);
- напісанне літары *с* на месцы спалучэнняў зычных утваральнай асновы [ж], [ш], [г], [х] і суфіксальнага [с] (*таварыства, мноства, птаства*);
- напісанне літары *с* на месцы спалучэння каранёвага [с] і суфіксальнага [с] (*рускі, вільнюскі, палескі*) і інш.

Аснову правапісу пры фанетычным прынцыпе, як слухна заўважае У. І. Куліковіч, складае гукавы аналіз маўлення: «таму, хто піша, неабходна ведаць аб’ектыўныя і суб’ектыўныя правілы вымаўлення гукаў (арфаэпію) або ўменне пачуць і выдзеліць гукі, а затым зафіксаваць іх адпаведнымі літарамі» [4, с. 19].

Паколькі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі Беларусі паралельна вывучаюцца беларуская мова, у якой вядучым прынцыпам правапісу з’яўляецца фанетычны, і руская мова, у арфаграфіі якой дамінуе марфалагічны прынцып, на фоне супастаўлення беларускай і рускай арфаграфічных сістэм традыцыйна лічыцца, што фанетычныя напісанні «лёгка для засваення» [5, с. 174], а фанетычны прынцып арфаграфіі — «мара кожнага школьніка» [6]. Аднак Л. Ц. Выгонная звяртае ўвагу на неабгрунтаванасць падобнага ўяўлення, таму што «назіранне і саманазіранне за вусным маўленнем аказваецца вельмі нялёгкай справай» [7, с. 33]. Аналагічнай думкі прытрымліваюцца і аўтары дапаможніка «Белорусский язык для говорящих по-русски» А. А. Крывіцкі, А. Я. Міхневіч, А. І. Падлужны: «Фанетычны прынцып цяжка рэалізуецца на практыцы з прычыны значнага разнабою ў літаратурным вымаўленні, а ў беларускай мове і даволі моц-

нага ўплыву на яе дыялектнага вымаўлення» [8, с. 72].

З улікам вынікаў даследаванняў па ўспрыманні вуснага маўлення, якія паказваюць, што «розныя людзі не толькі не зусім аднолькава вымаўляюць, але і чуюць адно і тое ж па-рознаму» [9, с. 6], А. І. Падлужны лічыць правільным гаварыць не пра фанетычны, а пра фаналагічны прынцып арфаграфіі, паколькі «фаналогія як вучэнне аб функцыянаванні гукаў з’яўляецца адначасова і тэорыяй рацыянальнага пісьма» [9, с. 6].

Адсюль вынікае, што кіравацца правіламі «як чуюцца, так і пішацца», якое перадае сутнасць фанетычнага прынцыпу беларускай арфаграфіі, можна толькі пры ўмове захавання норм літаратурнага вымаўлення. Адхіленні ад гэтых норм могуць прывесці да арфаграфічных памылак, абумоўленых:

- упывам фанетычных рыс роднай гаворкі (напрыклад, носьбіты паўднёва-заходняга дыялекту на месцы падоўжаных зычных могуць вымаўляць спалучэнне «мяккі ці зацвярдзелы зычны + [j]» ([в’ас’эл’jэ] або непадоўжаны гук ([збожа]), што можа стаць прычынай арфаграфічных памылак: *вяселье, збожа* замест *вяселле, збожжа*);
- упывам фанетычных асаблівасцей рускай мовы (напрыклад, памылковае вымаўленне [л], [в], [ф] на месцы [ў] можа прывесці да напісанняў тыпу *малчаць, наставнік, Кавказ* замест *маўчаць, настаўнік, Каўказ*);
- ненарматыўнай пастаноўкай націску ў словах (*камбайнёр, вы́сака, на камяні* замест *камба́йнер, высо́ка, на ка́мені*).

У сваю чаргу, пад упывам так званых нефанетычных напісанняў нярэдка ўзнікаюць арфаэпічныя памылкі ў маўленні вучняў, напрыклад: [н’э прос’іц’] (*не просіць*) замест [н’а прос’іц’], [па кладачцы] (*па кладачцы*) замест [па кладаццы], [см’ајэшс’а] (*смяешся*) замест [с’м’ајэс’с’а] і да т. п.

Такім чынам, фанетычны прынцып арфаграфіі збліжае пісьмовае маўленне з вусным, дазваляе перадаць на пісьме асаблівасці фанетычнага ладу беларускай літаратурнай мовы (*табліца*) і, як вынік, «робіць арфаграфію больш гнуткай, дынамічнай у параўнанні з тымі мовамі, правапіс якіх базуецца больш на марфалагічным прынцыпе» [10, с. 11].

Дарэчы, менавіта змены фанетычнага характару, якія адбыліся ў беларускай мове ў канцы ХХ — пачатку ХХІ стагоддзя, разам з іншымі чыннікамі (марфалагічныя змены, абнаўленне лексічнага складу мовы і інш.), «выклікалі неабходнасць удакладняць правапіс, прыводзіць яго ў адпаведнасць з сучаснай моўнай практыкай. Беларускі правапіс, які ў значнай ступені пабудаваны на фанетычным прынцыпе, асабліва адчувальны да гэтых змен у мове, і таму ён таксама павінен удасканалівацца» [10, с. 7].

Так, у новай рэдакцыі «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» (2008) дзеянне правіла перадачы акання на пісьме распаўсюдзілася на напісанне некаторых груп запазычаных слоў (*трыа, партфоліа, Антарыа; прынтар, кандытар, шніцаль*); правіла перадачы якання на пісьме — на напісанне лічэбнікаў (*дзясяты, сямнаццаць, пяцьдзясят*); дзеянне правіла правапісу ў (нескладовага) пашырылася на напісанне многіх слоў іншамоўнага паходжання (*ва ўніверсітэце, саўна, раўнд*) і г. д.

**Табліца — Адлюстраванне ў правілах арфаграфіі асаблівасцей фанетычнага ладу беларускай мовы**

Асаблівасці фанетычнага ладу беларускай мовы	Назвы параграфуў «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» (2008) [11]
Аканне	«Перадача акання на пісьме» (§ 4)
Яканне	«Перадача якання на пісьме» (§ 6)
Наяўнасць прыстаўных галосных	«Прыстаўныя галосныя <i>і, а</i> » (§ 8)
Дзеканне Цеканне	«Зычныя <i>д, т і дз, ц</i> » (§ 12)
Наяўнасць прыстаўных зычных	«Прыстаўныя і ўстаўныя зычныя» (§ 14)
Наяўнасць гука [ў]	«Нескладовае <i>ў і у</i> складовае» (§ 15)
Падаўжэнне зычных гукаў	«Падоўжаныя і падвоеныя зычныя» (§ 17)

У сваю чаргу, змены ў правапісе, або «арфаграфічныя інавацыі, накіраваныя на ўзнаўленне заканамерных суадносін паміж вымаўленнем і правапісам» [12, с. 35], паводле У. І. Куліковіча, аказалі ўплыў, па-першае, на гукавую арганізацыю маўлення (*бартар, адажыа*), па-другое, на станаўленне новых арфаэпічных норм (*шэсцьдзясят, прафкам*), па-трэцяе, на сістэматызацыю дзеяння такога фанетычнага закона беларускай літаратурнай мовы, як аканне (*стагадовы, стагалосы*) [12, с. 36].

У навучанні арфаграфіі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі фанетыка-арфаэпічны напрамак грунтуецца на шэрагу прынцыпаў, сфармуляваных як айчыннымі, так і расійскімі лінгвадыдактамі.

Напрыклад, у методыцы навучання рускай мове з такой заканамернасці працэсу засваення пісьмовага маўлення, як апераджальнае авалоданне вусным маўленнем у параўнанні з пісьмовым, Л. П. Федарэнка выводзіць *прынцып апераджальнага развіцця вуснага маўлення перад пісьмовым, супастаўлення пісьмовага маўлення з вусным у працэсе засваення пісьма* [13, с. 37–38]. Кіруючыся гэтым прынцыпам, настаўнік павінен дамагацца таго, каб школьнікі, па-першае, навучыліся каардынаваць рухі органаў маўлення і слыху з мышцамі рукі, якая піша, і вачэй, якія чытаюць, па-другое, усвядомілі падабенства і адрозненне паміж гукамі і літарамі, па-трэцяе, маглі хутка пераходзіць ад вуснай формы маўлення да пісьмовай і наадварот. Відавочна, што першая і другая задачы павінны быць вырашаны на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі, а трэцяя задача, арыентаваная на фарміраванне ў вучняў умення выказваць уласныя думкі ў пісьмовай форме, вырашаецца на працягу ўсяго перыяду навучання ў школе.

Варта падкрэсліць, што прынцып апераджальнага развіцця вуснага маўлення перад пісьмовым сфармуляваны Л. П. Федарэнка ў адносінах да навучання роднай (рускай) мове. М. Г. Яленскі звяртае ўвагу на тое, што «авалоданне беларускай мовы як другой ідзе некалькі іншым шляхам: вусная мова спачатку засвойваецца натуральным чынам (па схеме роднай), а затым карэкціруецца на аснове пісьмовай. Графічны вобраз слова пачынае пераважаць у свядомасці дзіцяці і істотна ўплываць на фарміраванне вымаўленчых здольнасцей» [14, с. 43]. Гэта заканамернасць, якую вучоны называе *ўзаемаўплы-*

*вам пісьмовай і вуснай мовы пры фарміраванні маўленчых здольнасцей*, праяўляецца ў тым, што вусная мова, засвоеная не ў натуральным маўленчым асяроддзі, а ў працэсе спецыяльнага навучання, уяўляе сабой адбітак пісьмовай мовы. Зыходзячы з названай заканамернасці, вучоны робіць выснову аб тым, што «засваенне вуснай мовы на аснове пісьмовай можа садзейнічаць больш хуткаму і якаснаму авалоданню літаратурнымі нормамаі (не даводзіцца мець справу з нейтралізацыяй дыялектызмаў і ў гэтым сэнсе з “арфаэпічным акультурваннем” маўлення), а таксама спрыяць выпрацоўцы арфаграфічных здольнасцей на аснове ўсведамлення школьнікамі законаў беларускага пісьма» [14, с. 43].

Расійскі лінгвадыдакт Р. Н. Прыступа адным з найважнейшых прынцыпаў навучання рускаму правапісу лічыць *прынцып апоры на гука-літарны склад слова*. Асноўнымі шляхамі рэалізацыі гэтага прынцыпу, на думку вучонага, з’яўляюцца:

- 1) высвятленне асаблівасцей гукаў у пэўным слове, іх акустычная характарыстыка;
- 2) высвятленне заканамернасцей змянення гукаў у пэўных фанетычных умовах;
- 3) устанаўленне падабенства і адрознення паміж гукамі і літарамі;
- 4) выяўленне арфаграфічнага правіла [15, с. 140].

У методыцы навучання арфаграфіі беларускай мовы засваенне вучнямі гукалітарных напісанняў адбываецца аналагічным чынам. Напрыклад, каб засвоіць правапіс літар у і ў, трэба на аснове гукалітарнага аналізу пар слоў тыпу *увага – няўвага, слава – слаўны, ведала – ведаў*, па-першае, даць параўнальную характарыстыку гукам [у] і [ў]; па-другое, зрабіць выснову аб тым, што гукі [у], [в], [л] пасля галосных замяняюцца гукамаі [ў]; па-трэцяе, устанавіць заканамернасць замены літар у, в, л літарай ў; па-чацвёртае, сфармуляваць правіла аб правапісе ў (нескладавага).

У адпаведнасці з фанетычным прынцыпам рускага правапісу ў методыцы навучання арфаграфіі рускай мовы склаўся *прынцып супастаўлення гука і яго фанетычнага акружэння* [16, с. 162], рэалізацыя якога звязана з сістэматычным частковым фанетычным разборам слова. У навучанні беларускай мове дзеянне гэтага прынцы-

пу распаўсюджваецца на ўсе правапісныя тэмы раздзела «Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія» (V клас). Напрыклад, пры вывучэнні тэмы «Падоўжаныя зычныя, іх вымаўленне і правапіс» вучні павінны ўсвядоміць, што зычныя гукі могуць вымаўляцца падоўжана ў становішчы паміж галоснымі, гэта перадаецца падвоеным напісаннем адпаведных літар (*калоссе, ноччу, стагоддзе*). Для асэнсавання правіла школьнікам неабходна выявіць фанетычнае акружанне зычных гукаў (галосны — падоўжаны зычны — галосны), што прадугледжвае частковы фанетычны разбор слоў з падоўжанымі зычнымі гукамі.

Фармулюючы прынцыпы навучання арфаграфіі рускай мовы на падставе прынцыпаў рускага правапісу, Я. С. Антонава выдзяляе ў методыцы навучання рускай арфаграфіі *фанетычны прынцып*, які «дыктуе выпрацоўваць навык пісьма з улікам гукавога складу слова» [17, с. 374]. Навучанне беларускай арфаграфіі таксама немагчыма без апоры на веды і ўменні вучняў па фанетыцы, што адлюстравана ў фармулёўках арфаграфічных правіл, напрыклад: «Мяккі знак не пішацца ў сярэдзіне і на канцы слоў пасля літар, якія абазначаюць зацвярдзелыя зычныя гукі [ж], [дж], [ч], [ш], [р], [ц], цвёрдыя [д], [т], [б], [в], [м], [п], [ф]» [18, с. 19]. Для паспяховага засваення гэтага правіла вучні павінны ведаць зацвярдзелыя зычныя гукі, правільна вымаўляць і ўспрымаць на слых словы з цвёрдымі і зацвярдзелымі канцавымі зычнымі тыпу *жолуд* (рус. *жёлудь*), *восем* (рус. *восемь*), *печ* (рус. *печь*) і да т. п.

Акрамя прынцыпу вывучэння арфаграфіі ў *цеснай сувязі з вывучэннем фанетыкі, марфемікі, марфалогіі і сінтаксісу*, расійскі вучоны В. А. Багранцава вылучае *прынцып супастаўлення розных з’яў (гук і літара, фанема ў моцнай і слабай пазіцыях)* [19, с. 476]. Фармулёўкі арфаграфічных правіл у вучэбных дапаможніках як па рускай, так і па беларускай мове прадугледжваюць разуменне вучнямі суадносін паміж гукамі і літарамі, напрыклад: «У пачатку запазычаных слоў гук [э] не пераходзіць у [а]. У такіх словах у адпаведнасці з літаратурным вымаўленнем пішацца літара *э: экзамен, эсэ, элемент*» [20, с. 145] (супастаўляюцца фанетычнае паняцце гук [э] і графічнае — літара э). Паняцце пра моцную і слабую пазіцыі гукаў у вучэбных дапаможніках па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі

не ўводзіцца, тлумачыцца толькі, у якіх выпадках зычныя вымаўляюцца выразна: «Звонкія і глухія зычныя гукі вымаўляюцца выразна і на пісьме абазначаюцца “сваімі” літарамі: 1) перад усімі галоснымі гукамі: [*дарога*], [*н’эба*], [*сады*]; 2) перад санорнымі зычнымі: [*слова*], [*с’л’іва*], [*размова*], [*крок*], [*аб’ява*]» [18, с. 5].

У айчынным лінгваметодыцы да прыватна-метадычных прынцыпаў навучання арфаграфіі адносіцца *прынцып сувязі арфаграфіі з фанетыкай і арфаэпіяй*, які «вынікае з самой прыроды беларускай арфаграфіі» [21, с. 89]. У лінгвадыдактычным аспекце сувязь арфаграфіі з фанетыкай праяўляецца ў тым, што для асэнсавання лінгвістычнай асновы арфаграфічных правіл вучні павінны засвоіць наступныя звесткі па фанетыцы:

- гукі галосныя і зычныя;
- галосныя націскныя і ненаціскныя;
- зычныя глухія, звонкія і санорныя; мяккія, цвёрдыя і зацвярдзелыя; шыпячыя і свісцячыя;
- падоўжаныя зычныя;
- прыстаўныя зычныя і галосныя;
- чаргаванні зычных і галосных гукаў;
- склад;
- націск [22, с. 14—16].

Сувязь арфаграфіі з арфаэпіяй абумоўлена тым, што авалоданне правільным пісьмовым маўленнем немагчыма без апоры на вуснае маўленне і маўленчы слых, паколькі большасць гука-літарных напісанняў у беларускай мове адпавядае вымаўленню. Пры гэтым трэба мець на ўвазе, што «адпаведнасць вымаўлення напісанню, як і яго неадпаведнасць, яшчэ не здымае арфаграфічнай праблемы (гэта гукі слабай пазіцыі, а яны заўсёды адпавядаюць арфаграме)» [23, с. 52].

Напрыклад, у беларускай мове правілы напісання галосных *е, ё, я* «заснаваны на веданні акцэнтна-рытмічнай структуры слова» [7, с. 31]. Для таго, каб прыняць рашэнне аб напісанні літары *е* або *ё* ў слове, вучань павінен даведацца, у якім складзе адносна націску знаходзіцца адпаведны галосны гук, а для гэтага трэба вызначыць націскны склад. Такім чынам, напісанне слова правяраецца яго вымаўленнем.

Як падкрэслівае В. А. Ляшчынская, прынцып сувязі арфаграфіі з фанетыкай і арфаэпіяй асаблівую ролю набывае пры навучанні беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання, «дзе ад засваення арфа-

эпічных норм, выяўлення асаблівасцей фанетычнай сістэмы беларускай мовы ў параўнанні з рускай залежыць у пэўнай ступені авалоданне арфаграфічнымі нормамаі беларускай мовы» [21, с. 90]. У адпаведнасці з гэтым тэзісам намі сфармуляваны *прынцып фанетыка-арфаграфічных міжмоўных супастаўленняў* пры навучанні беларускай арфаграфіі.

Міжмоўныя супастаўленні могуць ажыццяўляцца шляхам аналогіі або супрацьпастаўлення. У першым выпадку ствараюцца ўмовы для станоўчага пераносу ведаў і ўменняў, набытых школьнікамі пры вывучэнні адной мовы, на працэс авалодання другой мовай (транспазіцыйныя супастаўленні). У другім выпадку папярэджваецца магчымае змешванне вучнямі фактаў беларускай і рускай моў (антыінтэрферэнцыйныя супастаўленні).

*Транспазіцыйныя супастаўленні* (ад лац. *transpositio* 'перастаноўка') звязаны са станоўчым пераносам засвоеных школьнікамі ведаў і ўменняў пры вывучэнні фанетыка-арфаграфічнага матэрыялу, ідэнтычнага ў беларускай і рускай мовах. Напрыклад, наяўнасць у беларускай і рускай мовах аналагічных парных па звонкасці/глухасці зычных гукаў ([б] — [п], [б'] — [п'], [д] — [т], [ж] — [ш], [з] — [с], [з'] — [с']) з'яўляецца перадумовай для міжмоўнай транспазіцыі ведаў, уменняў і навыкаў вучняў, звязаных з правапісам слоў, у якіх адбываюцца аглушэнне і азванчэнне зычных. Адсюль пры вывучэнні названага правіла неабходна ўзнавіць і актуалізаваць ужо засвоенныя школьнікамі на ўроках адной з моў: а) фанетычныя звесткі (звонкія і глухія зычныя гукі, азванчэнне і аглушэнне зычных); б) арфаграфічнае правіла (для праверкі правільнасці напісання слова са звонкім ці глухім зычным трэба падабраць праверачнае слова); в) алгарытм арфаграфічнага дзеяння (спосаб падбору праверачнага слова: трэба змяніць слова або падабраць аднакаранёвае слова, каб пасля зычнага быў галосны або санорны).

*Антыінтэрферэнцыйныя супастаўленні* накіраваны на папярэджанне міжмоўнай інтэрферэнцыі (ад лац. *inter* 'паміж' + *ferens* 'які нясе, пераносіць') — «узаемадзеяння моўных сістэм, уздзеяння сістэмы роднай мовы на мову, якая вивучаецца, у працэсе авалодання ёй» [24, с. 97]. Арфаграфічная інтэрферэнцыя праяўляецца ў адмоўным ўплыве на правапіс слоў на адной мове адпаведных слоў другой мовы,

дзе яны пішуцца па-іншаму. Так, пад уплывам арфаграфіі рускай мовы вучні дапускаюць памылкі ў напісаннях па-беларуску тыпу *безветраны* замест *бязветраны*, *каллекцыя* замест *калекцыя*, *поздна* замест *позна*, *пьеса* замест *п'еса* і да т. п.

Аб'ектам антыінтэрферэнцыйных супастаўленняў могуць быць выпадкі:

- супадзення ў вымаўленні і несупадзення ў напісанні беларускіх і рускіх слоў-адпаведнікаў: бел. *акно* — рус. *окно*; бел. *мыш* — рус. *мышь*; бел. *пад'езд* — рус. *подъезд*;
- несупадзення ў вымаўленні і супадзення ў напісанні слоў беларускай і рускай моў: бел. *стог* [стох] — рус. *стог* [сток]; бел. *чайка* [чайка] — рус. *чайка* [ч'айка]; бел. *наспех* — рус. *наспех*;
- несупадзення ў вымаўленні і напісанні беларускіх і рускіх слоў-адпаведнікаў: бел. *вясна* — рус. *весна*; бел. *патрыёт* — рус. *патриот*; бел. *дождж* — рус. *дождь*.

Антыінтэрферэнцыйныя супастаўленні мэтазгодны пры вывучэнні правіл, спецыфічных для беларускай арфаграфічнай сістэмы (перадача на пісьме акання, якання, правапіс літар у і ў, падоўжаных зычных, прыстаўных зычных і галосных і інш.), а таксама правіл, змест якіх часткова супадае ў беларускай і рускай мовах (напрыклад, у словах, корань якіх пачынаецца з літары *і*, пасля прыставак, што заканчваюцца на зычны, у беларускай і рускай мовах пішацца літара *ы*: бел. *падыграць*, *безыдэйны* — рус. *подыграть*, *безыдейный*; у рускай мове літара *и* захоўваецца пасля іншмамоўных прыставак *дез-*, *суб-* і інш. (*дезинформация*, *субинспектор*), у той час як у беларускай мове згодна з новай рэдакцыяй «Правіл беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» правапіс слоў з прыстаўкамі *дэз-*, *суб-* падпарадкоўваецца вымаўленню: *дэзынфармацыя*, *субынспектар*).

Такім чынам, выпрацоўка ў вучняў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі адноснай арфаграфічнай пісьменнасці немагчыма без асэнсаванага стаўлення да гучавага складу слова, авалодання нормамаі літаратурнага вымаўлення. Разам з тым рэалізацыя фанетыка-арфаэпічнага напрамку ў навучанні арфаграфіі забяспечвае фарміраванне ў школьнікаў сістэмы ведаў пра мову, у прыватнасці пра ўзаемасувязь яе фанетычнага, арфаэпічнага і арфаграфічнага ўзроўняў.

## Спіс цытаваных крыніц

1. Сямешка, Л. І. Беларуская мова : вучэб. дапам. / Л. І. Сямешка. — Мінск : Сучаснае слова, 1999. — 224 с.
2. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1966. — 307 с.
3. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. — М. : Просвещение, 1992. — 192 с.
4. Куліковіч, У. І. Правілы сучаснай беларускай арфаграфіі : вучэб. дапам. / У. І. Куліковіч. — Мінск : Новое знание, 2011. — 222 с.
5. Сучасная беларуская літаратурная мова. Лексікалогія. Фразеалогія. Лексікаграфія. Фразеаграфія. Фаналогія. Арфаэпія. Графіка і арфаграфія / Э. Д. Блінава [і інш.] ; пад рэд. Ф. М. Янкоўскага. — Мінск : Вышэйшая школа, 1976. — 192 с.
6. Друговейко-Должанская, С. Принципы русской орфографии. Фонетический принцип / С. Друговейко-Должанская // Культура письменной речи [Электронный ресурс]. — 2014. — Режим доступа : <http://www.grammar.ru/RUS/?id=3.5>. — Дата доступа : 16.05.2014.
7. Выгонная, Л. Ц. Арфаэпія і правапіс / Л. Ц. Выгонная // Беларуская мова : цяжкія пытанні фанетыкі, арфаграфіі, граматыкі / А. І. Падлужны [і інш.] ; пад рэд. А. І. Падлужнага. — Мінск, 1987. — С. 23—40.
8. Кривицкий, А. А. Белорусский язык для говорящих по-русски / А. А. Кривицкий, А. Е. Михневич, А. И. Подлужный. — 3-е изд. — Минск : Вышэйшая школа, 1990. — 368 с.
9. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А. А. Лукашанец. — Мінск : Беларус. навука, 2007. — Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. — 351 с.
10. Іўчанкаў, В. І. Беларускі правапіс : традыцыі, пераемнасць і перспектывы. Закон Рэспублікі Беларусь «Аб Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» / В. І. Іўчанкаў // Беларуская арфаграфія : здабыткі і перспектывы : матэрыялы Рэсп. навук.-практ. канф., прысвеч. 90-годдзю БДУ, Мінск, 20—21 кастр. 2011 г. / Беларус. дзярж. ун-т ; рэдкал. : М. І. Свістунова (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск, 2012. — С. 5—17.
11. Правілы беларускай арфаграфіі і пунктуацыі. — Мінск : Нац. цэнтр прававой інфарм. Рэсп. Беларусь, 2008. — 144 с.
12. Куліковіч, У. І. Тэарэтычныя праблемы сучаснай беларускай арфаграфіі / У. І. Куліковіч // Беларуская арфаграфія : здабыткі і перспектывы : матэрыялы Рэсп. навук.-практ. канф., прысвеч. 90-годдзю БДУ, Мінск, 20—21 кастр. 2011 г. / Беларус. дзярж. ун-т ; рэдкал. : М. І. Свістунова (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск, 2012. — С. 28—37.
13. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку : пособие для учителей / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1973. — 160 с.
14. Яленскі, М. Г. Заканамернасць засваення малодшымі школьнікамі беларускай мовы як другой / М. Г. Яленскі // Пачатковая школа. — 2014. — № 1. — С. 38—43.
15. Приступа, Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г. Н. Приступа. — Рязань : Рязанский гос. пед. ин-т, 1973. — 319 с.
16. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 368 с.
17. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка : коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие / Е. С. Антонова. — М. : КНОРУС, 2007. — 464 с.
18. Беларуская мова : вучэб. дапаможнік для 5 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В. П. Красней [і інш.]. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2014. — Ч. 2. — 160 с.
19. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие для студентов высших пед. заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева ; под ред. Е. И. Литневской. — М. : Академический проект, 2006. — 590 с.
20. Беларуская мова : вучэб. дапаможнік для 5 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В. П. Красней [і інш.]. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2014. — Ч. 1. — 160 с.
21. Ляшчынская, В. А. Методыка выкладання беларускай мовы : вучэб. дапаможнік / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава. — Мінск : РІВШ, 2007. — 252 с.
22. Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. V—XI класы / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2012. — 56 с.
23. Бесолов, Л. М. Роль фонетики в формировании навыков орфографии / Л. М. Бесолов // Обучение орфографии в восьмилетней школе : пособие для учителя / ред.-сост. М. М. Разумовская. — М., 1974. — С. 44—54.
24. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. — М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. — 746 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 09.06.2014.

## К вопросу о роли визуализации в обучении математике

**С. И. Сергеев,**  
старший научный сотрудник  
лаборатории  
математического и  
естественнонаучного  
образования  
Национального института  
образования

Рассматриваются факторы, определяющие возрастающую роль визуализации в обучении математике в настоящее время. Обсуждаются возможности реализации дидактического потенциала визуализации, в том числе с использованием специально сконструированных компьютерных инструментов.

**Ключевые слова:** визуальное мышление, визуальное доказательство, компьютерная визуализация, динамическая визуализация.

Factors that determine an increasing role of visualization in teaching mathematics at present time are considered. Possibilities of implementing didactic visualization potential, including the use of specially designed computer tools are discussed.

**Keywords:** visual thinking, visual evidence, computer visualization, dynamic visualization.

### Визуальное мышление

Термин «визуальное мышление» ввёл в научный обиход в 1969 году психолог Р. Арнхейм в известной книге «Visual Thinking», где он определяет визуальное мышление как «мышление посредством визуальных операций» (цит. по: [1, с. 98]). Позднее В. Зинченко охарактеризовал визуальное мышление как «вид творческого мышления, продуктом которого является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определённую смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [2, с. 283].

Главный тезис Р. Арнхейма заключается в том, что «продуктивное мышление по необходимости основано на перцептуальных образах и, наоборот, активное восприятие включает в себя отдельные элементы мышления» [1, с. 165]. Арнхейм считает, что «перцептуальное мышление обычно бывает визуальным, и на самом деле зрение — это единственная сенсорная модальность, в которой могут быть с достаточной сложностью представлены все, в том числе и весьма сложные, пространственные отношения», таким образом, «мышление — это большей частью визуальное мышление» [1, с. 162]. Выводы Р. Арнхейма, как мы увидим ниже, в целом согласуются с воззрениями ряда крупнейших математиков на природу математического мышления и прямо проектируются на проблемы обучения: «...если восприятие входит в мышление, то отсюда следует, что необходимо явным образом развивать и совершенствовать перцептуальную базу мышления учащегося и учителя. Но точно так же совершенствование перцептуальных навыков должно эксплицитно развивать мыслительные способности, на которые эти навыки опираются и каковые обслуживают» [1, с. 165].

Р. Арнхейм поясняет, что такое визуальное мышление, на простом примере [3, с. 182]. Предположим, мы предлагаем двум людям ответить на вопрос: «Сейчас 3 часа 40 минут; сколько времени будет через полчаса?». Задачу им нужно решить мысленно. Первый решил её таким образом:  $40 + 30 = 70$ ;  $70 - 60 = 10$ . Ответ: 4 часа 10 минут. По мнению Арнхейма, этот человек мыслит «интеллектуально», переводя задачу «в количества, не связанные с чувственным опытом. Он производил операции с числами по тем правилам, которые он усвоил с детства» [3, с. 183]. Второй же человек мыслит «визуально». Час он представил себе в качестве круглого циферблата часов, а полчаса — половины круга циферблата, поэтому для решения задачи он мысленно продолжил линию минутной стрелки и таким

образом получил ответ, то есть использовал при решении визуальный образ. Арнхейм подчёркивает, что для этого человека «целое — это простая законченная форма, половина — это половина этой формы, а ход времени — это не увеличение арифметического количества, а круговое движение в пространстве» [3, с. 183].

Мы можем привести несложный пример визуального мышления в математике. На рисунке 1 представлено визуальное доказательство знакомой каждому школьнику формулы для суммы квадратов двух чисел  $(a + b)^2 = a^2 + b^2 + 2ab$ , которое является одним из первых известных в истории математики визуальных доказательств.

Вопросы, связанные с ролью визуализации в математическом мышлении, всегда привлекали внимание крупнейших математиков и психологов. Так, ещё Ж. Адамар в своей классической книге «Исследования психологии процесса изобретения в области математики» [4], посвящённой психологии математического творчества, изучив результаты анкетирования большинства известных математиков своего времени, делает важный вывод о том, что в основе математического мышления подавляющего числа математиков лежат визуальные образы. Слова, символы, сам математический текст по отношению к ним являются вторичными. Относительно себя Ж. Адамар, так же как и А. Эйнштейн, высказался вполне определённо: «Я утверждаю, что слова полностью отсутствуют в моём уме, когда я действительно думаю... все слова исчезают точно в тот момент, когда я начинаю думать; слова появляются в моём сознании только после того, как я окончу или заброшу исследование» [4, с. 72]. Он также объяснял, что это касается не только слов, но и, что особенно интересно, алгебраических символов,

которые он использовал только в простых вычислениях. Однако при размышлении над более трудными вопросами алгебраические символы становились, по выражению Адамара, «слишком тяжёлым багажом», то есть непродуктивно усиливали когнитивную нагрузку. В таких случаях он использовал «конкретные представления, но совершенно другой природы» [4, с. 72].

Ж. Адамар, очевидно, первым из крупных математиков привёл примеры собственных ментальных образов (mental pictures), возникавших в его сознании при размышлении над конкретными математическими вопросами. Он, например, подробно описал ментальные образы, возникшие при обдумывании доказательства теоремы Евклида, которая, как известно, утверждает, что простых чисел бесконечно много. Если по описанию Адамара попытаться сделать графическую реконструкцию, то она будет выглядеть так, как изображено на рисунке 2, при этом нумерация отражает порядок появления ментальных образов. Не вдаваясь в тонкости самого доказательства, подчеркнём, что эта теорема относится к теории чисел и её доказательство не апеллирует к геометрическим образам.

О силлогизме Ж. Адамар говорил так: «Я о нём думаю не словами — слова мне не позволили бы понять, правилен ли силлогизм или ложен, — а с помощью интерпретации, аналогичной интерпретации Эйлера» [4, с. 72]. Здесь речь идёт о кругах Эйлера, благодаря которым объёмы понятий получают графическое представление (репрезентацию) в виде определённой части плоскости. Примечательно, что ряд математиков, таких как Венн, де Морган, пришли к этому способу независимо, ещё до обнаружения его описания в «Письмах к немецкой принцессе» [5, с. 21].

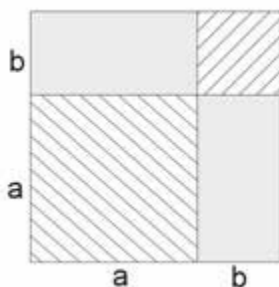


Рисунок 1

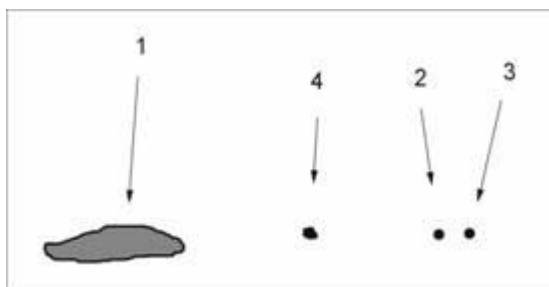


Рисунок 2



Похожим графическим способом, причём задолго до Эйлера, пользовался и Лейбниц, что выяснилось в 1903 году при исследовании набросков его работ. Это говорит о том, что независимо от стиля мышления математика, очевидно, существует глубокая потребность использовать в своём творчестве разного рода графические представления.

Визуализация часто используется математиками в своих исследованиях, в том числе пионерских. Так, один характерный пример Г. Штейнгауз описывает следующим образом: «Риман сумел наглядно доказать некоторые явления в теории функций комплексного переменного, которые трудно было понять без изготовления бумажных моделей, состоящих из нарезанных карточек и сшитых крест-накрест вдоль разреза» [6, с. 72]. Появление компьютерных технологий существенно усилило роль визуализации в математических исследованиях.

Ведя речь о визуальном мышлении, естественно задаться вопросом: «Каким же образом этот вид мышления соотносится с мышлением наглядно-действенным и наглядно-образным?». Психолог В. Зинченко констатирует, что в двух последних видах мышления «викарные перцептивные действия используются для актуализации и преобразования известного». На уровне же визуального мышления эти действия «направляются на определение неизвестного — структуры функциональных связей и отношений реальных или идеальных объектов» [2, с. 283].

### Визуализация в обучении

Многие математики, исходя из собственного опыта творческой деятельности, считают, что визуализация занимает центральное место в математике. Полагая, что такое же место визуализация должна занимать и в обучении предмету, ряд из них (Дж. Литтлвуд, W. Whiteley и др.) отмечают, что дело обстоит совершенно иначе в отношении того, как в массе своей преподаватели преподносят математику учащимся. W. Whiteley описывает это различие как «поразительный контраст» [7]. Интересно, что вывод W. Whiteley относится к нашим дням, а Дж. Литтлвуда — к середине прошлого века.

На основе многолетнего опыта работы с учащимися и учителями W. Whiteley делает вывод, что они не вполне пред-

ставляют себе характер современной абстрактной и прикладной математики, которая «является в высшей степени визуальной, сочетая мышление очень высокого уровня с прочным основанием чувственного опыта» [7], и с удивлением узнают о многообразии форм визуального мышления в математике. По наблюдениям Whiteley, педагоги и студенты уверены, что «деятельность, связанная с визуальными объектами, в том числе и материальными, не является “настоящей математикой”. Они полагают, что это только “временная опора или мостик”, которые должны “остаться позади” по мере развития индивида» [7].

На наш взгляд, это заблуждение, широко распространённое в учительском сообществе, имеет следующие причины:

- визуальное мышление априори представляется мышлением более низкого уровня в сравнении с абстрактным мышлением чаще всего вследствие отождествления его с мышлением наглядно-действенным или наглядно-образным;
- учителя и учащиеся нередко имеют недостаточное представление о характере продуктивного мышления в области математики. Как следствие, для них часто не ясен тот факт, что математический текст, например, доказывающий некоторое утверждение, не является «символьным регистратором» мыслительной деятельности автора текста, приведшей в итоге к доказательству. Форма изложения текста может скрывать визуализацию, использовавшуюся автором в процессе решения, особенно если она выступала в качестве эвристики. Это та часть «строительной конструкции», которая обычно опускается при составлении текста;
- в преподавании математики отсутствуют глубокие традиции обучения поиску визуальных решений (доказательств).

В качестве доказательства последнего утверждения, а также факта неизменного интереса математиков к визуальным решениям приведём любопытное замечание автора получивших широкое международное признание учебников анализа Т. Апостола: «Будучи преподавателем анализа с более чем 50-летним стажем и автором ряда учебников, я был очень удив-

лён, когда узнал, что многие стандартные задачи в курсе анализа могут быть легко решены с помощью инновационного визуального подхода, без всякого использования формул» [8, с. 23]. Добавим, что этот подход основан на простых, интуитивно понятных идеях визуального характера, доступных для восприятия любому старшекласснику. Отметим, что на математиков всегда производят глубокое впечатление те идеи, которые представляются довольно простыми при предъявлении, однако применение которых оказывается чрезвычайно эффективным. Настолько эффективным, что их сила кажется нам в определённом смысле несоразмерной их «простоте». Такие идеи часто изменяют взгляд на проблему, позволяя прояснить её внутреннюю структуру, характер связи структурных элементов.

Д. Д. Мордухай-Болтовский справедливо указывал, что «мы ищем не *какое-либо* доказательство, а доказательство простое и изящное. Удовлетворить требованиям логики мало, необходимо принять во внимание и притязания психологии» (цит. по: [9, с. 50]). Отметим, что простое доказательство, как правило, хотя совсем не обязательно, должно быть короче других доказательств. Его ключевое отличие состоит в том, что оно имеет более ясную, быстро схватываемую структуру. Проблема, однако, заключается в том, что найти такую «простую», убедительную с психологической точки зрения идею обычно совсем непросто. Этим, в частности, можно объяснить непрекращающийся поиск новых доказательств давно и хорошо известных математических предложений. Так, например, в настоящее время известны около двух десятков доказательств иррациональности числа  $\sqrt{2}$ , первое из которых восходит ещё к Аристотелю. Удивительно, что самое простое и психологически убедительное, на наш взгляд, доказательство было обнаружено лишь в 50-х годах прошлого века, а опубликовано в 90-х, его автор — S. Tennenbaum. Американский математик J. Copway приводит это визуальное доказательство в качестве одного из примеров силы простых идей в математике [10, с. 36]. Нередко сильные идеи связаны именно с использованием разного рода визуальных объектов.

Тот факт, что эффективная визуализация может усилить убедительность математических утверждений, и определяет её

дидактическую ценность. Поэтому внимание к визуализации, по мнению многих экспертов, значительно возросло за два последних десятилетия. Так, W. Zimmermann, один из наиболее цитируемых в этой области исследователей, говорит о математической визуализации как о центральном звене в реформе преподавания анализа. Он определяет роль визуального мышления как фундаментальную в понимании анализа и подчёркивает, что когда «манипуляциям с символами придаётся слишком большое внимание <...>, то при этом теряется дух анализа» [11, с. 136]. Zimmermann полагает, что роль визуализации состоит в усилении концептуального понимания.

Однако обучение эффективному использованию разного рода визуальных репрезентаций в процессе преподавания математики, как отмечает W. Whiteley, «требует не меньшего времени и не меньших усилий учителя, чем обучение элементам алгебраического мышления. Вызов состоит в том, что визуальное мышление так же важно для учащихся, как дискурсивное и алгебраическое мышление» [7].

### Компьютерная визуализация

С появлением современных компьютерных мультимедийных технологий роль визуализации в математике значительно усилилась так же, как и общая тенденция использования визуализации в преподавании математики. В первую очередь, это связано с открывшейся возможностью динамизации математических объектов, установления динамической связи между различными математическими объектами, а также между двумя разными репрезентациями одного и того же объекта. Компьютерная визуализация может использоваться для динамизации визуальных доказательств, ранее разработанных в статической графике [12], и для решений с её помощью методических проблем, где статическая визуализация не могла быть эффективно применена [13].

Причём и в первом случае задача не является тривиальной, даже если речь идёт о динамизации качественно разработанных и потенциально «динамичных» по своей природе визуальных доказательств. Так, автор идеи визуального подхода (visual calculus), о котором пишет T. Apostol [8], M. Mnatsakanian, сконструировал набор динамических визуализаций доказа-

тельств [14] на базе представленных в книге [15] серий статических диаграмм. На наш взгляд, его не вполне удачный опыт подтверждает тот факт, что конструирование динамической и конструирование статической визуализаций — это разные, хотя и родственные, педагогические задачи.

Во втором случае ключевым вопросом при конструировании дидактически эффективной динамической визуализации является определение методического подхода к построению визуализации, с помощью которой можно было бы достичь более глубокого понимания некоего математического утверждения. Например, следующего: «за один оборот колеса велосипед проходит расстояние, равное длине окружности колеса». Это объективно сложное утверждение практически никогда не воспринимается учащимися в словесной формулировке, особенно на слух, поскольку им приходится мысленно представить взаимоотношения сразу трёх объектов, два из которых к тому же динамичны. Для решения проблемы нами была разработана визуализация (рисунок 3), основная идея которой состоит в анимационном эффекте «разматывания» окружности колеса в ходе движения [13]. Для этого нам пришлось ввести вспомогательный визуальный элемент — тонкий слой краски.

Визуальный эффект «разматывания» представляет собой на самом деле важную математическую конструкцию — отображение окружности на промежуток.

В заключение сформулируем некоторые выводы:

- визуальное мышление играет более важную, чем принято считать в учительском сообществе, роль в математическом творчестве;
- визуализация имеет существенное значение в формировании концептуального понимания математических понятий и конструкций, а также в усилении убедительности доказательств математических предложений;
- целенаправленное обучение элементам визуального мышления должно войти в практику преподавания математики, и оно так же важно, как и обучение элементам алгебраического мышления;
- в развитии перцептуальной базы мышления учащихся значительную роль могут сыграть компьютерные инструменты, основанные на динамической визуализации. Создание таких инструментов является актуальной педагогической задачей, продиктованной интенсивным развитием мультимедиа;
- визуализация помогает не только получить более полное представление о математических объектах, но и даёт возможность прийти к значимым теоретическим выводам.

В контексте последнего тезиса следует отметить, что именно появление профессиональных математических пакетов сделало компьютер рабочим инструментом математиков при проведении математических исследований, как прикладных, так и теоретических. Роль визуализации при этом существенным образом возросла. В обучении математике такую же революцию произвело появление систем динамической геометрии. Поэтому в настоящее время этот тезис подтверждается практикой. Однако в «докомпьютерную эру» в отношении визуализации доминировала точка зрения, с позиции которой визуализация рассматривалась в образовательном процессе лишь в качестве вспомогательного, иллюстрирующего, не основного средства. Тем не менее некоторые методисты уже в то время полагали, что образовательный потенциал визуализации недооценён. Так, например, А. Земляков сделал вывод, что «наглядность не только вспомогательное средство при решении различного рода задач, она помогает прийти и к глубоким теоретическим выводам» [16, с. 164].



Рисунок 3

## Список цитированных источников

1. Арнхейм, Р. В защиту визуального мышления / Р. Арнхейм // Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм ; пер. с англ. — М. : Прометей, 1994. — 352 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-еврознак, 2003. — 672 с.
3. Арнхейм, Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Психология мышления / под ред. : Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — С. 182—190.
4. Адамар, Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар // Советское радио. — М., 1970. — 152 с.
5. Кузичев, А. С. Диаграммы Венна. История и применение / А. С. Кузичев. — М. : Наука, 1968. — 253 с.
6. Штейнгауз, Г. Математика — посредник между духом и материей / Г. Штейнгауз. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. — 351 с. : ил.
7. Whiteley, W. Visualization in Mathematics : Claims and Questions towards a Research Program / W. Whiteley [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.math.yorku.ca/~whiteley/Visualization.pdf>. — Date of access : 14.02.2012.
8. Apostol, T. A Visual Approach to Calculus Problems / T. Apostol ; Engineering and Science, Volume, LXIII, Number 3. — P. 22—31, 2000.
9. Мордухай-Болтовский, Д. Д. Философия. Психология. Математика / Д. Д. Мордухай-Болтовский. — М. : Серебряные нити, 1998. — 560 с.
10. Conway, J. H. The Power of Mathematics / J. H. Conway ; Cambridge University Press, The Darwin College lectures, 2005. — P. 36—50.
11. Zimmermann, W. Visual thinking in calculus / W. Zimmermann, S. Cunningham (eds.), Visualization in Teaching and Learning Mathematics // Mathematical Association of America, Washington, DC, 1991—127—137 pp.
12. Сергеев, С. И. Динамизация визуальных доказательств в электронных средствах обучения / С. И. Сергеев // Информатизация образования — 2012 : педагогические основы разработки и использования электронных образовательных ресурсов : материалы Международ. науч. конф., Минск, 24—27 окт. 2012 г. / редкол. : В. В. Казачёнок (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2012. — С. 349—352.
13. Сергеев, С. Computer visualization in mathematics education as a practical educational task [Компьютерная визуализация в математическом образовании как практическая педагогическая задача] / С. Сергеев, М. Урбан ; Lamanauskas (red.), Problems of Education in the 21st Century, vol. 49, 2012, 95—103 pp., Siauliai: Scientia Educologica.
14. Mnatsakanian, M. Visual calculus / M. Mnatsakanian [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.its.caltech.edu/~mamikon/calculus.html>. — Date of access : 14.02.2012.
15. Apostol, T. New Horizons in Geometry / T. Apostol, M. Mnatsakanian ; MAA Dolciani Mathematical Expositions Series (47), Washington, DC, 520 p., 2012.
16. Земляков, А. Н. Наглядность при введении основных понятий математического анализа / А. Н. Земляков // Вопросы преподавания алгебры и начал анализа в средней школе : сб. ст. / Е. Г. Глаголева, О. С. Ивашев-Мусатов. — М. : Просвещение, 1980. — 256 с.

Материал поступил в редакцию 03.03.2014.

# Теоретико-методологические подходы к содержанию программ коррекционных занятий для детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

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

Представлены методологические подходы к содержанию программ коррекционных занятий для детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Раскрывается сущность, и обосновывается значимость этиопатогенетического, дифференцированного, онтогенетического подходов при планировании содержания коррекционно-развивающих занятий.

**Ключевые слова:** тяжёлые нарушения речи, общее недоразвитие речи, структура речевого нарушения, дифференциальная диагностика, ранняя коррекция, коррекционные занятия.

The article presents methodological approaches to the content of correctional lesson programmes for preschool children with severe speech disorders. The essence is revealed and significance of etiopathogenetic, differentiated, ontogenetic approaches for planning the content of correctional and developing lessons is justified.

**Keywords:** severe speech disorders, general underdevelopment of speech, structure of speech disorders, differential diagnosis, early correction, correctional lessons.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) — это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых при нормальном слухе, первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы.

Тяжёлые нарушения речи отрицательно влияют на психическое развитие ребёнка, отражаются на его деятельности, поведении, замедляют темп интеллектуального развития, что приводит к дезадаптации лиц с ТНР, а следовательно, к снижению качества трудовых ресурсов.

Речь — самая ранимая психическая функция, поэтому одной из наиболее частых проблем, связанных с развитием ребёнка, является отставание в развитии речи. В последнее время наблюдается неуклонный рост числа новорождённых с фактором риска в речевом развитии. Понятие «фактор риска в развитии» указывает на возможность, а чаще на неизбежность появления нарушения в психическом развитии ребёнка, поэтому одна из актуальных проблем современной логопедии — ранняя коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими фактор риска в речевом развитии, необходимость которой обусловлена рядом причин.

Во-первых, это связано с наиболее интенсивным темпом развития детского мозга в ранний период. Научные открытия о формировании мозга и психики свидетельствуют о том, что уже у новорождённых действуют сложные программы общения с другими людьми, а также программы наблюдения и исследования среды. У ребёнка формируются понятия и правила, касающиеся как внешнего мира, так и собственного поведения.

Во-вторых, ранняя коррекция предупреждает возникновение тяжёлых нарушений речи.

В-третьих, ранняя и адекватная помощь позволяет более эффективно компенсировать нарушения в психофизическом развитии ребёнка и тем самым предупреждать нарушения в его познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере.

Ранняя коррекция речевых нарушений может решаться силами специальных дошкольных учрежде-

ний, куда принимаются дети в возрасте двух лет и где первостепенное значение в устранении различных форм нарушений речи имеют коррекционные занятия.

Введение в учебный план коррекционных занятий, которые усиливают положительный эффект логопедической работы, подчёркивает роль коррекционной работы в обеспечении успешности обучения и воспитания детей с ТНР. Весь процесс обучения подчинён оптимистической перспективности коррекционно-развивающей работы. В учебных планах на уровне дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи предусмотрены такие коррекционные занятия, как «Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи» и «Формирование произносительной стороны речи».

Приёму в специальные детские сады и группы для детей с ТНР подлежат дети с различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, а именно с общим недоразвитием речи; моторной и сенсорной алалией; ринолалией в сочетании с общим недоразвитием речи; дизартрией в сочетании с общим недоразвитием речи; детской афазией.

Недоразвитие речи у этой категории детей, обусловленное самыми разнообразными причинами, отличается своеобразием структуры нарушения. Кроме того, дети с ТНР весьма разнородны по речевым и интеллектуальным возможностям. Однако, несмотря на разное происхождение и структуру нарушения, общим для таких детей является позднее начало речи, несформированность всех структурных компонентов речевой системы (лексической, морфологической, синтаксической, фонетико-фонематической как в импрессивной, так и экспрессивной речи). При этом особенно сложным считается нарушение лексико-грамматического строя речи.

Следует отметить, что к двум годам сделать заключение о наличии у ребёнка общего недоразвития речи или алалии невозможно. Во-первых, речь при нормальном речевом развитии полностью сформирована только к трём годам. Поэтому до трёхлетнего возраста для обозначения отклонений в развитии речи используется термин «задержка речевого развития», которая рассматривается как более обратимое состояние и применя-

ется «для обозначения возможности единого феноменологического подхода к отклонениям в развитии речи на ранних стадиях её формирования» [1, с. 221].

Во-вторых, ранняя диагностика общего недоразвития речи или алалии затруднена, что объясняется сходством этих речевых расстройств с некоторыми неречевыми расстройствами. Тесная связь между развитием речи и интеллекта делает часто дифференциальный диагноз между умственным и речевым недоразвитием весьма затруднительным, так как умственное недоразвитие всегда в той или иной степени сопровождается недоразвитием речи, с другой стороны, при выраженном недоразвитии речи также нередко отмечается задержанное и специфическое развитие интеллекта. Так, недоразвитие речи может наблюдаться у детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, детей с аутистическими нарушениями.

В последние годы всё больше внимания уделяется ранней дифференциальной диагностике речевых нарушений от сходных состояний. Учитывая, что ранняя дифференциальная диагностика, являясь залогом успешного формирования компенсаторных механизмов, связана с задачей эффективной и своевременной профилактики и коррекции вторичных нарушений психосоциального развития, нами принята попытка изучить особенности раннего развития детей с различными психофизическими нарушениями. В частности, из значительного количества детей, родители которых обратились в ранние сроки за помощью в кабинет раннего вмешательства, мы проанализировали результаты исследования детей с моторной алалией, речевой диагноз которым был поставлен после трёх лет, детей с задержкой психического развития и детей с интеллектуальной недостаточностью, состояние которых было диагностировано после четырёх лет.

Исследование с помощью скрининговых методик (Кентская шкала развития младенцев и Вопросник детского развития), которые русифицированы в Санкт-Петербургском институте раннего вмешательства, показало, что главное отличие детей с алалией и детей с задержкой психического развития от детей с интел-

лектуальной недостаточностью — отсутствие в возрасте до одного года отклонений от типично развивающихся сверстников в когнитивном, языковом, социальном развитии, самообслуживании. В дальнейшем общим для детей с алалией и детей с задержкой психического развития явилось нарастание отклонений в сравнении с типично развивающимися сверстниками в развитии речи и понимании языка, достигая наибольшего отставания к трём годам. В то же время обнаружено некоторое различие в развитии детей с алалией и детей с задержкой психического развития: во-первых, отклонение в развитии речи и понимании языка у детей с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками менее значительно, чем у детей с алалией; во-вторых, дети с задержкой психического развития более успешны, чем дети с алалией, в развитии крупных, а особенно тонких движений, самообслуживании. В отличие от детей с алалией и детей с задержкой психического развития для детей с интеллектуальной недостаточностью до года характерно равномерное отставание в когнитивной, социальной, языковой, двигательной сферах, самообслуживании. С возрастом равномерность отставания нарушается и наибольшие трудности обнаруживаются в когнитивной, социальной и особенно в речевой областях [2].

Данное исследование, позволившее углубить знания онтогенеза психики детей с интеллектуальной недостаточностью, детей с задержкой психического развития, детей с алалией, имеет важное значение для правильного комплектования специальных дошкольных учреждений в зависимости от структуры психофизического нарушения.

Учитывая вариативность клинических характеристик детей с общим недоразвитием речи, одним из главных подходов к отбору программного содержания коррекционных занятий по формированию произносительной стороны речи, лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи является этиопатогенетический подход.

**Этиопатогенетический подход** предполагает в каждом конкретном случае учёт этиологии (причины возникновения речевого нарушения), механизма (характера отклонений в функционировании про-

цессов и операций, обуславливающих возникновение и развитие нарушений речевой деятельности), структуры речевого нарушения (совокупности речевых и неречевых симптомов нарушения речи и характер их связей).

Этиология и механизм речевого нарушения у детей с ринолалией; с дизартрией; с алалией; с общим недоразвитием речи кардинально отличаются друг от друга, что и оказывает влияние на специфику их речевой деятельности.

Так, при ринолалии, обусловленной врождёнными расщелинами губы и нёба, в структуре речевой деятельности фонетико-фонематический дефект является ведущим звеном нарушения. Однако довольно часто несформированность фонетико-фонематической стороны речи накладывает отпечаток на формирование других компонентов речи, приводя к её общему недоразвитию. Причём обусловленность общего недоразвития речи у детей с ринолалией различна. Это могут быть позднее начало речи, значительный временной интервал между появлением первых слогов, слов, фраз уже в ранний период; сужение социальных и речевых контактов из-за грубого звукового нарушения; снижение слуха; осложнённость основного расстройства проявлениями дизартрии, алалии и др.

Характерное для дизартрии органическое поражение речедвигательного анализатора приводит к затруднениям артикулирования звуков. Недостаточная иннервация речевого аппарата не только задерживает формирование произносительной стороны речи, но и вторично вызывает нарушение фонематического восприятия. В связи с этим возникают трудности звукового анализа слов и звукослововой структуры. Нечленораздельное артикулирование, не обеспечивая чёткости звучания слов, нередко приводит к отставанию в усвоении лексической системы языка, к недостаточной сформированности грамматического строя речи, которая в значительной мере обусловлена недоразвитием фонетико-фонематической и лексической языковых систем.

Таким образом, общее недоразвитие речи у детей с ринолалией и детей с дизартрией — это вторичное проявление, возникшее как результат своеобразных условий овладения речью в силу артикуляторных затруднений, приводящих к ограниченности речевого опыта.

Наличие врождённых расщелин губы и нёба, нарушение иннервации речевого аппарата не вызывают затруднений в ранней диагностике ринолалии, дизартрии, что позволяет с момента их обнаружения осуществлять целенаправленное логопедическое воздействие, способствующее предупреждению появления общего недоразвития речи и связанных с ним нарушений познавательной деятельности.

Наиболее сложным и стойким вариантом первичного общего недоразвития речи является алалия, обусловленная органическим поражением речевых зон коры головного мозга. В симптоматике расстройств при алалии преобладают языковые нарушения. В большинстве современных исследований алалию разделяют на две основные формы: моторную и сенсорную.

*Моторная алалия* — системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера. Проявление языковых симптомов у разных детей с алалией колеблется в широких пределах: от полного отсутствия экспрессивной речи или наличия в ней лишь единичных элементов языковой системы (отдельных слов, звуков, флексий и т. д.) до незначительных нарушений в какой-либо одной из подсистем языка (в синтаксической, морфологической, лексической, фонематической). Последнее обычно характерно только для детей среднего и старшего школьного возраста.

*Сенсорная алалия* — нарушение понимания речи вследствие повреждения речеслухового анализатора, что возникает при преимущественном поражении височной доли доминантного полушария. У детей с сенсорной алалией не только отмечаются недостатки импрессивной речи, но грубо искажена и малопонятна для окружающих и экспрессивная речь. Иногда наблюдается бессвязное воспроизведение всех известных ребёнку слов — *логоррея*. В целом речь ребёнка с сенсорной алалией может быть охарактеризована как повышенная речевая активность на фоне пониженного внимания к речи окружающих и отсутствия контроля за своей речью.

Самая многочисленная группа в специальных дошкольных учреждениях — дети с общим недоразвитием речи, у которых отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей, как правило, является следстви-

ем комплексного воздействия различных факторов (малыми неврологическими дисфункциями, неблагоприятным социальным окружением, наследственной предрасположенностью). При общем недоразвитии речи отмечаются позднее её начало, скудный запас слов, аграмматизм, нарушения произношения, фонемообразования, связной речи. Однако в отличие от детей с алалией при общем недоразвитии речи не наблюдается резко выраженной бедности активного словаря, грубого аграмматизма, выраженного запаздывания в освоении основных синтаксических конструкций, существенных различий между качеством произнесения звуков изолированно и в потоке речи. Дифференциальная диагностика речевых нарушений облегчает логопеду выбор адекватной коррекционной методики.

Проявления общего недоразвития речи варьируются от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Следует отметить, что не существует корреляции между уровнем речевого развития ребёнка и его возрастом. Так, дети 5—6 лет могут находиться на первом уровне речевого развития, а 3—4 лет — на втором или третьем.

Установление в каждом конкретном случае этиологии, механизмов, симптоматики нарушения позволяет осуществлять дифференцированный подход к устранению речевых нарушений.

**Дифференцированный подход**, являясь одной из форм коррекционного обучения, апеллирует к клиническим формам речевых нарушений. Логопед, выбирая методы и средства коррекции речевых расстройств, рассматривает их в аспекте оценки состояния и развития фонетическо-фонематических, лексико-грамматических средств при ринолалии, дизартрии, алалии, общем недоразвитии речи, то есть учитывается клиническая структура нарушения. Например, в связи с тем, что общее недоразвитие речи у детей с ринолалией и детей с дизартрией, как правило, обусловлено грубым нарушением звукопроизношения, просодики, на начальных этапах коррекционное обучение направлено не столько на обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, сколько на нормализацию звуковой сто-



роны речи. Ранние профилактические и комплексные коррекционные мероприятия при ринолалии и дизартрии способствуют ослаблению развития грубого нарушения звукопроизношения, а следовательно, отклонений в формировании других речевых процессов.

Неполноценность речевой деятельности у детей с моторной алалией и детей с общим недоразвитием речи связана с несформированностью языковых операций порождения речевых высказываний. Поэтому основной задачей на первоначальных этапах логопедического воздействия при алалии и общем недоразвитии речи является создание стимулов, «пусковых механизмов», то есть вырабатываются установки на деятельность и коммуникацию, которые должны обеспечить развитие речи и усвоение языковой системы [3]. При этом главное внимание уделяется семантической стороне речи, а не фонетической её реализации. Развитие же звуковой стороны осуществляется в ходе овладения речью.

При построении коррекционного воздействия следует учитывать наличие вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений. Например, на начальных этапах работы направленность коррекционных занятий при моторной алалии значительно отличается от логопедического воздействия при сенсорной алалии. При моторной алалии особое внимание обращается на преодоление речевого негативизма, формирование мотивационной основы речевого высказывания, речекоммуникативного намерения. При сенсорной алалии важно затормозить логоррею, а затем пробудить интерес к неречевым и речевым звукам, желание им подражать, воспитывать сознательный анализ состава речи, развивать фонематическое восприятие и понимание речевых структур.

Кроме того, дифференцированный подход основывается на определении наиболее сформированных сфер речевой деятельности и предполагает учёт не только структуры речевого нарушения, но и того уровня речевого развития, на котором находится ребёнок в данный момент.

Важным направлением коррекционных занятий является создание у детей с тяжёлыми нарушениями речи такой речевой базы, которая позволит их речи в дальнейшем спонтанно развиваться и сложить-

ся в систему, то есть соответствовать развитию речи в онтогенезе. Таким образом, следующим подходом к отбору программного содержания коррекционных занятий по формированию произносительной стороны речи, лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи будет онтогенетический.

Развитие детей с отклонениями протекает по тем же законам, что и в норме. В частности, Л. С. Выготский писал, что «законы, управляющие развитием как нормального, так и ненормального ребёнка, в основе одни и те же, подобно тому как законы жизнедеятельности в основе остаются теми же при нормальном и при болезненных условиях функционирования какого-либо органа или организма в целом» [4, с. 196].

Понимание природы и механизмов нарушений речи возможно лишь при рассмотрении их сквозь призму основных закономерностей становления речи в норме. Необходимость глубоких знаний естественного хода становления речи в норме обусловлена рядом причин:

- 1) для того чтобы отличить норму от нарушения, «так как основные существенные черты аномального развития выявляются в сопоставлении с закономерностями развития нормального ребёнка» [5, с. 6];
- 2) сам процесс усвоения речи при её нарушении должен строиться с учётом закономерностей её развития в нормальных условиях, то есть коррекционная работа строится по принципу «замещающего онтогенеза».

**Онтогенетический подход** ориентирует на учёт закономерностей и последовательности формирования форм и функций речи в онтогенезе. Однако моделирование онтогенеза при формировании речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи не предполагает слепого копирования всего пути, так как в количественном и качественном отношении речь детей с ТНР значительно отстаёт от речи детей с нормальным речевым развитием.

Становление речи в онтогенезе характеризуется определённой последовательностью, постепенным развёртыванием речевых высказываний ребёнка. Учёт основных закономерностей этого пути, ориентация на ключевые звенья, которыми детерминируется развитие речевой системы в норме, являются важными основа-

ниями для построения программы логопедического воздействия.

Во-первых, следует учитывать, что в норме развитию экспрессивной речи предшествует развитие импрессивной стороны речи. На первый взгляд, понимание речи у детей с ТНР (кроме детей с сенсорной алалией) может не вызвать сомнения. Однако из-за нечёткости фонематического восприятия, слабкой ориентации в звуковом и слоговом составе слова такие дети могут испытывать трудности понимания редко употребляемых в их общедоступно-разговорной речи слов, например конура, подоконник и т. п., а в усложнённых вариантах речи улавливают только отдельные элементы фразы и не могут связать их в единую смысловую структуру. Ограниченность понимания — это вторичное проявление основного расстройства, а именно недоразвития собственной речи. Поэтому на начальных этапах коррекционного воздействия осуществляется работа по обогащению пассивного словаря ребёнка и в экспрессивную речь вводятся только те слова, значение которых ребёнку знакомо и понятно.

Во-вторых, необходимо учитывать неравномерность формирования различных компонентов речи. Наиболее интенсивно развиваются словарь и грамматический строй речи. Формирование фонетической стороны речи завершается к 4—5 годам и находится в прямой зависимости от развития словаря и грамматического строя речи. Поэтому на начальных этапах логопедического воздействия не следует уделять внимание постановке звуков. Требование правильного произношения заметно ограничивает речевую активность ребёнка.

Кроме того, данная закономерность является основанием для распределения количества часов, отведённых на коррекционные занятия. В частности, на первых годах обучения количество часов в неделю, отведённых на формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи, должно превышать количество часов, отведённых на формирование произносительной стороны речи.

В-третьих, нужно учитывать последовательность в появлении функций речи (номинативной, коммуникативной, обобщающей). Переокупающее развитие коммуникативной и номинативной функций речи над обобщающей указывает на то, что работу над обобщающими понятиями (овощи, фрук-

ты, одежда и др.) надо начинать после того, как ребёнок усвоил названия предметов, входящих в эти группы. Обобщающая функция речи, где слово всегда является носителем существенных признаков предмета, при нормальном речевом развитии постепенно формируется к трём годам. Овладение данной функцией, неразрывно связанной с мышлением, детьми с ТНР на протяжении многих лет обучения представляет значительные трудности. Кроме того, следует учитывать и тот факт, что при нормальном развитии речи ведущая роль принадлежит коммуникативной функции. Как показывает практика, логопедическая работа с детьми в первые годы обучения часто начинается с коллекционирования имён существительных, то есть используется доступная детям функция называния предметов. Обогащение словарного запаса только за счёт существительных без использования слов, обозначающих действия (глаголов), приводит к нарушению предикативности, то есть высказывания, что затрудняет процесс формирования общения ребёнка с окружающими. Таким образом, ребёнок, выучив большое количество существительных, остаётся безречевым, а в дальнейшем снижение удельного веса глагольных форм оказывает влияние на нарушение грамматического строя речи.

В-четвёртых, важно учитывать опережающее развитие диалогической речи над монологической. В ходе обучения диалогической речи, для которой характерны краткость, неполнота высказывания, использование речевых стереотипов, часто употребляемых формул общения, создаются предпосылки для овладения монологической речью. Сложность монологической речи, требующей построения высказывания без учёта конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства, указывает на нецелесообразность заучивания ребёнком с ТНР стихотворений, сказок и т. д., если он не овладел простым диалогом.

Следование онтогенетическому подходу в процессе коррекционных занятий помогает детям овладеть теми навыками и умениями, которые обычно формируются в процессе нормального развития. Это значит, что целенаправленное логопедическое воздействие формирует те речевые навыки, которые позволят детям развиваться дальше.

Целью коррекционных занятий является коррекция нарушений лексико-грамма-

тических средств языка, связной и произносительной сторон речи. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребёнка и способствует формированию коммуникативной направленности общения и обогащению социального опыта детей с ТНР. Современная практика коррекционных занятий включает индивидуальные и подгрупповые формы.

На первых годах обучения большинство коррекционных занятий проводятся в индивидуальной форме. В последующие годы возможно проведение подгрупповых занятий для детей с алалией и детей с общим недоразвитием речи (2—3 ребёнка). Основанием для объединения детей в подгруппы являются сходство проблем в развитии лексико-грамматического строя речи, связного высказывания, а также этап автоматизации или дифференциации тех звуков, которые правильно произносятся детьми. При ринолалии и дизартрии на протяжении всего периода обучения именно индивидуальная работа с ребёнком даёт наиболее положительные результаты.

Содержание, подбор методов и приёмов коррекционно-развивающей работы на индивидуальных коррекционных занятиях осуществляются с учётом причины, механизма и структуры того или иного речевого нарушения.

Программы коррекционных занятий для детей с тяжёлыми нарушениями речи рассчитаны на пятилетний срок обучения: 1-й год обучения (2—3 года); 2-й год обучения (3—4 года); 3-й год обучения (4—5 лет); 4-й год обучения (5—6 лет); пятый год обучения (6—7 (8) лет).

Общими задачами коррекционных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи являются: обогащение пассивного словаря и перевод его в активный, расширение объёма словарного запаса, уточнение значения слов, организация семантических полей, лексической системы, овладение словообразованием, словоизменением, навыками составления предложений разных конструкций, построения связных монологических высказываний, закрепление связей между словами.

К задачам коррекционных занятий по формированию произносительной стороны речи относятся:

- развитие умения определять отсутствие или наличие отрабатываемого звука в различных словах, произносимых логопедом;
- воспитание зрительного представления об артикуляционных движениях, входящих в состав данного звука;
- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка, автоматизация и дифференциация звуков.

Таким образом, коррекционные занятия, направленные на развитие способности вступать в общение с окружающими при помощи языковых средств, позволяют совершенствовать коммуникативную компетенцию.

Учитывая, что основой формирования социальных связей ребёнка с окружающим миром является речь, которая качественно перестраивает всю психическую деятельность личности, формирует её социальное развитие, своевременные коррекционные занятия по устранению тяжёлых нарушений речи имеют важное значение в социализации ребёнка и его интеграции в общество.

### Список цитированных источников

1. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. — М. : АРКТИ, 2003. — 240 с.
2. Зайцева, Л. А. Сравнительная характеристика раннего развития детей с психофизическими нарушениями / Л. А. Зайцева // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. — 2009. — Вип. 12. — С. 34—37.
3. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гриншпун // Нарушение речи и голоса у детей : пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М. : Просвещение, 1975. — С. 71—80.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — 386 с.
5. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1973. — 176 с.

*Материал поступил в редакцию 12.03.2014.*

# Социальное ориентирование как предпосылка безопасной социализации учащихся с особенностями психофизического развития

**Т. Л. Лещинская,**

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

**А. Н. Коноплёва,**

ведущий научный сотрудник  
лаборатории специального образования  
Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заслуженный работник образования  
Республики Беларусь

Обосновывается стандарт коррекционных занятий по социальному ориентированию учащихся с особенностями психофизического развития, конкретизируется формирование социально-личностной смысловой, социально-гендерной, коммуникативной компетенций у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

**Ключевые слова:** концепция стандарта, коррекционные занятия, социальное ориентирование, процессуально-деятельностный компонент, компетенции.

The standard of correctional studies in social orientation of pupils with special developmental needs is substantiated. Formation of social and personal meaning, social and gender, communicative competences of pupils with mental impairments (learning difficulties) is concretized.

**Keywords:** concept of the standard, correctional studies, social orientation, procedural and activity component, competences.

Социальная действительность повышает интерес к исследованию проблем исправления процесса и результата социального развития учащихся с психофизическими нарушениями. Современная динамика социальной жизни делает важным и актуальным определение содержания и функциональной направленности коррекционной помощи, связанной с обогащением социального опыта и социализацией учащихся. Эффективность коррекционного влияния во многом зависит от научно-теоретической проработки данного процесса, определения его целей и задач, предпосылок. Мы попытались осмыслить проблему стандартизации коррекционных занятий по социальному ориентированию в контексте учёта особенностей и положительных возможностей учащихся с особенностями психофизического развития, требований современного этапа развития общества, разнообразия коррекционных техник и подходов.

Процесс коррекции по социальному ориентированию конкретизируется применительно к учащимся с нарушениями психического развития (*трудностями в обучении*) (Кодекс Республики Беларусь об образовании). Ранее эта нозологическая группа обозначалась как *дети с задержкой психического развития*. На основе этиологического принципа (классификация К. С. Лебединской) выделяются четыре группы учащихся с нарушениями психического развития (с задержками психического развития, обусловливающими трудности в обучении) [7, с. 84].

Первую группу составляют дети с нарушениями (задержкой) психического развития конституционального происхождения. Это гармонический психический и психофизический

инфантилизм (отставание), который проявляется во всех сферах. В развитии отстают эмоции, интеллектуальная и волевая сферы, речевое развитие. У детей данной группы выражены даже в школьном возрасте игровые интересы, эмоциональные проявления.

В состав второй группы входят дети с нарушениями (задержкой) психического развития соматогенного происхождения, возникающими при длительных тяжёлых соматических заболеваниях в раннем возрасте. Плохое соматическое состояние ребёнка сказывается на развитии его центральной нервной системы.

Третья группа — дети с нарушениями (задержкой) психического развития психогенного происхождения. Причиной являются неблагоприятные условия воспитания, длительное воздействие психотравмирующих факторов (безнадзорность, жестокое обращение, гиперопека). Усиленная опека приводит к отсутствию самостоятельности, неспособности к волевому усилию, эгоизму.

Четвёртую, самую многочисленную, группу составляют дети с нарушениями (задержкой) психического развития церебрально-органического генеза. Органический инфантилизм связан с органическим повреждением центральной нервной системы, головного мозга резидуального (остаточного) характера. Такие дети нуждаются в особых условиях обучения и воспитания. Задержка психического развития не носит временного характера. Учащиеся этой группы составляют основной контингент школ и классов для детей с нарушениями (задержкой) психического развития [7, с. 86].

Для всех учащихся с нарушениями психического развития характерна значительная ослабленность социальных возможностей личности. У них «замедлен темп формирования системы социальных отношений, представлений и знаний о них» [8, с. 8]. Отмечается низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия — отчуждением, избеганием контактов, неумением справляться с конфликтами развития [3, с. 28]. Для всех детей с нарушениями психического развития характерны низкий уровень познавательной активности, сниженная скорость и объём приёма и переработки информации. В то же время отмечаются их позитивные возможности.

От детей с интеллектуальной недостаточностью их отличают умение принимать помощь, способность включаться во взаимодействие и быть продуктивными при умелом, дозированном оказании помощи. Даже дети с выраженными нарушениями могут усваивать программу в объёме восьми классов общеобразовательной школы [9, с. 336].

Ценностную основу разработки образовательных стандартов коррекционных занятий по социальному ориентированию учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе и с нарушениями психического развития, составили: концепция личностно развивающей и гуманистической педагогики (Ш. А. Амонашвили, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский и др.), теория гуманистического воспитания (В. Т. Кабуш) и концепция социально-педагогической коррекции (К. Гилленбранд, И. В. Ковалец, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др.) [3; 6]. Коррекционные занятия предусматриваются учебными планами в VI–XII классах (2 ч в неделю). Методологию разработки стандартов определили потребностный, компетентностный и культурологический подходы.

**Потребностный подход** отражает признание значимости учёта образовательных нужд учащихся в организации коррекционного процесса. Витальные потребности являются базисными, исходными. Социальные — выражают необходимость в любви, сотрудничестве, автономии. Потребности являются главной действующей силой формирования и развития личности. Они учитываются и развиваются в процессе коррекционных занятий.

Указанный подход находит выражение в следующих принципах: *амплификации* (расширения имеющегося социального опыта и создания условий для реализации индивидуальных возможностей); *адаптивности* (приспособления образовательной среды к нуждам учащихся с особенностями психофизического развития и приспособления их к требованиям общего образования); *индивидуализации коррекции* в соответствии с имеющимися в ней потребностями.

Суть **компетентностного подхода** состоит в направленности коррекционных занятий на формирование не только знаний, но и способов поведения в повседневной, трудовой, культурной жизни. Для

осуществления деятельности нужны и высокий уровень осведомлённости, и опыт, выражающийся в сформированных умениях, способах действий. Обеспечивается подготовка применительно к основным сферам жизнедеятельности учащихся, что выражается в формировании компетенций, необходимых для продуктивной деятельности, умения принимать верные решения. В качестве инструментальных средств достижения целей социализации выступают социально-личностная смысловая, социально-гендерная, коммуникативная, социально-правовая, социально-трудовая, социально-экономическая, социально-культурная компетенции. Они выражаются в обобщённых или универсальных способах деятельности, которые обеспечивают успешную социальную адаптацию. Компетенции включают, прежде всего, деятельностные (процедурные) знания, навыки (автоматизированные действия), умения, объединяющие как навыки, так и операции, совершаемые под контролем сознания.

Компетентностный подход реализуется в ряде принципов. *Принцип деятельностного опосредования* [4, с. 18], или *формирования способов деятельности и учёта ведущей деятельности*, отражает формирование психических новообразований, знаменующих переход в новое качественное состояние. Ведущими видами деятельности являются учебная, общественно полезная, учебно-профессиональная. Учитываются возрастающие возможности учащихся, их развивающиеся интересы и потребности. *Принцип ситуационности* определяет необходимость использования различных ситуаций для формирования способов деятельности и социального поведения. Прежде всего, это социально-ролевые ситуации, обеспечивающие широту социальных контактов, расширяющие границы жизненного пространства. Учащиеся выступают в различных ролях, овладевают социально-ролевым поведением, нормами и средствами культуры речи в соответствии с белорусским менталитетом. Прорабатываются ситуации трудовой тематики, которые передают отношения совместной бытовой и производственной деятельности, обеспечивают освоение системы действий в связи с трудом и соответствующие его характеру и возникшей ситуации формы коммуникации. *Принцип рефлексии* отражает ис-

пользование в коррекционном процессе анализа и оценки педагогом и учеником эффективности собственной деятельности, путей её совершенствования.

**Культурологический подход** определяет методологию социокультурного воспроизводства, рассматривается как процесс и результат становления «образа» человека, то есть его личности на основе усвоения культуры, накопленного социального опыта. Реализуется в процессе обучения, воспитания, коррекции, развития, социальной адаптации. В условиях тенденции глобализации важным является сохранение основ национальной, белорусской, культуры, сложившихся национальных архетипов, отражающихся в «коллективном бессознательном». Освоение культуры происходит через усвоение системы ценностей своей родной культуры. Вместе с тем обеспечивается уважительное отношение к другим обычаям, правилам поведения, если они не противоречат гуманистическим нормам человеческих взаимоотношений.

Культурологический подход осуществляется через принцип *субрегионализации белорусской культуры*. В республике выделяются регионы, которые отличаются ментальностью, этническим наследием. В процессе социального ориентирования учитываются архетипы, культура исторического наследия каждого региона, где проживали полешуки, «балты», «русины».

*Принцип учёта образовательных субкультур* (подсистем) отражает важность учёта, особенно в условиях интегрированного обучения, как общности, так и различия образовательных субкультур (обычных школьников и с особенностями психического развития). В образовательной практике внимание чаще фиксируется на универсалиях программных требований. Различные аспекты образовательной субкультуры особых школьников учитываются «по умолчанию» и чаще не в их пользу. Коммуникация и образовательная интеграция становятся возможными только при уважительном отношении к затруднениям учащихся с нарушением психического развития, понимании их сильных сторон. В работе с ними обязательно использование особых дидактических средств, коррекционных приёмов, техник коммуникации, которые важно знать и учитывать. В противном случае учащимся не будет обеспечена комфортность совместного бытия.

С целью выяснения отношения практических работников к проблемам социального поведения учащихся с нарушениями психического развития осуществлялся опрос референтной (лат. *referens* — сообщающий) группы педагогов классов интегрированного обучения Новогрудского района Гродненской области. Полученные материалы представляют ограниченную ценность, так как имеют недостаточную репрезентативность. Тем не менее они позволяют видеть трудности в работе, характеризуют в определённой мере представления учителей о причинах слабых социальных возможностей детей с нарушением психического развития. Имеющиеся данные конкретизируют значимые проблемы в дидактической деятельности на коррекционных занятиях. На первых этапах собеседования было установлено, что в большинстве своём (80 %) педагоги видят причины асоциального поведения учащихся в имеющихся у них патобиологических (органических) изменениях. Нарушения «клинифицируются». Тем самым главной признаётся медицинская помощь. При смещении акцентов с патобиологических детерминант на социально-психологические мнения менялись. Причины социальной неуспешности учащихся усматривались также в неблагоприятных семейных условиях и недостатках семейного воспитания.

Родители в большинстве своём социальные затруднения учащихся объясняют педагогическими причинами, школьной ситуацией обучения и воспитания. Обращается внимание на то, что учащимся с нарушением психического развития в условиях интегрированного обучения уделяется недостаточно внимания, образовательный процесс строится неинтересно. Требования к учащимся унифицируются, педагоги не понимают и не хотят понимать особенностей, затруднений данной категории детей.

Таким образом, можно констатировать: учителя возлагают вину на родителей и несовершенство медицинской помощи, родители — на школу и педагогов. Такой путь малопродуктивен. Он свидетельствует, что без должной коммуникации и совместных усилий школы и родителей успех в оказании коррекционной помощи учащимся сомнителен. Характерно, что после проведения педагогического практикума по формированию социального поведения школьников мнение референт-

ной группы педагогов поменялось. 70 % из их числа признали, что многие проблемные вопросы могут быть сняты, если учителя будут иметь необходимую подготовку к коррекционно-педагогической работе. Они не всегда объективно оценивают поведение учащихся и затрудняются в определении содержания и методических приёмов оказания квалифицированной коррекционной помощи.

Изучение специальной литературы, многолетний собственный опыт и изучение опыта других педагогов позволяют представить значимые положения концепции стандарта коррекционных занятий по социальному ориентированию учащихся с нарушениями психического развития. Положения отражают авторскую точку зрения на процесс коррекции на занятиях по социальному ориентированию.

*Социокультурный фон* определяет содержание и организационные формы проведения занятий. Учитель обладает знаниями и учитывает происходящие социально-психологические процессы, явления стигматизации, социальные проблемы, с которыми сталкивается современный человек. Понимание происходящего создаёт предпосылки для определения востребованных действий в социально-педагогической коррекции и получения необходимой информации для квалифицированной коррекционной работы.

*Психические особенности и личностный потенциал* каждого школьника дают основания для положительного прогнозирования коррекционно-педагогической помощи. Учитель объективно описывает *затруднения, слабости, недостатки и сильные стороны учащихся*. В коррекционной работе акцентируется внимание на *позитивных* способах поведения учащегося. Диапазон действий ученика расширяется. На основе приращения положительного опыта ученика оценивается эффективность коррекционной помощи.

*Профилактические меры* определяют стратегию работы на коррекционных занятиях по социальному ориентированию. Действия ученика станут более уверенными, он получает «надёжную опору» в виде правил, которые комментируются, объясняются и усваиваются благодаря многократному повторению. На занятиях демонстрируются образцы желательного поведения, в показе участвуют педагог, учащиеся, родители. Учащиеся побужда-

ются к воспроизведению образцов, внесению собственных коррективов. Личная причастность учащихся к демонстрируемому поведению является обязательной, так как чувство причастности компенсирует переживание своей неполноценности и несостоятельности.

*Отличие образовательного стандарта коррекционных занятий от образовательного стандарта по учебному предмету усматривается в его менее строгой регламентированности. Учреждение образования имеет право избирать одно из направлений деятельности по формированию социальных компетенций и определять актуальное содержание по разделу, не исчерпывая всего материала стандарта по данному направлению. Содержание стандарта допускает также вариативность, избирательность направлений коррекционной работы в контексте требований времени, региональных особенностей и потребностей учащихся конкретного класса. Таким образом, степень стандартизации на коррекционных занятиях более свободная, чем в учебном процессе. Содержание коррекционной работы определяется актуальностью её проблематики в соответствии с требованиями жизни и реальной практики. Стандарт коррекционных занятий является концептуальной и методологической основой для разработки учреждением образования собственной программы коррекционных занятий по социальному ориентированию с учётом местных условий, запросов обучающихся и их родителей.*

*Эмоционально тёплое принятие личности определяет климат коррекционных занятий и повседневного бытия ученика. Преодолевается негативное представление об учащемся с нарушениями психического развития. Устраняются негативные эмоции по поводу школьной неуспеваемости, которая часто обусловлена использованием в образовательном процессе образовательных программ и заданий массовой школы, что не всегда является корректным, особенно по отношению к учащимся четвёртой группы (с нарушением церебрально-органического генеза). Индивидуализированное обучение создаёт перспективные условия для нормализации жизни учащихся, что сказывается на их самочувствии и делает образовательный процесс приятным, а коррекционные занятия — продуктивными.*

*Определение жизненных перспектив и решение жизненных проблем учащихся с нарушениями психического развития определяют содержание и структуру коррекционных занятий по социальному ориентированию. По отношению к некоторым учащимся потребуется преобразование всей их школьной жизни. Другие ученики через деятельность будут отвлекаться от нежелательных форм поведения и упражняться в социально одобряемом поведении. Коррекция включает конструирование плана жизни подростка и проработку возможных вариантов её изменения. Обязательны учёт и понимание жизненного плана учащегося, так как не может быть одинаковой для всех техники переработки жизненных трудностей. Учителем осуществляется перенацеливание учащихся, обсуждаются допустимые для них коррективы в жизненные планы и оптимальные пути достижения поставленных целей и задач. Личная включённость, вера в добрые намерения окружающих, педагогический оптимизм учителя помогают в освоении нового, исправлении нежелательного и преодолении трудностей включения в новые социальные отношения.*

#### **Целевой компонент стандарта коррекционных занятий по социальному ориентированию.**

Изложенное позволяет представлять *цель* стандарта коррекционных занятий по социальному ориентированию учащихся с нарушениями психического развития как обогащение социального опыта, совершенствование социальной компетентности, социальной адаптации и социального развития и как следствие — повышение функциональной грамотности и обеспечение безопасной социализации.

Задачами коррекционных занятий являются:

- формирование социальных компетенций учащихся;
- ослабление или исправление имеющих затруднений в социальном взаимодействии;
- преодоление социальной неприспособленности.

Рассмотрим реализацию *общих* поставленных целей и задач на примере формирования трёх компетенций (из семи, предусмотренных стандартом): социально-личностной смысловой, социально-гендерной, коммуникативной.



**Содержательный компонент стандарта.**

*Пропедевтический (подготовительный) этап* находит отражение в формировании *социально-личностной смысловой компетенции*.

*Целями* формирования данной компетенции являются: выявление и обеспечение осознания учащимися своих сильных сторон, возможностей для социального развития и включения в социальное взаимодействие; содействие социальному самосознанию как фактору коррекционного влияния на личность.

Цели реализуются посредством решения следующих *задач*:

- оказание помощи в выделении привлекательных качеств у человека и обозначении собственной привлекательности;
- устранение неблагоприятных факторов в жизненно значимой социокультурной среде;
- определение условий, которые могут способствовать оптимальному личностному развитию учащегося;
- профилактика эмоционального неблагополучия, асоциального поведения, минимизация неблагоприятных влияний;
- осознание учащимися ответственности за собственное поведение и позитивную самореализацию.

Особенностями формирования *социально-личностной смысловой компетенции* являются повышение самосознания и обеспечение самоконгруэнтности (от лат. *congruentia* — совпадение), то есть совпадения собственного представления о себе с собой настоящим, действительным, соответствие образа «Я» своему сущностному «Я».

**Процессуально-деятельностный компонент стандарта** включает целенаправленное информирование и овладение *способами деятельности*: составление учащимся собственного «портрета» на основе ответов на анкету о том, что он знает о повседневной жизни, что умеет и каким человеком представляет себя; способами предупреждения нежелательного поведения и неприемлемых взаимоотношений в ближайшей микросреде; обращение за помощью в неблагоприятных условиях к взрослым и сверстникам; демонстрация своего поведения в сложных жизненных обстоятельствах.

*Социальное закаливание* (процесс включения ребёнка в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия окружающей среды) достигается в процессе оказания помощи учеником тем, кто подвергается физическому, психическому насилию, трудовой эксплуатации.

Коррекционная работа на этом этапе выявляет ресурсные возможности ученика, актуальные для занятий с ним компетенции.

Формирование *социально-гендерной компетенции* имеет *целью*: компенсацию упущений и недочётов в полоролевом социокультурном поведении подростков; осуществление социального взаимодействия юношей и девушек.

Цель реализуется посредством решения следующих *задач*:

- формирование чувства полового ответственности;
- усвоение и накопление социально ценного опыта положительных взаимоотношений юношей и девушек;
- понимание особенностей поведения юношей и девушек, социальных стратегий мужчин и женщин;
- усвоение ролевых отношений в семейной микросреде.

Особенностью формирования *социально-гендерной компетенции* является обеспечение социализации учащихся в соответствии с их половой принадлежностью.

Процессуально-деятельностный компонент стандарта обеспечивается освоением учащимися способов деятельности: знакомство и приглашение на совместный танец; выбор и преподнесение подарка на день рождения; защита себя от грубости, выражение отказа, несогласия; соблюдение правил поведения в подростковой (молодёжной) компании; распределение в семье мужских и женских обязанностей; выполнение «мужской работы» (перестановка мебели), «женской» (имитация приготовления завтрака (ужина)); организация взаимодействия с ребёнком.

*Социальное закаливание* достигается посредством освоения поведения при отказе на приглашение в кино, в гости, на танец; при печальных событиях: расторжении брака, утрате близкого человека.

*Целью* формирования *коммуникативной компетенции* является: формирование умений адекватно и конструктивно выстраивать общение, улаживать неприязнен-

ные отношения в повседневной жизни, вызванные конфликтогенными суждениями.

Цель реализуется посредством решения следующих задач:

- уточнение значения наиболее распространённых и употребительных выражений, определений, суждений, которые могут привести к ссоре, обиде, плохому самочувствию;
- пополнение словаря антонимами, выражениями, определениями, суждениями, которые отражают положительное в действиях и поведении человека;
- оценка толерантного поведения (терпимости, согласия), которое может иметь положительные и отрицательные последствия;
- способствование выбору приемлемых форм общения в конфликтогенных ситуациях.

Особенностью формирования коммуникативной компетенции является упражнение в безопасном общении, создающем условия для комфортной жизнедеятельности.

Процессуально-деятельностный компонент стандарта обеспечивается овладением учащимися *способами деятельности*: способ поведения в ситуациях с разным статусом партнёров; способ поведения в ситуациях с конфликтогенными негативными высказываниями и оценками; способ поведения при необходимости согласования собственного мнения с коллективным.

*Социальное закаливание* достигается освоением способа поведения при отказе от общения.

На коррекционных занятиях по другим направлениям работы проводятся следующие примерные практикумы (практические занятия по усвоению основных рекомендаций): знакомство; приглашение на танец; благодарность за совместный отдых, прекрасный вечер, приятный совместный танец; практикум: посещение кафе (театра); написание заявления и обращение в административные органы с различными просьбами; вызов «скорой помощи», запись по телефону на приём к врачу; приобретение в аптеке нужных лекарств по рецепту и без рецепта.

Все коррекционные занятия, независимо от их профиля, с учащимися, имеющими особенности психофизического раз-

вития, отличаются социальной направленностью. Учащиеся включаются в социальную практику, что повышает значимость социального знания. На коррекционных занятиях они имеют возможность постоянно наблюдать, контролировать и оценивать деятельность своих сверстников. Учащиеся осуществляют не действие (сценическое представление), а мотивированную деятельность на основе её раскладывания на действия и операции.

В процессе занятий создаётся портфолио — справочник выпускника. Собираются образцы заполненных почтовых отправок, платёжных поручений, квитанций, доверенностей, расчётные материалы (планирование семейного бюджета, расчёты оплаты коммунальных услуг). Социальные пробы (включение ребёнка в различные реальные и имитируемые ситуации, требующие определения личностной позиции и способа адекватного поведения) по социальному ориентированию выявляют личностные предпочтения и владение способами поведения. Адресность социального закаливания позволяет оценить правомерность, рациональность и эффективность формируемых способов деятельности, практикумов и социальных проб. Социальная реальность интерпретируется примерами конкретной социальной практики. Учащиеся овладевают праксиологическим (*греч.* *praxis* – действие и *logos* — учение) сознанием. Истинность их знаний подтверждается правильностью практических действий.

Коррекционные занятия по социальному ориентированию вытекают из социальной необходимости обеспечения *безопасной социализации* (предупреждения негативных моментов и обеспечения предпосылок для оптимальной жизнедеятельности). Преодолеваются социальные стереотипы, основанные на признании моногенной (чаще теоретической) подготовки к социальному взаимодействию учащихся с нарушениями психического развития и отрицании их возможного полноценного социального развития. Повседневная жизнь учащихся выводит на необходимость овладения смыслами социальных практик, без чего не может быть социальной активности. Социальные интерпретации помогают усваивать знания о возможных вариантах поведения. Ситуационные социальные взаимодействия создают условия для ориентации в про-

исходящих социальных явлениях и овладения процедурами повседневных социальных взаимоотношений.

Стандартизация коррекционных занятий по социальному ориентированию учащихся с особенностями психофизического развития позволяет гипотетически сформулировать условия успешной педагогической коррекции:

- сотрудничество педагога (или педагогов), осуществляющего коррекционный процесс, и родителей (семьи) с признанием взаимной ответственности за результативность проводимой работы;
- обеспечение социальной функциональности приобретаемых учащимися знаний и умений, соответствия их потребностям жизни и самих обучаемых;
- деятельностная основа коррекционных занятий, отражающая поэтапность способов социального включения с учётом основных сфер социализации: деятельности, общения, самосознания;
- оказание помощи взрослыми по предупреждению неправильного социального поведения, в организации процесса социального ориентирования, по использованию полученных знаний и умений, способов социальной деятельности в повседневной жизни;
- принятие учащихся с особенностями психофизического развития сверстниками с нормальным развитием и представителями ближайшего социального окружения;
- определение достижений учащихся на основе уровневой оценки по приращению имеющихся знаний, умений, способов деятельности в их личностном социальном опыте.

### Список использованной литературы

1. Аксёнова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И. Аксёнова. — М. : Академия, 2001. — 192 с.
2. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. — М. : Форум, 2012. — 270 с.
3. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика : Обучение трудных школьников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. Гилленбранд ; пер. с нем. Н. А. Горловой ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. — 3-е изд. — М. : Академия, 2008. — 240 с.
4. Зайцев, И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжёлыми нарушениями речи / И. С. Зайцев. — Минск : А.Н. Вараксин, 2008. — 248 с.
5. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплёвой. — Минск, 2009. — 236 с.
6. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплёва [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : Нац. институт образования, 2005. — 260 с.
7. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 4-е изд. — М. : Академия, 2007. — 464 с.
8. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с.
9. Усанова, О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.

*Материал поступил в редакцию 01.06.2014.*

# Электронный учебно-методический комплекс для организации образовательного процесса на уроках музыки во вспомогательной школе

**И. Г. Номовир,**  
научный сотрудник  
лаборатории  
специального образования  
Национального института  
образования

В статье раскрываются структура и содержание электронного учебно-методического комплекса для обучения детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью на уроках музыки.

**Ключевые слова:** электронный учебно-методический комплекс, справочно-информационный, интерактивный, контрольно-диагностический модули.

The article explains the structure and content of the electronic educational and methodological complex for teaching children with mild intellectual disabilities at music lessons.

**Keywords:** electronic educational and methodological complex, reference and information, interactive, control and diagnostic modules.

На современном этапе развития общества информатизация образования является одним из приоритетных направлений процесса обучения. Благодаря использованию компьютерных технологий значительно повышается его эффективность, создаются новые, более результативные, способы решения традиционных учебных и коррекционных задач, что значительно влияет на формы и методы представления учебного материала, характер взаимодействия между обучающимся и педагогом и, соответственно, на методику проведения занятий в целом. Успешному управлению процессом музыкального образования и воспитания детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью способствует внедрение электронных образовательных ресурсов [1; 2; 3].

С 2012 года лабораторией специального образования Национального института образования проводятся разработка и внедрение модулей электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по учебному предмету «Музыка» для обучающихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (I–V классы). Использование ЭУМК по учебному предмету «Музыка» обеспечивает компьютерную визуализацию учебной информации, что делает образовательный процесс более разнообразным и наглядным, улучшает качество представления материала, повышает его привлекательность для учащихся по сравнению с традиционными учебными пособиями, создаёт благоприятный эмоциональный фон на уроке, повышает мотивацию учебной деятельности. С помощью электронного учебного методического комплекса предоставляется возможность многократного повторения фрагментов урока с целью отработки того или иного навыка, а также контроля за результатами усвоения учебного материала. Применение ЭУМК содействует индивидуализации и дифференциации процесса обучения, активизации познавательной деятельности учащихся, воспитанию интереса к музыкальной культуре, реализации творческого потенциала ребёнка, формированию его духовного мира [3].

Основной **целью** создания ЭУМК является поддержка существующих учебно-методических комплексов, оптимизация

образовательного процесса. В ходе разработки решаются следующие **задачи**:

- предоставление в электронном виде полной информации о содержании и методике работы по учебному предмету «Музыка» с учащимися с лёгкой интеллектуальной недостаточностью;
- автоматизация процессов управления учебной деятельностью;
- коррекция нарушений восприятия, внимания, зрительно-двигательной координации, пространственных представлений, наглядно-действенного мышления, речи.

При создании электронных образовательных ресурсов определяющим является принцип логичности и целесообразности, при котором соблюдается соответствие предлагаемых заданий характеру нарушений, выявленных в ходе диагностики. К числу эргономических требований относится организация интуитивно понятного интерфейса и навигации, свободной последовательности и темпа работы. Педагогические требования к ЭУМК включают:

- соответствие Кодексу Республики Беларусь об образовании;
- соответствие учебной программе по предмету «Музыка», I–V классы первого отделения вспомогательной школы;
- соответствие допущенным Министерством образования Республики Беларусь учебным пособиям по учебному предмету «Музыка» и дидактическому наглядному материалу;
- учёт психофизических, познавательных, возрастных особенностей обучающихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности;
- соответствие общим дидактическим и основополагающим психолого-педагогическим принципам;
- соответствие специфическим дидактическим требованиям (адаптивности, интерактивности, визуализации, системности).

ЭУМК по учебному предмету «Музыка» адаптирован к учебному плану, целям и задачам каждого конкретного урока. В зависимости от возможностей материально-технической базы, личного опыта преподавателя, базового уровня подготовленности обучающихся, объёма часов и т. д. может использоваться на всех этапах урока:

- подготовки учащихся к усвоению нового материала (справочно-информационный модуль — слайд-шоу, мультимедийные презентации, видео);

- усвоения и закрепления знаний (интерактивный модуль — тренировочные задания и упражнения);
- контроля знаний (контрольно-диагностический модуль — тесты).

Структура ЭУМК «Музыка» представлена в виде трёх модулей: справочно-информационного, интерактивного и контрольно-диагностического.

*Справочно-информационный модуль* включает справку по работе с ЭУМК по учебному предмету «Музыка», методический и дидактический материалы, список рекомендуемой для педагогов основной и дополнительной литературы, каталог электронных образовательных ресурсов по музыке. Методический материал содержит проект учебной программы по предмету «Музыка» для обучающихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (I–V классы), методику обучения, примерное календарно-тематическое планирование, фрагменты уроков и педагогические сценарии. Дидактический — состоит из тематических презентаций к урокам, подборки стихов и сказок о музыке, иллюстративного материала, записей видеофрагментов музыкальных произведений.

Тематические презентации разработаны в соответствии с программным содержанием и распределены по классам. Они представляют собой электронное сопровождение изучаемых тем и делают учебный материал более наглядным, обеспечивая его многоканальное восприятие. Так, развитию восприятия учащимися звукового мира природы и человека в интонационном разнообразии в I классе служат презентации «В мире звуков» и «Музыкальный алфавит». Во II классе презентации «Рассказываем звуками», «Песня, танец, марш» способствуют формированию у детей элементарных представлений об основных жанрах музыки (песня, танец, марш). В III классе — «Путешествие в страну музыкальных инструментов», «Народные музыкальные инструменты» — помогают ученикам лучше запомнить названия инструментов симфонического оркестра и белорусских национальных инструментов, определять их по внешнему виду и звучанию. В IV классе презентация «Средства музыкальной выразительности» наглядно демонстрирует движение мелодии, продолжительность звуков, показывает роль ритма в музыке и жизни. В V классе презентация «В мире музыки» иллюстрирует разнообразные музыкальные жанры, коллективы исполнителей. Кроме того, для более эффективного усвоения детьми учебной информации предлагаются презентаци-

тации к урокам «Народная музыка», «Путешествие в волшебные музыкальные страны».

Иллюстративный материал для визуализации музыкальных образов представлен презентациями «Осень», «Зима», «Весна», «Лето» и включает картины природы, которые педагог выводит на экран монитора в процессе слушания детьми музыки. Этот материал можно использовать как для сопровождения восприятия программных произведений (например, «Осенняя песнь», «На тройке» П. И. Чайковского; «Времена года» А. Вивальди и т. п.), так и для релаксации.

Визуализации учебной информации способствует также обращение в ходе уроков музыки к музыкальным видеофрагментам. Так, с помощью сервиса YouTube создана подборка видеофрагментов музыкальных произведений, содержащихся в учебной программе «Музыка» («Дзяржаўны гімн Рэспублікі Беларусь»; «Вальс снежных хлопьев» из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского; «Колыбельная медведицы» из мультфильма «Умка» и др.). По мере необходимости педагог, исходя из возможностей данного сервиса, сам может выбирать подходящие видеоматериалы и демонстрировать их на уроке в интерактивном режиме.

Использование справочно-информационного модуля на уроках музыки вооружает учителя методическим и дидактическим материалами, облегчает подготовку к урокам, обеспечивает компьютерную визуализацию учебной информации для более эффективного её усвоения детьми.

*Интерактивный модуль* (ИМ) предоставляет разнообразные средства для отображения учебной информации на качественно новом уровне обучения. Использование заданий ИМ активизирует интерес детей к урокам музыки за счёт привнесения игровых моментов в процесс усвоения музыкального материала; стимулирует слуховое и зрительное восприятие в результате использования разнообразной наглядности, музыкальных фрагментов; позволяет работать на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей учеников; многократно дублировать необходимый тип заданий; осуществлять коррекцию восприятия, внимания, памяти. Интерактивные дидактические материалы направлены на активизацию и закрепление элементарных представлений детей о средствах музыкальной выразительности, музыкальных образах, жанрах музыки, музыкальных инструментах, композиторах и т. д.

Содержание интерактивного модуля включает:

1. Методические рекомендации по работе с ИМ ЭУМК по учебному предмету «Музыка» для организации образовательного процесса с обучающимися первого отделения вспомогательной школы (I—V классы).
2. Дидактический материал.

Для разработки последнего использовался сервис Learningapps.org, с помощью которого созданы обучающие и тренировочные задания, содержащие карточки с изображениями, терминами, музыкальными файлами, видеофрагментами по каждому разделу (теме) учебной программы «Музыка». Дидактический материал структурирован по годам обучения в соответствии с её тематикой и содержанием, а также с учётом сформулированных программой требований к знаниям и умениям учеников. Включает следующие виды заданий: сортировка, соотнесение, нахождение пары, викторины с выбором ответа, пазлы.

*Сортировка* представляет собой задания на разделение нескольких пар картинок по группам путём «перетаскивания» левой кнопкой мыши нужной картинке в соответствующее поле группы. Это стимулирует зрительное внимание, повышает восприятие музыкальных образов, развивает воображение, так как нацеливает ребёнка на то, чтобы представить изображение на картинке, «услышать про себя».

*Соотнесение* предполагает подбор звуковых файлов к соответствующим картинкам или пиктограммам. Данный вид заданий актуализирует музыкальный материал, позволяя воспринимать его в новой, необычной, форме.

Суть заданий «Найди пару» заключается в *нахождении* одинаковых пар картинок с изображениями музыкальных инструментов через наложение одной картинке на другую. Задания способствуют закреплению умения определять по виду детские, белорусские национальные, инструменты симфонического оркестра, что стимулирует внимание и развивает память.

*Викторины с выбором ответа* включают иллюстративный и текстовый материалы, сопровождаемые вопросом и двумя-тремя вариантами ответов, среди которых нужно выбрать один верный. Данный вид заданий не только имеет обучающую направленность, но и способствует развитию самостоятельности учеников, так как в ходе выполнения можно видеть правиль-

ность выбора ответа, исправлять ошибки, подбирая другие варианты.

*Пазлы* представляют собой поле с карточками, которые открываются лицевой стороной при правильном выборе ответа. Если задание выполнено без ошибок, по его завершении на экране появляется картинка или звучит музыка.

Для I класса разработаны три задания («В мире звуков», «Подбери пару», «Узнай музыку»), направленные на развитие восприятия детьми интонационного разнообразия звуков природы и человека, умений определять по виду и звучанию детские музыкальные инструменты (бубен, погремушка, молоточки), знакомые детские песни.

Задание «В мире звуков» содержит восемь упражнений на *соотнесение* звуковых файлов (звуки природы, голоса животных и птиц и пр.) с соответствующими картинками или пиктограммами и *сортировку* сюжетных картинок по группам (музыкальные звуки — шумовые звуки; тихие звуки — громкие звуки; низкие звуки — высокие звуки).

Задание «Подбери пару» состоит из двух упражнений на *нахождение пар* музыкальных детских инструментов, изображённых на картинках.

Задание «Узнай музыку» включает два упражнения на *соотнесение* музыкального файла с названием знакомой детской песни или с иллюстрацией к музыкальному произведению («Птичка» Э. Грига, «Смелый наездник» Р. Шумана, «Колыбельная», «Клоуны» Д. Кабалевского, «В лесу родилась ёлочка»).

Все упражнения способствуют активизации интереса к уроку музыки и выполняются совместно учащимися и учителем при его разносторонней помощи. Однако по мере овладения умениями работы с компьютерной мышью в дальнейшем дети могут выполнять отдельные упражнения с частичной помощью педагога или самостоятельно.

Для II класса разработаны четыре задания («Из чего выросла музыка», «Характер музыки», «Подбери пару», «Узнай музыку»), которые направлены на формирование и закрепление у детей элементарных представлений об основных жанрах музыки (песня, танец, марш) и позволяют потренироваться в определении на слух песенного, танцевального и маршеобразного характера музыки.

Так, задания «Из чего выросла музыка» и «Характер музыки» включают по три упражнения на *соотнесение* и *сортировку*

картинки или прослушать музыкальные файлы, а затем выбрать подходящую карточку со словом в соответствии с жанром музыки (песня, танец, марш) или рассортировать карточки по группам в зависимости от характера музыки (песенный, танцевальный, маршеобразный).

Задание «Подбери пару» содержит три упражнения как на визуальное *соотнесение* пар детских музыкальных инструментов, изображённых на картинках, так и на аудиовизуальное, предполагающее прослушивание звукового файла и соотнесение его с соответствующим изображением инструмента (металлофон, барабан, маракасы и др.). При выполнении задания «Узнай музыку» учащиеся должны соотнести звуковой файл с иллюстрацией к знакомым музыкальным произведениям («Футбольный марш» М. Блантера, «Болезнь куклы» и «Новая кукла» П. И. Чайковского и др.).

Задания для III класса («Знаешь ли ты композиторов?», «Кто исполняет музыку?», «Музыкальные инструменты симфонического оркестра», «Подбери пару») позволяют лучше запомнить фамилии композиторов, названия музыкальных коллективов, сформировать элементарные представления об инструментах симфонического оркестра (духовые, струнные, ударные), детских музыкальных инструментах (колокольчик, треугольник, ксилофон, дудочка, цимбалы), определять их по виду и звучанию.

Задание «Знаешь ли ты композиторов?» включает два упражнения: портреты русских, советских и зарубежных композиторов — М. И. Глинки, П. И. Чайковского, Д. Б. Кабалевского, Э. Грига, Л. Бетховена и других (по 4 пары в каждом упражнении) — необходимо правильно соотнести с их фамилиями, указанными на табличках.

Задание «Кто исполняет музыку?» представлено тремя упражнениями на *соотнесение* сюжетных картинок, на которых изображены музыкальные коллективы (смешанный хор, народный хор, симфонический оркестр, духовой оркестр и др.), и соответствующих карточек с их названиями.

Задание «Музыкальные инструменты симфонического оркестра» содержит пять упражнений на *соотнесение* музыкального файла, демонстрирующего звучание того или иного инструмента, с его названием, а также два упражнения — *викторины* на выбор ответа из двух предложенных вариантов названий инструмента, изображённого на странице.

Задание «Подбери пару» состоит из двух упражнений, включающих четыре пары изображений инструментов симфонического оркестра, расположенных на экране в произвольном порядке (скрипка, рояль, металлофон и др.).

Для IV класса разработаны задания, способствующие закреплению элементарных представлений о средствах музыкальной выразительности, о белорусских народных обрядах и праздниках, национальных музыкальных инструментах («Средства музыкальной выразительности», «Музыкальная культура Беларуси»).

В виде *викторин* (с выбором ответа из двух-трёх вариантов) представлены девять упражнений, которые позволяют потренироваться в определении выразительных красок музыки (тихая–громкая, быстрая–медленная, весёлая–грустная и т. д.) с помощью соответствующих картинок — изображений явлений природы, настроения человека и пр.; закрепить знания о белорусских народных праздниках и обрядах («Купалле», «Дажынкi» и т. д.), национальных инструментах (жалейка, рожок, цимбалы и т. д.). Упражнение «Пазл» помогает закреплению понятий о средствах музыкальной выразительности (ритм, темп, динамика и пр.).

Задания интерактивного модуля для обучающихся V класса направлены на повторение и закрепление изученного на протяжении всех годов обучения материала («В мире музыки», «Музыкальные викторины», «Проверь себя»).

Задание «В мире музыки» содержит три упражнения, представленные в виде *викторин* с выбором правильного ответа из двух предложенных вариантов. Специально подобранный иллюстративный материал викторин позволяет потренироваться в определении крупных музыкальных жанров (опера, балет), музыкальных коллективов (симфонический оркестр, духовой оркестр и т. д.), а также инструментов (барабан, валторна, скрипка и т. д.).

«Музыкальные викторины» включают два упражнения на выбор правильного ответа из трёх предложенных вариантов. Вопросы этого задания направлены на закрепление и обобщение знаний о жанрах музыки, исполнителях и пр., полученных на протяжении предыдущих лет обучения (например: «Как называется крупное музыкальное произведение, в котором исполнители танцуют?»). *Варианты ответов:* опера, балет, танец).

Задание «Проверь себя» состоит из представленных в виде *пазлов* четырёх упраж-

нений. Каждое из них включает 12 элементов. Эти упражнения способствуют закреплению и обобщению знаний по следующей тематике: «Группы инструментов симфонического оркестра», «Инструменты симфонического оркестра и народные инструменты», «Белорусские народные песни и танцы», «Средства музыкальной выразительности и музыкальные жанры».

Выполнение заданий ИМ в непринуждённой игровой форме позволит многократно закреплять учебный материал, что будет содействовать его лучшему усвоению, подготовит учеников к успешному прохождению тестов контрольно-диагностического модуля.

*Контрольно-диагностический модуль* (КДМ) включает 23 теста. В состав каждого из них входят по шесть вопросов, объединённых определённой тематикой (например, «В мире звуков», «Песня, танец, марш» и т. д.), и готовые варианты ответов. В одних тестах даны два варианта: «Верно» или «Неверно», в других — требуется выбрать один правильный ответ из двух-трёх предложенных вариантов. По завершении прохождения теста даётся итоговый отзыв в виде количественной и качественной оценок результатов. Количественные результаты выполнения теста оцениваются в процентном соотношении и предназначены для учителя. Качественная оценка выражается в наглядной (в виде смайлов) или словесной форме («Молодец!», «Ты можешь лучше!» и т. п.) и адресована ученикам. С помощью тестов КДМ можно не только проверять уровень сформированности музыкальных представлений учеников, но и собирать статистику о ходе выполнения заданий. Результаты тестов вносятся в сводную таблицу (например, клеточки закрашиваются определённым цветом), что позволит учителю видеть в динамике усвоение той или иной темы как одним учеником, так и всем классом.

Тесты контрольно-диагностического модуля разработаны в соответствии с содержанием программного материала учебного предмета «Музыка» и согласуются с примерными показателями освоения детьми программы к концу каждого года обучения. Учитывая, что непосредственное обучение пользованию компьютером осуществляется в рамках учебного предмета «Компьютерная грамотность», начиная с VI класса, проведение тестов по учебному предмету «Музыка» предполагает их выполнение обучающимися I–V классов пассивно с помощью учителя. Педагог читает вопрос теста



и отмечает ответ, выбранный ребёнком. Однако в зависимости от индивидуальных возможностей развития каждого ученика, по мере овладения им навыком чтения или умением пользоваться компьютерной мышью допускается выполнение тестов с частичной помощью со стороны учителя. Так, ученик может сам читать вопрос или наводить курсор на нужный ответ.

Выполнение тестов КДМ способствует индивидуализации коррекционного обучения, учит детей пошаговой оценке и контролю своих действий, формирует соответствующее отношение как к положительному, так и к отрицательному результатам.

Тесты контрольно-диагностического модуля для I класса («В мире звуков», «Как рассказывает музыка») направлены на оценку уровня восприятия детьми звукового мира природы и человека, сформированности элементарных представлений о средствах выразительности музыки.

Для проведения мониторинга сформированности элементарных представлений учащихся II класса о выразительных красках музыкальной речи (регистровых, динамических, темповых, тембровых, ритмических), умений различать по характерным признакам основные жанры музыки (песня, танец, марш) разработаны тесты «Из чего выросла музыка», «Песня, танец, марш», «Где звучит песня, танец, марш».

На протяжении III класса с помощью тестов «Композитор, исполнитель, слушатель», «Путешествие в страну музыкальных инструментов», «Духовые, ударные, струнные инструменты» и др. можно выявить наличие у детей представлений об участниках музыкального процесса (композиторе, исполнителе, слушателе), инструментах симфонического оркестра, их классификации (духовые, ударные, струнные), о названиях.

Тесты, основанные на программном материале IV класса («Музыкальная куль-

тура Беларуси», «Белорусские народные инструменты», «Выразительные краски музыки» и др.), направлены на изучение знаний детей о национальной белорусской музыке, народных обрядах и праздниках, сформированности умений соотносить названия белорусских народных инструментов с их звучанием, понимать различное эмоциональное содержание и характер музыкальных произведений

Тесты для V класса («Музыкальные путешествия», «Музыкальная викторина», «Изобразительные краски музыки» и др.) позволяют оценить уровень сформированности умений различать основные музыкальные жанры, выявить наличие элементарных представлений о родственности выразительных средств речевой, музыкальной, пластической и живописной интонации.

В связи с тем что урок музыки трактуется как урок искусства и регламентирует безотметочное обучение, с помощью тестов КДМ можно не только проверять уровень сформированности музыкальных представлений учеников, но и собирать статистику о ходе их выполнения. Мониторинг результатов предоставляет учителю возможность видеть количество сделанных при выполнении тестов ошибок, устанавливать их типологию и частоту и в соответствии с полученными сведениями выстраивать индивидуальную траекторию обучения музыке в зависимости от возможностей учеников и уровня сформированности у них музыкальных представлений.

Таким образом, разработка и внедрение ЭУМК по учебному предмету «Музыка» будут способствовать успешному управлению процессом музыкального образования и воспитания детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, повышению их познавательной активности, реализации творческого потенциала, формированию эстетического вкуса.

### Список цитированных источников

1. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О. И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». — 2003. — № 3. — С. 67—76.
2. Крючкова, О. Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями / О. Г. Крючкова. — М. : Полиграфсервис, 2003. — 42 с.
3. Интернет и музыкальное образование школьников // Искусство и образование. — 2000. — № 1. — С. 45—50.

Материал поступил в редакцию 03.03.2014.

## Сущность нравственного воспитания как важнейшего компонента базовой культуры личности

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

Анализируются сущностные характеристики понятия «нравственное воспитание», его наиболее существенные признаки и проявления в сознании и поведении обучающихся, выявлены позитивные факторы повышения уровня нравственного воспитания в обществе, семье, учреждениях образования.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, нравственные (моральные) нормы, система нравственных отношений общества.

Essential characteristics of the concept «moral education», its most significant features and manifestations in learners' consciousness and behaviour are analyzed. Positive factors of increasing the level of moral education in society, families, educational institutions are identified.

**Keywords:** moral education, spiritual and moral values, ethical (moral) standards, system of moral relations of society.

Важнейшей стороной личностного развития человека является его нравственная воспитанность, которую принято рассматривать в качестве внутреннего стержня успешного формирования и проявления остальных свойств и качеств личности. Не случайно с древних времён в общественном сознании и педагогической мысли культивируется идея приоритета нравственности перед другими социальными и личностными ценностями. В частности, образованность и обученность без соответствующей нравственной воспитанности считались и считаются незавершёнными.

Единство проявления умственных, физических и нравственных добродетелей отмечали Платон и Аристотель в известной формуле гармонии духа и тела. Китайские мыслители (Конфуций и др.) также считали нравственность настолько обязательной, что от неё никогда и ни в чём безнаказанно нельзя уклоняться. Человек, желающий согласовать своё поведение с требованиями нравственности, должен исполнять свои обязанности, в каких бы условиях он ни находился (в богатстве или бедности, при благополучии или несчастьях). Для этого необходимо развить у себя нравственную ответственность, способность сознательного контроля над своими поступками. В историческом плане нельзя не согласиться с утверждением выдающегося российского мыслителя В. Г. Белинского о том, что есть много видов воспитания, но «выше всех должно стоять образование нравственное». Немецкий педагог И. Ф. Герbart отмечал, что все задачи педагогического процесса можно определить «в одном только слове: нравственность». О приоритетной роли нравственного воспитания писали Я. А. Коменский, И. Кант, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие известные педагоги.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании изначально (статья 1) особое, первостепенное значение придаётся термину «воспитание», который определяется как «целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося» [1, с. 3]. То есть основополагающее положение в содержании воспитания занимает развитие духовно-нравственных ценностей, которые рассматриваются как важнейший компонент базовой культуры личности. В Кодексе Респуб-

лики Беларусь об образовании и Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь [2] также отмечается, что «целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой творческой личности обучающегося» [1, с. 20]. Разумеется, поставленная цель носит характер руководства к научному и практическому действию и предполагает поиск путей воспитания «нравственно зрелой личности», разработку теории и методики этого процесса.

Известный современный специалист в области трудового воспитания и профориентации академик Е. А. Климов связывает важность нравственности человека с его альтруизмом, готовностью думать о завтрашнем дне, «переживать чувство ответственности перед широкой общностью людей, включая и далёких потомков». В связи с этим учёный отмечает, что «идеалы служения (трудом, мастерством) народу, потомкам не вытекают из естественнонаучного знания. Это идеалы нормы нравственности, гуманистического (человеческого) видения мира (мировоззрения), положительного отношения к людям. Необходимость этих идеалов нельзя доказать как, скажем, геометрическую теорему. Но можно сослаться на то, что люди, которых ценят и помнят профессиональные общности, человечество, этим идеалам следовали. И это уместно считать напутствием, образцом для каждого из нас» [3, с. 163]. Приведённое высказывание подтверждает социальную значимость нравственной ориентации человека в любую эпоху, поясняя неприемлемость нигилистического отношения к людям (что весьма часто наблюдается в молодёжной среде), которые на первый план ставят порядочность и нравственность.

В обобщённом смысле актуальной становится задача современной интерпретации основных проблем нравственного воспитания обучающихся. В частности, следует уточнить сущностные характеристики самого понятия «нравственное воспитание», его наиболее существенные признаки и проявления в сознании и поведении обучающихся. Именно обучающихся, так как этот жизненный период является наиболее благоприятным, или сенситивным, этапом в нравственном становлении человека. Учащиеся и студенты, находясь в активном положительно направленном образовательном простран-

стве, сами ставят вопросы о нравственном или безнравственном развитии человека и общества в целом.

Рассмотрение сущности нравственного воспитания требует анализа уже имеющихся подходов и дефиниций данного понятия. В современных научных исследованиях отмечается, что вплоть до середины XX столетия понятие «нравственное воспитание» почти не употреблялось в философско-этической и педагогической литературе. Оно было сознательно вытеснено, поскольку в нём усматривался неизгладимый отпечаток религиозного мировоззрения: во-первых, нравственность часто понималась как нечто божественное в человеке, во-вторых, она начиналась там, где, в сущности, заканчивалось всё материальное. В рассуждениях о нравственных категориях — добре, совести, милосердии, жалости, сострадании — выделялся оттенок религиозного подхода. Понятие «нравственное воспитание» было надолго заменено иными обозначениями стоящей за ним педагогической реальности: «коммунистическое воспитание», «воспитание коммунистической морали», «воспитание в духе коммунистической морали» [4, с. 23]. То есть нравственное воспитание получало политическую интерпретацию.

Подобная определённая предвзятость наблюдалась и по отношению к понятию «нравственность». Оно отождествлялось с термином «духовность», что не вписывалось в систему атеистического воспитания, которому придавалось первостепенное значение. Поэтому определения сущности нравственного воспитания носили излишне идеологизированный характер. В учебных пособиях того времени по педагогике нравственное воспитание определялось как «сложный процесс, охватывающий формирование у учащихся коммунистического сознания, чувств и навыков поведения, отвечающих интересам борьбы трудящихся за построение коммунистического общества» (И. А. Каиров).

Известный советский педагог Н. И. Болдырев также отмечал, что «воспитание учащихся нашей школы в духе коммунистической морали означает развитие и закрепление у них высокой идейности и коммунистической сознательности, привитие им навыков и привычек коммунистического поведения, развитие у них высоких нравственных чувств, воспитание большевистских черт воли и характера и подготовку подрастающего поколения к созна-

тельному выполнению обязанностей граждан СССР». При этом предполагалось, что нравственное воспитание должно осуществляться в совокупности с другими видами воспитания, что впоследствии послужило основой для возникновения комплексного подхода к организации воспитательного процесса в учреждениях общего среднего образования.

В последующих работах отечественных учёных советского периода нравственное воспитание рассматривалось с точки зрения «деятельности социальных институтов, имеющей целью формирование устойчивых моральных качеств, нравственных потребностей, убеждений и чувств, навыков и привычек поведения на основе освоения идеалов, норм и принципов в общественной морали, участие в практической деятельности» [5, с. 151]. Нетрудно заметить, что в приведённом определении выделены основные признаки нравственно воспитанного человека (нравственные потребности, убеждения, чувства, навыки и привычки поведения). Предполагалось, что всему этому можно научить, всё это можно сформировать в процессе нравственного воспитания, обобщающая специфика которого как особого компонента целостного педагогического процесса не рассматривалась. Как и в обучении, так и в нравственном воспитании преобладал знаниецентрированный подход и акцент делался на усвоение обучающимися нравственных знаний (нравственное просвещение). В дальнейшем стал употребляться более точный термин — морально-познавательная деятельность (И. Ф. Харламов), которая должна быть специально организована во внеурочное время (беседы, диспуты, дискуссии по нравственной тематике) или осуществляться во время учебных занятий на уроках по предметам гуманитарного цикла.

Во второй половине XX столетия существенные характеристики нравственного воспитания были дополнены в исследованиях (в том числе диссертационных) О. С. Богдановой, З. И. Васильевой, К. В. Гавриловец, И. И. Казимирской, А. И. Дулова, В. Т. Кабуша, Б. Т. Лихачёва, Л. И. Рувинского, И. С. Марьенко, И. Ф. Харламова, Т. В. Чепикова, В. В. Чечета, Н. Е. Щурковой и других учёных, в материалах монографий и т. д. Ими были рассмотрены основные аспекты нравственного воспитания, связанные с его методологией и сущностью, определением целевых и содержательных аспектов, методов и форм

организации. Не вдаваясь в подробную аналитику имеющихся теорий и методик, сделаем ссылку на работы академика И. Ф. Харламова. В них нравственное воспитание определяется как «целенаправленный процесс формирования положительных моральных отношений в системе организуемой в школе разнообразной учебной и внеклассной деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностных качеств» [6, с. 187]. Как видим, определение весьма основательное и даёт достаточно полное толкование нравственному воспитанию как специально организованному воспитательному процессу и отражает деятельностно-отношенческую концепцию развития личностных качеств.

Вслед за И. Ф. Харламовым ряд учёных детализировали социально-отношенческий подход к пониманию сущности нравственного воспитания, рассматривая личность как «совокупность общественных отношений» (К. Маркс). Так, по мнению Н. Е. Щурковой, нравственное воспитание состоит в формировании у школьников системы моральных отношений к людям, обществу, Родине, труду, природе, школе и самому себе. Формирование нравственных отношений заключается в проживании этих отношений путём «восхождения» к ним в процессе соответствующего «образа жизни, достойной Человека» [7, с. 3]. В современных работах Н. Е. Щурковой исключаются «формирующая» и «воздействующая» позиции воспитателя, признаётся право для самостоятельного восхождения растущего человека к нравственной культуре, а педагог-воспитатель выступает как её предьявитель. Тем самым обозначена гуманистическая позиция учёного, характеризующая человека как существо «моральное, обладающее способностью быть нравственным». В современной социокультурной ситуации нравственная воспитанность характеризуется как ведущий компонент формирования базовой культуры личности.

В имеющихся определениях сущности нравственного воспитания уточняются роль и механизм влияния общественных отношений на становление нравственных качеств как результата нравственного развития личности. В частности, в исследованиях Б. Т. Лихачёва, В. Т. Чепикова, В. А. Яковлева отмечается, что нравственные качества формируются не только на основе позитивного отношения растущего человека к нравственным требованиям, но в большей степени путём непос-

редственного включения его в социальные отношения, которые возникают в процессе разнообразной познавательной и практической деятельности, системе коллективных творческих дел. В конечном итоге это приблизило понимание сущности нравственного воспитания к постулатам лично ориентированной, аксиологической и культурологической концепций целостного образовательного процесса. В настоящее время в рамках таковых ведутся дальнейшие поиски и уточнения сущности нравственного воспитания. При этом акцент делается на то, что оно направлено на инкультурацию нравственности и морали, их превращение в индивидуальные личностные ценности.

Согласно гуманистической теории развития личности, «доверяющей» человеку как создателю самого себя, в современной характеристике нравственного воспитания следует сделать акцент на нравственное самовоспитание личности. Дело в том, что нравственное воспитание изначально предполагает побуждение человека к активной работе над собой. Это очень важная задача, возможно, и первостепенная, в особенности для нравственного развития личности в юношеском возрасте. В свою очередь, самовоспитание может быть, если человек способен постичь свой внутренний мир, проявляет стремление к самоанализу (рефлексии) собственных действий и поступков с точки зрения их нравственной или безнравственной сути. Тогда и внешний мир становится объектом нравственной оценки, подражания нравственному и отрицания безнравственного, принятия добра и отторжения нравственных пороков. Такая педагогическая позиция характерна для современной гуманистической педагогики и психологии.

В педагогической энциклопедии современного белорусского педагога Е. С. Рапацевича нравственное воспитание рассматривается как составная часть единого процесса формирования базовой культуры личности. Автор исходит из того, что «необходимость регулирования обществом поведения людей включает две взаимосвязанные задачи: во-первых, выработку нравственных требований, которые находят отражение и получают обоснование в моральном сознании общества в виде норм, принципов, идеалов, понятий справедливости, добра, зла и т. п.; во-вторых, внедрение этих требований и связанных

с ними представлений в сознание каждого отдельного человека, с тем чтобы он смог сам направлять и контролировать свои действия, а также участвовать в процессе регулирования общественного поведения, т. е. предъявлять требования к другим людям и оценивать их поступки. Эта вторая задача и решается путём нравственного воспитания, которое включает формирование у человека соответствующих убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности» [8, с. 74]. Из определения следует, что современные авторы пытаются дать наиболее обобщённое определение сущности нравственного воспитания, выделяя его структуру, цель, задачи и процессуальные особенности.

Несколько иной аспект анализируемого понятия отражён в Педагогическом энциклопедическом словаре, изданном под редакцией Б. М. Бим-Бада. В названном источнике нравственное воспитание характеризуется «как одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе» [9, с. 171]. Значимость данного определения состоит в том, что оно распределяет ответственность за нравственную воспитанность человека между основными социальными институтами (государством, Церковью, семьёй, СМИ, шоу-бизнесом, учреждениями образования, общественными объединениями). Специально организованное нравственное воспитание предлагается рассматривать как одно из направлений «воспроизводства нравственности» в сознании и поведении обучающихся в контексте базовой культуры личности, общечеловеческих моральных ценностей.

В ряде современных научных работ по педагогике прослеживается тенденция определять нравственное воспитание с учётом его взаимосвязи с понятием «нравственность». Такой подход вполне продуктивен, так как невозможно выявить сущность первого без определения содержания второго. Уточняя сущностные признаки нравственного воспитания обучающихся, укажем на его семантическую взаимосвязь с философско-этической категорией «нравственность». Подобное соответствие существует между понятиями «эстетика» и «эстетическое воспитание», «этика» и «этическое воспитание», «труд» и «трудовое воспитание». С этой точки зрения нравственное воспитание направлено на трансформацию нравственных

ценностей в личностные качества конкретно взятого человека. Нравственность является показателем нравственной воспитанности обучающихся, их моральной зрелости. Мы полагаем, что данное понятие следует рассматривать как интегративный аспект базовой культуры личности, который выражается в системном проявлении моральных отношений человека, в его нравственном сознании, потребностях и мотивах, интересах и установках (нравственной направленности личности), навыках и привычках поведения, нравственной рефлексии и стремлении к нравственному самовоспитанию.

Нравственность может быть рассмотрена в широком общесоциальном значении и определена как характеристика моральных обычаев (нравов), в которых отражены исторический моральный опыт, понятие о добре и зле и соответствующее к ним отношение. В узком или более конкретном понимании нравственность следует рассматривать как результат усвоения отдельным человеком (индивидом) нравственных принципов, норм и правил поведения. Нравственность в широком и узком смысле соотносится подобно понятиям «человек» и «индивид». Задача нравственного воспитания в учреждениях образования состоит в том, чтобы создавать условия и объективные предпосылки для превращения (трансформации и персонификации) нравственности в индивидуальные ценности обучающихся.

Нравственность, нравственное воспитание тесно взаимосвязаны с понятием «мораль» (лат. *moralis* — нравственный, *mores* — нравы), которое в философии рассматривается как одна из форм общественного сознания, вид общественных отношений, предмет изучения этики — науки о морали и нравственности. Мораль как совокупность норм и правил отношений людей друг к другу и общественным ценностям определяет устоявшиеся зависимости и связи деятельности и поведения человека, «через которые он проявляет себя как разумное, самосознательное и свободное существо» [10, с. 337]. Соблюдение моральных норм подчиняется неписаному закону, предполагающему взаимное уважение, доверие, толерантность. Мораль возникает из необходимости разумной регуляции межличностного общения, позволяет обеспечить человеку безопасность, сохранить его честь и личное достоинство.

Такую же регулятивную функцию выполняют законодательные и административные акты, которые определяют нижнюю границу дозволенного поведения, после которой наступает ответственность юридического или служебного порядка. За этим видом нарушений осуществляется надзор со стороны правовых органов (милиция, суд, прокуратура) и административных систем. Соблюдение моральных норм санкционируется формами общественной оценки, морального одобрения или осуждения со стороны общественного мнения и окружающих человека людей. Мораль и нравственность задают параметры нравственного воспитания в виде нравственных норм и правил поведения (этикет).

Нравственные, или моральные, нормы есть не что иное, как предписания и требования общества к взаимоотношениям и культуре поведения людей в повседневной жизни, альтернативных ситуациях или ситуациях морального выбора между тем, что можно и что нельзя, между добродетелью и нравственным пороком. Соблюдение нравственных норм необходимо в связи с тем, что очень многие социальные процессы, например поведение в общественных местах, отношения между родителями и детьми, выполнение добровольно взятых на себя общественных обязанностей, не подвергаются специальному контролю. Их выполнение зависит от уровня нравственной зрелости растущего человека, его совести, согласования общественных и личных интересов, умения противостоять аморальным действиям и поступкам.

Моральные ценности, общественные идеалы и принципы вытекают из системы нравственных отношений, складывающихся в обществе. Весьма часто они оформляются в виде моральных предписаний, заповедей и кодексов. Многие их положения сочетаются, перекликаются в своих основных смыслах. Например, десять основных библейских заповедей частично совпадают с отдельными принципами «Морального кодекса строителя коммунизма». Они подтверждают, что устоявшиеся моральные принципы присущи человеку конкретной исторической эпохи и одновременно выражают наиболее значимые общечеловеческие моральные ценности. «Кодификация моральных норм и стандартов в общественной среде является универсальной чертой развитых культур» [10, с. 339]. В переходные периоды развития общества, когда отсутствуют устоявшиеся нравственные ценности, воз-

никают объективные и субъективные трудности в понимании значения и сущности нравственного воспитания, недооценивается его роль в базовой культуре личности.

Наличие в обществе общепризнанного и выверенного жизненной практикой морального кодекса создаёт объективную основу для организации в учреждениях образования целенаправленного нравственного воспитания. В этом случае систематизирующей основой такого как ведущего компонента базовой культуры личности выступает образовательный процесс. Благодаря этому, по мнению российского педагога А. И. Шемшуриной, происходит «...соотношение нравственных знаний, чувств, поведения школьников с ценностно-значимыми критериями жизнедеятельности людей, выработанными и отобранными вековым человеческим опытом, закрепившимся в сознании как отдельного человека, так и общества в целом» [11, с. 16]. Такое соотношение нравственной зрелости обучающихся с кодифицированными моральными ценностями как раз и происходит в процессе нравственного воспитания.

Указанный процесс соотносится со структурой личностных качеств, в состав которой входят потребностный, когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий, волевой и рефлексивный компоненты. Поэтому нравственное воспитание включает в себя развитие нравственных потребностей (стремление человека быть нравственным), нравственного сознания и эмоционально-чувственной сферы, навыков и привычек нравственного поведения, их самоанализа. В реальном педагогическом процессе нравственное развитие личности происходит целостно, в совокупности и сочетании всех его компонентов. Так, овладение системой нравственных знаний положительно сказывается на развитии потребностной сферы учащихся, придание эмоционального характера нравственно-познавательной деятельности позволяет закреплять их морально-императивную позицию (взгляды, убеждения, идеалы), которая определяет устойчивость нравственного поведения обучающихся в изменяющихся жизненных ситуациях [12].

Позитивными факторами повышения эффективности нравственного воспитания являются высоконравственная социальная среда в обществе, семье, учреждениях образования, качество преподавания учеб-

ных предметов, особенно гуманитарного цикла — литературы, истории, человек и общество и т. д. Считается, что национальная и зарубежная литературы должны преподаваться как уроки нравственности (Е. И. Ильин и др.), что свидетельствует о тесной взаимосвязи нравственного и эстетического воспитания. Такая же тесная взаимосвязь и взаимопроникновение существуют между нравственным, духовным, правовым, экологическим, физическим и другими видами воспитания. При этом нравственное воспитание является надстроечным, сопровождающим каждый из них, и как обобщающий результат целостного образовательного процесса выступает системообразующим фактором базовой культуры личности.

Анализ имеющейся педагогической литературы позволяет выделить наиболее существенные признаки нравственного воспитания обучающихся.

1. Нравственное воспитание составляет приоритетное направление в системе формирования разносторонне развитой личности, становления её базовой культуры в условиях жизнедеятельности социума.
2. Нравственное воспитание предполагает овладение нравственностью (моральными нормами и принципами), зафиксированной в виде специальных кодексов с религиозным или светским содержанием.
3. Нравственное развитие обучающихся следует осуществлять путём включения их в систему моральных отношений, которые сопровождают разнообразные виды морально-познавательной и практической деятельности, организуемой в учреждениях образования.
4. Нравственное воспитание является процессом специально организованным и управляемым со стороны педагогов-воспитателей, а также предполагает доверие к обучающимся как субъектам нравственного самосовершенствования, личностного саморазвития растущего человека.
5. Нравственное воспитание, как и сама нравственность, выступает отражением морального аспекта базовой культуры личности, тесно связано с духовностью и эстетикой, экологией и здоровым образом жизни (физической культурой), законопослушанием (правовой культурой), трудолюбием и др.

6. Нравственное воспитание направлено на активизацию личностного развития и совершенствование морального сознания и поведения обучающихся, моральное становление которых носит комплексный, социально и личностно обусловленный характер.
7. Результатом нравственного воспитания являются не только воспроизводство в человеке устоявшихся моральных ценностей, но и внутреннее стремление обучающихся к нравственному самовоспитанию и его осуществление.
8. Нравственное развитие личности имеет непрерывный характер и предполагает «постоянный труд души» на протяжении всей жизни человека.

Говоря о сущности нравственного воспитания, необходимо отметить абсолютную значимость его результатов. Не может считаться нравственно воспитанным «частично совестливый» или «временами добродетельный» человек, не имеющий внутреннего стремления к совершенствованию своей нравственности. Нравственное воспитание предполагает включение обучающихся в систему моральных отношений, которые в своей совокупности определяют нравственную культуру личности. К важнейшим её компонентам относят нравственное сознание и поведение личности, нравственные

чувства, способность к нравственной рефлексии и волевой саморегуляции действий и поступков в альтернативных ситуациях. Все эти структурные компоненты нравственного развития личности проявляются в таких нравственных отношениях, как отношение к Родине и своему государству, трудовой и учебной деятельности, природным ресурсам и созданным человеком материальным и духовным ценностям, другим людям и самому себе. Нравственная зрелость растущего человека определяется уровнем усвоения опыта проявления нравственных отношений, развития на их основе нравственных свойств и качеств, закреплением их в соответствующие черты характера.

Таким образом, нравственное воспитание — одно из важнейших направлений формирования базовой культуры личности. Его сущность состоит в организации морально-познавательной и практической деятельности по усвоению учащимися нравственных ценностей и воплощению их в практическом опыте и поведении, становлении на этой основе стремлений личности к более высокому уровню нравственного взаимодействия с окружающими людьми, внутренней направленности обучающихся на защиту своих нравственных убеждений и идеалов, развитие потребности в нравственном самосовершенствовании и целенаправленном самовоспитании.

### Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. — 400 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. — 2007. — № 2. — С. 3–19.
3. Климов, Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) / Е. А. Климов : учеб. пособие. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. — 176 с.
4. Чекина, Е. В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография / Е. В. Чекина. — Гродно : ГрГУ, 2008. — 119 с.
5. Коммунистическое воспитание : словарь / под общ. ред. : Л. Н. Пономарёва и М. Т. Тощенко. — М. : Политиздат, 1984. — 302 с.
6. Харламов, И. Ф. Педагогика : компакт : учеб. курс / И. Ф. Харламов. — Минск : Университетское, 2001. — 272 с.
7. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 56 с.
8. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современ. слово, 2005. — 720 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
10. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецова. — М. : Инфра, 2010. — 731 с.
11. Шемшурина, А. И. Этика как системообразующий фактор воспитания и организующее начало педагогической системы школы / А. И. Шемшурина // Воспитание школьников. — 2012. — № 9. — С. 10–17.
12. Кадол, Ф. В. Воспитание чести и личного достоинства школьников : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / Ф. В. Кадол. — Минск : Нац. ин-т образования, 2013. — 216 с.

Материал поступил в редакцию 06.05.2014.



# Теоретическое обоснование структуры и содержания интерактивного модуля по нравственному воспитанию учащихся подросткового и юношеского возраста

**М. Ф. Пухальская,**  
научный сотрудник лаборатории  
проблем воспитания личности  
Национального института  
образования

Статья посвящена вопросам разработки интерактивного модуля по нравственному воспитанию обучающихся подросткового и юношеского возраста. Выделены и обоснованы теоретические подходы к структуре и содержанию предполагаемого интерактивного модуля. Разработка модуля будет осуществляться в программе Moodle.

**Ключевые слова:** интеракция, интерактивность, субъектность, взаимодействие, диалог, общение, отношение.

The article is devoted to the development of interactive modules in moral education of teenage and youthful age students. Theoretical approaches to the structure and content of the alleged interactive module are highlighted and grounded. The development of the module will be implemented in the Moodle programme.

**Keywords:** interaction, interactivity, subjectivity, cooperation, dialogue, communication, attitude.

При разработке теоретического обоснования структуры и содержания интерактивного модуля по нравственному воспитанию мы базируем наше исследование на **полисубъектном (или диалогическом) подходе**. Согласно данному подходу «необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития» [1, с. 87]. В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов отмечают: «Именно в актах взаимодействия личность обретает своё человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат её общения с окружающими людьми, то есть интерсубъектное образование» [1, с. 87]. М. М. Бахтин подчёркивал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя» [2, с. 336]. «Важным при этом является то, что активность личности, её потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога» [1, с. 88].

Именно полисубъектный (диалогический) подход, на наш взгляд, лежит в основе интерактивной педагогики.

Интерактивная педагогика, будучи отраслью общей педагогики, в то же время имеет *свой теоретический базис и свои категории*. Ключевым пунктом теоретического базиса интерактивной педагогики является новая теория педагогической интеракции (от «inter» — вместе, «act» — действовать), которая может быть рассмотрена как научная основа интерактивных технологий развития творческой активности личности в инновационной социокультурной и образовательной среде образовательного учреждения (М. А. Петренко) (на основ. мат.: [3]).

Термин «**интерактивность**» употребляется сегодня как с технической, так и с педагогической точек зрения. В первом случае интерактивность представляет собой свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем. Самое важное отличие технически опосредованных интерактивных технологий заключается в том, что участники образовательного взаимодействия при минимальных финансовых затратах могут реализовать на практике креативные проекты. Во втором смысле термин «интерактивность» употребляют при описании некоторых методов обучения, поскольку личность характеризуется активностью, которая проявляется в собственной деятельности человека (на основ. мат.: [3]).

Главное значение для разработки **теории педагогической интеракции** имеют исследования, в которых освещаются проблемы синергетики, теоретико-методологические ориентиры культурологических процессов и труды специалистов по проблемам общения: коммуникативным, интерактивным, перцептивным (А. А. Бодалёв, Е. В. Бондаревская, В. Г. Буданов, Л. П. Буева, И. П. Волков, Е. А. Князева, С. П. Курдюмов, А. Н. Лутошкин, И. Пригожин, Г. Л. Тульчинский и др.) (на основ. мат.: [3]).

Концептуальные основания теории педагогической интеракции И. И. Черкасова и другие представляют следующим образом:

1. Положение о том, что главной категорией взаимодействия является *отношение*: человека к людям; к себе; к предметам внешнего мира (В. Н. Мясищев).
2. Представление о деятельностной природе личности (Л. С. Выготский).
3. Идея о диалогической форме существования личности (М. М. Бахтин).
4. Теория социального взаимодействия (П. Сорокин).
5. Теория коллективной мыследеятельности (П. Щедровицкий) (на основ. мат.: [3]).

Интеракция, по И. И. Черкасовой и Т. А. Ярковой, раскрывается через категорию «**отношение**», являясь основой всех педагогических категорий: обучения, воспитания, развития, цели, принципов и т. д. (на основ. мат.: [3]).

Интерактивная педагогика опирается на категорию **взаимодействия** как основополагающую, что согласуется с подходом Б. Ф. Ломова о том, что *общение* необходимо рассматривать не как систему последовательно сменяющих друг друга взаимодействий, а как специфическую *систему межличностного взаимодействия*. Понимаемое как *вид межличностного психологического взаимодействия* общение не исчерпывает всех видов активности, которые можно обозначить понятием педагогической интеракции [3, с. 7].

Важным моментом для теоретического обоснования разработки интерактивного модуля по нравственному воспитанию является утверждение Е. В. Бондаревской о роли взаимодействия с социокультурной средой образовательного учреждения — места, «где живут и воссоздаются культурные образцы» совместной жизни педагогов и обучающихся, «где происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры» (на основ. мат.: [3, с. 7]).

Следующая основополагающая категория интерактивной педагогики — **субъектность**. Субъектность, по мнению И. И. Черкасовой, Т. А. Ярковой, является принципом интерактивной педагогики (на основ. мат.: [3]). С. С. Кашлев считает, что субъектность как интегративное свойство личности представляет собой взаимосвязь всех четырёх подструктур личности и разнообразных собственных подструктур (на основ. мат.: [4]). По К. К. Платонову к подструктурам личности относят: направленность личности, личный опыт, особенности психических процессов и биопсихические свойства (на основ. мат.: [4]).

### Обоснование содержания модуля

Следующим основанием разработки интерактивного электронного модуля по нравственному воспитанию учащихся подросткового и юношеского возраста является **целостный подход**, который ориентирует на интегративные (целостные) характеристики личности. В связи с этим сама личность понимается как целостность, как сложная психическая система (на основ. мат. ист.: [1]). Именно этот подход будет задавать тон при разработке содержания данного модуля.

«Целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и раз-

вивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным» [5]. По мнению исследователя Б. Н. Наумова: «Процесс развития целостной педагогики не простой, он требует переосмысления основ педагогики, отказа от старых парадигм и принятия новых» [6].

На основании целостного подхода, где воспитание и формирование личности происходят в целостной совокупной структуре, а также в соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь [7] мы определяем главные категории, которые будут раскрыты и заложены в содержание блоков модуля.

*Для учащихся X—XI классов:* «творчество», «романтическая любовь», «ответственность», «саморазвитие», «мужество», «оптимизм» и др.

*Для учащихся VIII—IX классов:* «труд», «авторитет», «идеал», «образец», «индивидуальность», «самоусовершенствование», «этикет», «сострадание».

*Для учащихся VI—VII классов:* «личность», «самоопределение», «дружба», «честность», «нормы поведения» и пр.

*Для учащихся V классов:* «доброта», «милосердие», «вежливость», «благодарность» и т. д.

Кроме этого, в содержание положены основные направления и проблемы нравственного воспитания, проработанные нами в справочно-информационном блоке (см. WWW.moodle.adu.by).

*Основные вопросы,* которые рассматривает нравственное воспитание:

- положение воспитанника в системе межличностных отношений;
- внутриколлективные отношения;
- эмоциональные состояния личности;
- формирование ценностных ориентаций;
- приобретение личностью опыта нравственного поведения;
- вопросы нравственного выбора;
- самовоспитание и саморазвитие личности и т. п. *(на основании Программы воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь [8]).*

*Основные направления нравственного воспитания:*

- создание нравственной среды;
- формирование чувственного восприятия образцов нравственного поведения;
- постижение нравственных законов через приобщение к красоте и гармонии окружающего мира, природе;
- формирование пронизательности, умений видеть прекрасное в человеке и восхищаться высотой его духа;
- формирование чувства собственного достоинства;
- воспитание уважительного отношения к продуктам жизнедеятельности человека, его труду;
- формирование культуры общения;
- формирование потребности самосовершенствования и т. д. *(на основании Программы воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь [8]. Материал переработан).*

*Основные проблемы нравственного воспитания:*

- формирование культуры межличностных отношений в среде близких людей, окружающих людей, в семье, школьном классе и пр.;
- формирование самооценки личности и адекватной самооценки;
- проблема реализации старшим подростком, юношей или девушкой своих фундаментальных социогенных потребностей: в эмоциональных контактах, доверительном общении, дружбе, творческой самореализации и др.;
- проблема формирования и воспитания у школьников нравственных качеств личности: гуманности, милосердия, толерантности, самоуважения, отзывчивости, альтруизма, ответственности и пр.;
- содержание нравственной среды на основе духовных ценностей;
- проблема соблюдения педагогом основ педагогической этики и др.

Также основанием к разработке содержания является система ценностей, прописанная нами в справочно-информационном модуле нравственного воспитания

учащихся старшего подросткового и юношеского возраста (см. WWW.moodle.edu.by).

### Основание к разработке структуры модуля

Основанием к разработке структуры модуля мы определили индивидуальный подход.

**Индивидуальный подход в воспитании** — осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся (темперамента и характера, способностей, мотивов, интересов и т. д.), в значительной степени влияющих на поведение учащихся в различных жизненных ситуациях. Суть данного подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов воспитания с целью достижения оптимальных результатов воспитательного процесса. Классические примеры индивидуального подхода — поручение ребёнку заданий в соответствии с его способностями; создание специальных педагогических ситуаций, помогающих выявить индивидуальные качества ребёнка; беседа; заключение своего рода «джентльменского» договора с окружающими воспитанника сверстниками и взрослыми об определённых способах реагирования на его поведение в целях развития конкретных индивидуальных черт. Индивидуальный подход необходим как трудному, так и благополучному ребёнку, так как помогает ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и корректировать слабые стороны [9, с. 105].

Исходя из индивидуального подхода, мы выстраиваем *предполагаемую* схематичную структуру интерактивного модуля по нравственному воспитанию учащихся подросткового и юношеского возраста:

1. Интерактивный модуль-блок для учащихся V классов.
2. Интерактивный модуль-блок для учащихся VI—VII классов.
3. Интерактивный модуль-блок для учащихся VIII—IX классов.
4. Интерактивный модуль-блок для учащихся X—XI классов.

### Теоретические посылы выбора педагогических средств при разработке модуля

Педагогические средства определены на основе ситуационного и событийного подходов: решение задач и ситуаций, дискуссии, ролевые игры.

**Событийный подход** предполагает переживание каждой ситуации как жизненного события, при котором происходит формирование личности. Данный подход является основанием педагогики радости, о которой пишет К. В. Гавриловец, основанием педагогики сотрудничества, педагогики духовности. В методологическом плане событийный подход — базис содержания современного воспитания, что можно проследить далее при описании классификации ситуаций. Однако мы определили этот подход и как основание выбора педагогических средств по нравственному воспитанию, поскольку он предполагает эмпатию и другие внутренние глубокие процессы.

В данном контексте диалог рассматривается в качестве универсальной характеристики воспитания и предполагает соблюдение следующих условий:

- уникальность и принципиальное равенство субъектов диалога;
- различие и вариативность точек зрения, ценностей и смыслов каждого из участников диалога;
- ориентация каждого субъекта на восприятие и активную интерпретацию его индивидуальной системы ценностей другими субъектами;
- взаимная соотнесённость и дополнительность позиций участников педагогического диалога;
- направленность целей и содержания диалога на духовное развитие каждого из его участников;
- способность участников диалога к свободе, их умения не подстраиваться под что-то или под кого-то, а проявлять себя такими, какие они есть, совершать нравственный выбор не под давлением внешних обстоятельств, а исходя из внутренних побуждений;
- импровизированный характер диалога, предполагающий выражение свободной активности субъекта, порождающей новые смыслы;

- адекватное понимание смысловой сущности используемых слов и выражений (принцип герменевтичности);
- порождение принципиально новых духовных продуктов в процессе творческого синтеза как результат диалога [10, с. 30].

В диалоге происходит определение ответственности субъекта за выбор позиции в последующей деятельности (с учётом изменения своего отношения в ходе диалога или с учётом сохранения своей прежней позиции) [10, с. 31—32].

По мнению белорусского учёного М. А. Станчиц, при работе с учащимися по формированию нравственности важное значение имеют вопросы, которые им задаются. М. А. Станчиц выделяет следующие типы вопросов:

1. *Закрытые вопросы* предполагают однозначный ответ «да» или «нет». Они используются, если хочется ускорить получение ответа.
2. *Открытые вопросы* исключают ответы «да» или «нет», требуют какого-то объяснения: что? кто? как? сколько? почему? Подобные вопросы задаются, когда нужны сведения или когда необходимо выяснить мотивы поступков и позицию учащихся.
3. *Риторические вопросы* не требуют прямого вопроса, их цель – вызвать новые вопросы и указать на нерешённые проблемы. Риторические вопросы следует формулировать кратко, чтобы они были понятны каждому из присутствующих.
4. *Переломные вопросы* задаются тогда, когда имеется какая-то информация по проблеме и нужно переклЮчить учащихся на другую.
5. *Вопросы для обдумывания* вынуждают школьников размышлять, тщательно обдумывать и комментировать то, что было сказано (на основ. мат.: [11, с. 94—95]).

Н. М. Борытко и другие учёные называют приёмы инициирования диалогического общения, к которым относят: встречу с необычным, постановку перед воспитанником проблемного вопроса, предъявление «территории согласия».

*Встреча с необычным.* В ситуациях встречи с необычным ребёнок сталкивается с явлениями, событиями, условиями,

принципиально новыми для него, противоречащими его прежнему опыту, а потому сразу же привлекающими его внимание. У ребёнка, подростка, юноши сразу же возникает множество вопросов, что служит стимулом для начала диалога.

*Постановка перед воспитанником проблемного вопроса.* Проблемный вопрос обращает внимание ребёнка на такую сторону привычного предмета или явления, о которой он раньше не подозревал, стимулирует его смыслотворческую деятельность и тем самым — потребность в диалоге.

*Предъявление «территории согласия».* Педагог демонстрирует воспитаннику те взгляды, отношения, формы поведения, которые являются общими для них (оставаясь при этом в контексте культуры). Обнаружив «общность» с педагогом, ребёнок охотнее откликается на приглашение к диалогу.

Иногда для того, чтобы диалог начался, педагогу следует просто помочь воспитаннику *облечь мысли в нужную форму*, «проговорить» то, что ему хотелось бы высказать.

«Рождению» диалога способствуют доверительные взаимоотношения, соответствующий музыкальный фон, тщательно подобранное освещение, правильное оформление пространства, где происходит диалог, корректные формы обращения участников диалога в ситуации и своего поведения в ней (на основ. мат.: [10, с. 33]).

В интерактивной педагогике актуализирован термин **«рефлексия»**. Относительно нравственного воспитания это основное понятие. Например, Н. М. Борытко выделяет в этическом воспитании **принцип рефлексивности**, который предполагает обращение воспитанника к осмыслению собственного опыта, обнаружению смыслов деятельности, поведения, общения.

М. А. Станчиц пишет, что «моральная рефлексия — исторический продукт развития нравственного сознания, совершенствования его структуры; моральная рефлексия — это деятельность сознания по исследованию своих действий и мотивов. Её особенностью является самоанализ морального сознания и поведения, а в итоге такого самосознания — обоснование моральных мотивов, познаний, решений» [11, с. 125]. По В. П. Коблякову, мораль-

ная рефлексия — это рациональный процесс самораздвоения, спора с самим собой для обоснования своей нравственной позиции, процесс самооправдания через противоречие, мысленный спор со своим другим Я. «Уровень развития моральной рефлексии — важнейший показатель не только уровня развития этического мышления, но и нравственного развития в целом школьника старшего возраста» [11, с. 125].

«В педагогической литературе, в частности в практике нравственного воспитания в школе, получил распространение **метод ситуаций**, способствующий формированию опыта нравственного поведения школьников» [11, с. 154]. «Человек, включаясь в ситуацию, меняется сам, и это, в свою очередь, становится источником новых изменений в новых ситуациях» [12, с. 362].

Говоря о методе ситуаций, который называет М. А. Станциц, мы определяем следующий **подход — ситуационный**, который используется в теории управления и в последнее время закрепился в педагогике. Он представляет собой способ управленческого мышления, когда в общем процессе образования выделяются ситуации, в отношении которых разрабатывается программа действий. Главное требование данного подхода — чёткое определение признаков и границ ситуации, разработка программы действий по её разрешению [13, с. 362].

Ситуационный подход определяет организацию воспитательного процесса, в данном случае содержание организационных форм, методов и средств, таких как *ситуация и ситуационная ролевая игра*.

Вербальная (теоретическая) ситуация (по М. А. Станциц) предполагает в качестве основного вида деятельности мыслительную, способствует накоплению нравственных знаний, формирует умения анализировать и оценивать обстоятельства, поступки людей, предвидеть возможное поведение, принимать мысленно поведенческое решение (на основ. мат.: [11]).

И. Булыгина даёт следующую классификацию реальных ситуаций:

- ситуации сопричастности,
- ситуации сопереживания,
- ситуации напряжения,
- ситуации преодоления,
- ситуации противодействия (на основ. мат. ист.: [11, с. 154]).

Главная цель ситуаций *сопричастности* — приобщение учащихся к кругу взрослых, пробуждение ощущения личной заинтересованности к актуальным проблемам современности, решению социальных задач.

В ситуациях *сопереживания* акцент делается на углублении развития внутреннего мира школьника. Умения понимать и принимать чувства других людей, их беды и радости, их сложности и трудности помогают в выработке уважения к окружающим людям и самоуважения.

Ситуации *напряжения* ведут к активизации сущностных сил, проявлению накопленного опыта в течение какого-либо длительного времени. Нравственное напряжение — это особая форма состояния индивида поступать в соответствии с определённой нравственной установкой, что находит своё дальнейшее продолжение в ситуации преодоления.

В ситуациях *преодоления* личностная позиция школьника заостряется на конкретных вопросах, которые необходимо решить незамедлительно, причём при условии обязательного противопоставления своего мнения, своего нравственного убеждения тем препятствиям, которые встают перед учащимся. Соответственно он строит и свою деятельность.

Ситуации *противодействия* предполагают проявление совокупности нравственных качеств, умений, то есть способности отстаивать утверждённые нравственные позиции не с точки зрения отдельных вопросов, требующих своего разрешения, как в предыдущей ситуации, а по более широкому кругу нравственных проблем, имеющих более выраженную общественную направленность и значимость (на основ. мат.: [11, с. 154–155]).

Процесс воспитания представляет собой цепочку взаимосвязанных *ситуаций*, в которых происходит позитивное изменение педагога и воспитанника. Если рассматривать диалог как универсальную сущностную характеристику воспитания, то такие ситуации предстают в виде *ситуаций диалогического взаимодействия*. Выделяются следующие типы ситуаций диалогического взаимодействия (по Н. М. Борытко):

1. *Ситуация-понимание*. Понимание себя и Другого — важнейшая предпосылка и одновременно результат диалогического взаимодействия.

Возможность понимания обеспечивается существованием индивидуальных и общих ценностей, а также эмпатией — способностью человека проникаться эмоциональным состоянием Другого, ставить себя на его место. Среди *условий понимания* исследователи особую роль отводят способности человека к самопониманию и его способности отдаваться чужому бытию (искренней заинтересованности в понимании Другого), способности субъектов, включённых в воспитательный процесс, к диалогу, эмпатии, понимаемой как механизм уравнивания их позиций, в том числе позиций педагога и воспитанника. Понимание не означает насильственного вторжения во внутренний мир другого человека, лишения его автономности, нарушения границ его духовной свободы: гуманитарная позиция педагога предполагает соблюдение этических норм, тактичное и бережное отношение к внутреннему миру воспитанника.

Результатом ситуации-понимания является уменьшение нетерпимости и становление гуманитарных установок детей по отношению к Другому, к любым проявлениям «инакости», к человеку как таковому. Ещё один результат — самопонимание, осознание своей уникальности и в то же время общности с другими людьми, осознание себя частью природы и культуры.

Ситуация-понимание предполагает рефлексию (направленную как на себя, так и на Другого), осмысление жизненных ценностей, поэтому такие ситуации соотносятся с рефлексивной фазой гуманитарного воспитания.

2. *Ситуация-общение* предполагает совместный поиск ценностей и смыслов, заключённых и проявляющихся в культуре и повседневной жизни, самопознание участников взаимодействия. В такой ситуации открываются широкие возможности для реализации на практике гуманитарных установок педагога и воспитанника. В общении реализуются принципы гуманитарного воспитания — принцип презумпции человеческого достоинства в диалоге, принцип принятия «иного» как данности [10, с. 32].

На наш взгляд, в данной классификации ситуаций имеет отражение именно событийный подход.

*Ситуационная ролевая игра* наряду с другими своими характеристиками обладает такими как включённость всех участников взаимодействия и эмоциональная насыщенность.

Описав теоретические основы разработки структуры и содержания интерактивного электронного модуля по нравственному воспитанию учащегося подросткового и юношеского возраста, мы остановились на следующих принципах, которые понимаются нами как необходимые требования (на основ. ист.: [10]).

*Принцип рефлексивности* побуждает воспитанника к осмыслению собственного опыта, обнаружению смыслов деятельности, поведения, общения.

*Принцип интерактивности* воспитания предполагает направленность деятельности воспитателя **на осознание воспитанниками собственных смыслов**, формирование ценностных ориентиров в деятельности, поведении, общении.

*Принцип самореализации в воспитании* обеспечивает развитие самосознания воспитанника, утверждение им своей позиции в деятельности, поведении, общении (по Н. М. Борытко, И. А. Соловцовой, А. М. Байбакову).

Интерактивная педагогика является частью гуманистической и гуманитарной педагогик. В России «гуманитарная педагогика часто именуется бытийной (онтологической) педагогикой, педагогикой духовности. Сущность педагогики духовности может быть раскрыта через систему её основных, фундаментальных положений» [10]:

1. **Человек рассматривается во всей целостности** — не только в плане его физических, психических, социальных свойств, но и как носитель духовной сущности, того, что отличает человека от других живых существ и именуется «человеческим качеством», «человеческим в человеке», проявляющимся в неповторимой индивидуальной форме. Именно на становление духовной сущности человека должны быть в первую очередь направлены воспитательные усилия [10].
2. **Содержание воспитания составляет не та или иная информация, а разнообразные способы события** (радость, восхищение, взаимопомощь, благодарность, выбор, скорбь, кризис,

надежда, отчаяние, вдохновение, труд, любовь, совесть, стыд), **реализуемые в различных ситуациях педагогического взаимодействия.** Осмысление (выявление смыслов и значений) и осознание (оформление смыслов и значений в систему индивидуальных ценностей) разнообразных ситуаций бытия составляют механизм саморазвития воспитанника [10, с. 17—18].

3. **Воспитание понимается как диалогическое взаимодействие.** При этом диалог рассматривается не как отдельное, изолированное педагогическое средство, не как си-

ноним беседы, а как способ совместного бытия педагога и воспитанника, как способ постижения собственного внутреннего мира, другого человека, природы и культуры [10, с. 18].

Вышеуказанные положения являются базисом разработки интерактивного электронного модуля по нравственному воспитанию учащихся подросткового и юношеского возраста.

Кроме этого, определены техническая база для разработки интерактивного модуля — электронная программа Moodle и электронный ресурс, в котором планируется разработка модуля — Lesson.

### Список цитированных источников

1. Слостёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1979.
3. Черкасова, И. И. Интерактивная педагогика : учеб.-метод. пособие / И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. — СПб. : НОУ «Экспресс», 2012. — 190 с.
4. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. — Минск : Выш. шк., 2004. — 176 с.
5. Педагогика. Целостный подход [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.pedpro.ru/basic/6/71.htm>.
6. Наумов, Б. Н. А. С. Макаренко и целостный педагогический подход в педагогике / Б. Н. Наумов. — 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/259/1/Naumov.pdf](http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/259/1/Naumov.pdf).
7. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь, 14 декабря 2006 г. № 125 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2006. — № 8/15613.
8. Программа воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь (утв. Министерством образования Республики Беларусь, приказ от 24.01.2000 № 475) // Проблемы выхавання. — 2001. — № 4. — С. 3—128.
9. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М., 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/1248](http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1248).
10. Борытко, Н. М. Теория и методика воспитания : учебник для студ. пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 98 с. — (Серия «Гуманитарная педагогика». — Вып. 7).
11. Станциц, М. А. Этическое образование и воспитание в процессе нравственного развития школьника / М. А. Станциц. — Минск : НИО, 2001. — 216 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1973.
13. Теоретические подходы к решению педагогических проблем на конкретно-научном уровне методологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/76-2770>.

Материал поступил в редакцию 29.05.2014.



## Интерактивные компьютерные модели как средство познавательного развития детей дошкольного возраста

**Г. А. Никашина,**  
заведующий лабораторией  
дошкольного образования  
Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена проблеме использования интерактивных компьютерных моделей в условиях дошкольного учреждения с позиций выбора их видов и форм представления, условий и дидактических возможностей включения в образовательный процесс, направленности на познавательное развитие детей дошкольного возраста. Представлено описание электронного интерактивно-игрового мультимедиакомплекса для дошкольного образования, рассмотрены его предполагаемый состав, особенности структуры и содержания.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, интерактивная компьютерная модель, структура, содержание, интерактивность, электронный интерактивно-игровой мультимедиакомплекс, интерактивно-тематический цикл, проблемно-игровая ситуация, электронный интерактивный плакат, виртуальный интерактивный конструктор, компьютерная игра.

The article deals with the use of interactive computer models in conditions of preschool institutions from the standpoint of choice of species and presentation forms, conditions and didactic possibilities of inclusion in the educational process, orientation on cognitive development of preschool children. The description of an interactive electronic game multimedia complex for preschool education is presented, its alleged composition, structure and content features are discussed.

**Keywords:** model, modelling, interactive computer model, structure, content, interactivity, electronic interactive game multimedia complex, interactive and thematic cycle, problem game situation, electronic interactive poster, virtual interactive designer, computer game.

Познавательное развитие детей дошкольного возраста обусловлено рядом задач, которые можно дифференцировать на три группы. К первой группе задач относится развитие ощущений и восприятия, воображения, памяти, мышления, любознательности, познавательного интереса и умственных способностей. Ко второй — формирование системы представлений об окружающем мире. Третья группа включает в своё содержание задачи, направленные на формирование у детей интеллектуальных умений, сущность которых проявляется в способах познания действительности и обобщённых способах действий (обследовательских, мыслительных, познавательных, речевых). Процесс их формирования носит развивающий характер и обусловлен интеграцией эмоционального и рационального постижения ребёнком окружающего мира. Реализация этих задач возможна в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения при использовании электронных образовательных ресурсов, в частности одного из их видов — интерактивных компьютерных моделей. И это не случайно, так как моделирование разных образов и явлений с помощью компьютерных средств обеспечивает условия для проявления у воспитанников нереализованных потенций, интереса, актуализации природных возможностей мышления, восприятия, воображения и вызывает у них эмоциональный отклик, сопереживание, удивление и восторг.

Следует отметить, что, по мнению А. А. Ильина, компьютерное моделиро-

вание представляет собой один из основных методов познания и является формой отражения действительности. Его сущность выражается в выяснении или воспроизведении тех или иных свойств реальных объектов, предметов и явлений с помощью других объектов, процессов, явлений либо абстрактного описания в виде изображения, плана, карты, совокупности уравнений, алгоритмов и программ [1]. При этом моделирование направлено на создание процессов, которые наблюдать практически невозможно. В связи с этим необходимо рассмотреть сущность понятия «модель».

В частности, А. А. Ильин отмечает: «Модель представляет собой абстрактное описание системы (объекта, процесса, проблемы, понятия) в некоторой форме, отличной от формы их реального существования» [1]. Другие исследователи определяют модель как «...формализованное представление реального объекта, процесса или явления, выраженное различными средствами: математическим соотношением, числами, текстами, графиками, рисунками, словесным описанием, материальным объектом» [2] и считают, что многообразию моделей присущ общий элемент. Это искусственно созданный человеком абстрактный или материальный объект, анализ модели которого позволяет познать суть реально существующего более сложного объекта, его прототипа или оригинала.

Следовательно, модель — это искусственно созданный объект в виде схемы, знаковой формы или формулы, который, будучи подобным исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщённом виде его структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами данного объекта. По своей сущности это некоторое упрощённое подобие реального объекта, характеризующееся наглядностью, доступностью восприятия, обозримостью.

Следует обратить внимание на назначение моделей. В частности, моделирование возникает в таких областях, как познание, общение, практическая деятельность. Его аспектами могут быть как внешний вид объекта, его структура, поведение, так и все их возможные комбинации. Модель структуры объекта отражает совокупность его элементов и связей, су-

ществующих между ними. Исследователи утверждают, что моделирование внешнего вида объекта используется для его узнавания и долговременного хранения образа, а моделирование структуры объекта — для её наглядного представления, изучения свойств, стабильности объекта, выявления значимых связей. Модель поведения объекта представляет собой изменение его внешнего вида и структуры в течение некоторого времени в результате взаимодействия с другими объектами. Моделирование поведения объекта применяется при планировании, прогнозировании, установлении связей с другими объектами, выявлении причинно-следственных связей, управлении и конструировании устройств.

Безусловно, все представленные модели могут быть применимы в образовательном процессе дошкольного учреждения. В них отражаются не все свойства объекта, а только существенные с точки зрения целей моделирования. При этом каждый аспект моделирования объекта раскрывается через совокупность его свойств. В частности, внешний вид объекта отражает набор его признаков. Структура выражается перечнем элементов и указанием отношений между ними. Поведение объекта заключается в изменении его внешнего вида и структуры с течением времени.

В настоящее время широкое распространение в обучении детей получила компьютерная модель. В частности, Н. А. Оспенников и Е. В. Оспенникова отмечают: «Компьютерная модель — это модель, реализация и исследование которой осуществляется с помощью компьютера (т. е. средствами виртуальной информационной среды). Учебная компьютерная модель — это компьютерная модель, предназначенная для предъявления учащимся предмета учения (элементов “готового” научного знания — концептуального, процессуального) и формирования у них соответствующих познавательных умений, в том числе умений в выполнении компьютерного эксперимента как метода познания явлений природы» [3, с. 118]. А. А. Ильин под термином «компьютерная модель» понимает «условный образ объекта или некоторой системы объектов (или процессов), описанный с помощью взаимосвязанных компьютерных таблиц, блок-схем, диаграмм, графиков, ри-

сунков, анимационных фрагментов, гипертекстов и т. д., отображающих структуру и взаимосвязи между элементами объекта». По его мнению, это структурно-функциональные компьютерные модели. К имитационным компьютерным моделям А. А. Ильин относит «отдельную программу, совокупность программ или программный комплекс, позволяющий с помощью последовательности вычислений и графического отображения их результатов воспроизводить (имитировать) процессы функционирования объекта, системы объектов при условии воздействия на объект различных, как правило, случайных факторов» [1].

Одним из требований к компьютерным моделям является наличие интерактивности, выражающейся в характере и степени взаимодействия ребёнка с объектом компьютерного моделирования и получении им обратной связи на свои действия как пользователя. На этой основе в качестве дидактических свойств компьютерных моделей Н. А. Оспенников и Е. В. Оспенникова выделяют такие как: «1) обеспечение деятельности подхода к обучению, ориентированного на развитие ключевых компонентов учебной активности школьников: мотивационной сферы, умения планировать действия, выполнять их и контролировать качество полученного результата; 2) интенсификация процессов развития познавательной самостоятельности учащихся, определяющей успех учебной активности; 3) создание дополнительных условий для творческой деятельности» [3, с. 118]. Исходя из этого, компьютерная модель будет трактоваться нами как интерактивная компьютерная модель.

Следует отметить, что каждая компьютерная модель предполагает целенаправленное построение и отражает те существенные свойства, стороны моделируемого объекта, которые определены практической задачей. В нашем случае интерактивные компьютерные модели позволяют активизировать детскую деятельность, способствуют познанию разных объектов окружающего мира и формированию компьютерных умений. С позиции деятельности педагога они являются средством:

- визуального предъявления информации о признаках, свойствах, структуре объекта, явления или процесса окружающего мира;

- процессуального предъявления алгоритма действий и операций, необходимых для объединения частей модели в единое целое;
- обмена информацией;
- мысленного и практического экспериментирования с объектом в виде электронного тренажёра.

В связи с этим использование интерактивных компьютерных моделей в условиях образовательного процесса направлено на формирование у детей:

- представлений об идеализированных объектах, явлениях и процессах окружающего мира и их существенных признаках;
- умений:
  - анализировать, сравнивать и обобщать их (объектов и т. д.) признаки; элементарной исследовательской деятельности; видения целостного объекта ранее, чем его структурных элементов; элементарного моделирования объекта; планировать свои действия с помощью компьютерных средств; творческого мышления и воображения.

Вместе с тем при апробации интерактивных компьютерных моделей возникает ряд проблемных зон, обусловленных спецификой возрастного развития детей дошкольного возраста. В частности, одна из них выражается в выборе вида и формы их представления для работы с воспитанниками. Другая — отражает условия включения в образовательный процесс того или иного вида интерактивной компьютерной модели, обеспечивающей качество познавательного развития воспитанников. Рассмотрим некоторые пути разрешения указанных проблем.

Следует отметить, что основой выбора интерактивных компьютерных моделей для образовательного процесса в условиях дошкольного учреждения являются:

- 1) вид;
- 2) направленность (соответствие задачам той или иной образовательной области учебной программы дошкольного образования);
- 3) целевой блок использования, ориентированный на формирование представлений об объекте, явлении, процессе (внешние и существенные признаки, структура); метадеятельно-

стного мышления; умения создавать целостный объект, моделируя его из частей, или разбирать на составляющие;

- 4) предмет моделирования (объект, явление, процесс);
- 5) простота интерфейса.

На наш взгляд, одним из видов интерактивных компьютерных моделей как средства познавательного развития детей дошкольного возраста является электронный интерактивный плакат. Это педагогическое многофункциональное программное средство, представляющее дидактический материал на основе мультимедиаэлементов, имеющих интерактивную навигацию. В частности, электронный интерактивный плакат включает звук, графику, текст и состоит из интерактивных рисунков, мультимедиакомпонентов (озвученных видеороликов, 3D-моделей, аудио-, фото-, видеофрагментов с дикторским сопровождением), компьютерных игр, обеспечивающих разнообразие и целостность детского восприятия материала. Кроме того, в его состав входят тексты и методические рекомендации для педагога и т. д. В частности, визуализация материала в мультимедиаобъектах электронного интерактивного плаката содержит:

- реалистический визуальный ряд (фотографии, видеоролики, рисунки);
- синтезированный визуальный ряд (анимационные ролики и 3D-модели);
- звуковой ряд (речевое сопровождение тематического аудио- и видеоматериала);
- графические и символные объекты (таблицы, схемы, тексты для педагога) и т. д.

Интерактивность электронного плаката выражается в области:

- навигации по основному содержанию плаката (быстрый вызов на экране того или иного элемента с помощью кнопок навигации);
- управления просмотром дополнительной информации (словаря, иллюстративного материала и т. д.);
- режима скрытого отображения текста.

Таким образом, электронный интерактивный плакат как мультимедийное средство может эффективно применяться в образовательном процессе дошкольного учреждения в полном спектре реализа-

ции задач познавательного развития детей дошкольного возраста.

Ещё одним из актуальных видов интерактивных компьютерных моделей для дошкольного образования является виртуальный интерактивный конструктор. В нём даны начальные условия и параметры протекания процессов в моделируемом объекте, а также его возможные изменения. Поэтому для виртуального интерактивного конструктора характерны наличие творческой игровой среды и предоставление возможности экспериментировать с материалом на основе изменения его признаков (например, цвета, формы, размера и т. д.) в условиях моделирования образов. Виртуальный интерактивный конструктор содержит не только разные элементы, из которых ребёнок может создавать, собирать и преобразовывать любые модели, но и готовые тематические наборы моделей. Его интерактивность заключается в применении педагогом и ребёнком тематического каталога элементов конструктора и образцов моделей, находящихся на игровом поле и используемых для создания той или иной модели, а также в возможности оценить свою деятельность на основе речевой оценки интерактивного персонажа.

Особый интерес представляет также компьютерная игра как вид интерактивной компьютерной модели. С позиций особенностей познавательного развития детей дошкольного возраста её содержание является собой контент в виде интегрального аудиовизуального образа и игровых заданий, составленный из множества тематических и мультимедиакомпонентов. Первые определяются целями и задачами образовательных областей учебной программы дошкольного образования; вторые предназначаются для пользователя, в нашем случае — ребёнка, и предполагают различные интерактивные операции с игровыми объектами. Контент компьютерной игры формируется из структурных единиц верхнего уровня — сцен (или экранов), включающих символную информацию, визуальный и звуковой ряды: статические и динамические изображения, звук и текст.

Игровая среда компьютерной игры представляет собой основу развития игровых действий ребёнка и отражает совокупность всех игровых объектов, свя-

зей в игре и законов их изменения. Её мультимедиа контент воспроизводит максимально интегрирующую, содержательно и функционально завершённую единицу — сцену (или множество сцен), которая, как отмечает Е. В. Оспенникова, включает композиции мультимедиакомпонентов и реализует интерактив, динамику и основные обучающие функции игры. Она является композицией верхнего уровня, и в каждый момент времени у пользователя может быть только одна загруженная и работающая сцена (экран) [4]. По мнению А. В. Осина, мультимедиа сцена — это полноэкранный интегральный образ, объединяющий единым замыслом и логическими связями медиаэлементы, медиакомбинации и мультимедиакомпозиции для представления определённой совокупности объектов и процессов в интерактивном режиме. Сцена полностью занимает отведённое данному продукту поле контента, для её построения используется множество файлов. Обязательным условием является интерактивность всех или части представляемых в сцене объектов/процессов. Понятно, что для построения и функционирования мультимедиа сцены используется нетривиальный scenario [5]. Компьютерные игры могут состоять из одной или нескольких сцен с заданиями тематического игрового характера, отображающих движение к поставленной цели с помощью использования различных шагов решений.

Минимальной структурной единицей мультимедиа контента игровой среды как по объёму, так и по функциональности является медиаэлемент. Исследователи выделяют статические и динамические медиаэлементы. К первым относятся: текст (символьная информация), фото (реалистичный визуальный ряд), рисунок (синтезированный визуальный ряд). Динамические (зависящие от времени) медиаэлементы — это звук (звуковой ряд), видео (реалистичный визуальный ряд), анимация (2D-динамический синтезированный визуальный ряд).

Мультимедиа контент отображает:

- визуальный ряд, который подразделяется на реалистичный, отражающий реальный мир посредством статики (фото) и динамики (кино), и синтезированный (рисованный в виде рисунка и анимации);

- звуковой ряд — реалистичный («живая» музыка, речь) или синтезированный (MIDI-музыка, синтезированная речь). В первом случае технология разработки — цифровая запись речи или полифонической музыки (симфонический оркестр). Во втором — создание полифонической музыки на одном инструменте, электронном синтезаторе, выдающем не оцифрованный звук, а наборы определённых команд [5].

Важным компонентом разработки сценария компьютерной игры является определение уровня её интерактивности, представляющей собой совокупность средств для изменений пользователем игровой среды. Учёные выделяют несколько уровней интерактивности. На наш взгляд, компьютерным играм для детей дошкольного возраста присущ третий уровень. Мы обозначаем его как деятельностные формы, которые относятся к детерминированным формам взаимодействия ребёнка с интерактивным контентом и характеризуются конструктивным взаимодействием с его элементами. К указанным формам относятся такие операции пользователя, как:

- перемещение объектов («перетаскивание») для установления их соотношений, иерархий;
- составление определённых композиций объектов;
- объединение объектов связями с целью организации определённой системы и др.

Интерактивность компьютерной игры предполагает отображение взаимодействия с играющим и включает описание игровых правил, интерактивных игровых действий ребёнка, объединённых игровым сюжетом и правилами. Немаловажную роль для актуализации интерактивности играет оценка игровой ситуации, которая включает динамические медиаэлементы, в частности звуковой ряд, а также описание начальной и конечной игровых ситуаций, систему озвученных вербальных оценок результатов игровых действий ребёнка, мотивирующих выполнение им текущего игрового задания или последующие игровые действия.

Таким образом, аудиовизуальный контент компьютерной игровой среды составлен из множества компонентов мультимедиа, предполагающих различные интер-

активные операции ребёнка с объектами. Образовательный контент компьютерных игр определяется целями и задачами учебной программы дошкольного образования. В частности, дидактическая компьютерная игра отражает определённую задачу для играющего ребёнка, которая предполагает условия, цель и средства для её решения. Процесс решения игровой задачи является управляемым с позиции игрока в реальном времени в рамках выполнения установленных игровых правил, а также контролируемым с позиции компьютерной программы.

Одним из основных условий использования в образовательном процессе дошкольного учреждения того или иного вида интерактивной компьютерной модели, обеспечивающей качество познавательного развития воспитанников, является её игровой характер. Это предопределяется тем, что в дошкольном детстве наиболее эффективным средством включения ребёнка во взаимодействие с электронными программными продуктами выступает игровая деятельность, которая основана на использовании проблемно-игровых ситуаций, обеспечивающих единство развивающего культурного общения взрослых с детьми и развивающей компьютерной среды детской деятельности. Актуализация систем интерактивной графики (цвета, звука, видеоматериала) и анимации в электронных образовательных ресурсах позволяет моделировать различные проблемно-игровые ситуации и творческие среды, погружать ребёнка в процесс решения задач в условиях воображаемой игровой ситуации. Присущие им визуальность и интерактивность обеспечивают динамическое управление мультимедиаобъектами, их содержанием, формой, размером, цветом и другими параметрами, позволяя воссоздавать как реальный, так и несуществующий, воображаемый, образ в виртуальном пространстве, построенный на основе собственных ассоциаций и богатого инструментария компьютерных средств, мультимедиаэлементов экранной композиции.

Проектирование проблемно-игровой ситуации на экране представляет для детей новый необыденный объект, который пробуждает у них познавательный интерес, удивление и сопереживание, потребность решить проблему посредством ак-

тивного поиска нужной информации, средств и способов творческих действий в условиях преодоления препятствий. Успешность выхода из создавшейся проблемной ситуации обусловлена, прежде всего, сформированностью у детей веры в себя, уверенности в своих возможностях, то есть наличием позитивной Я-концепции, проявляющейся в таких позициях, как «Я нравлюсь!», «Я способен!», «Я значу!». При этом преодоление препятствий происходит посредством изменения возможностей, заложенных в самом ребёнке, потому что в ходе решения проблемы появляется стремление что-то познать, прочувствовать, освоить, осознать, спланировать, организовать, сделать, найти контакты в общении, соподчинить свои действия, варьировать способы деятельности, проявить свои способности, интуицию в условиях психологической комфортности педагогического процесса, основанной на создании ситуаций успеха. Это и является движущей силой детского развития, так как деятельность приобретает черты целенаправленности, осознанности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения её (деятельности) операциональной стороны.

Кроме того, сам интерес, возникающий в результате рефлексивной оценки проблемной ситуации, представляет собой сложное эмоциональное переживание неудовлетворённости собой, своей некомпетентностью, спроецированное на объект действия. Именно это переживание, вызывающее состояние внутренней напряжённости, побуждает ребёнка искать ключ к пониманию проблемной ситуации, не позволяя удовлетвориться подсказанным извне или случайно найденным способом выхода из неё. По своей сути мультимедийная среда любого вида интерактивной компьютерной модели представляет собой экранное пространство игровой деятельности, в процессе которой ребёнок находит средства и способы выхода из создавшейся воображаемой проблемной ситуации на основе игрового моделирования, экспериментирования и фантазирования. Это даёт основание рассматривать проблемно-игровую ситуацию как основную структурную единицу интерактивной компьютерной модели, порождающую событийность проживания детьми материала в условиях моделирования. Её

условность обусловлена необыденностью и сказочностью сюжетного развития и является предпосылкой к проявлению у детей сопереживания воспринятому, возникновению яркого впечатления (импрессинга), мотивации, интереса к деятельности и овладению новыми способами действий в практике. В этом и кроется источник рефлексивного отношения ребёнка к собственным возможностям, а также одно из условий его познавательного развития.

Исходя из этого, по нашему мнению, все перечисленные, а также многие другие виды интерактивных компьютерных моделей могут быть объединены в электронный интерактивно-игровой мультимедиакомплекс разной направленности в русле познавательного развития детей дошкольного возраста. По своей сути он представляет собой интегрированный тип электронных образовательных ресурсов и может содержать наборы разных видов интерактивных компьютерных моделей, адресованных педагогу или воспитанникам, объединённых той иной тематикой, в частности таких как:

- интерактивный плакат, включающий описательную информационную модель; интерактивную компьютерную модель объекта, явления или процесса; реалистический визуальный мультимедиа ряд в виде информационной образной модели (интерактивные рисунки, видеофрагменты с дикторским сопровождением, аудиоресурсы, фотоматериалы о признаках объекта); синтезированный визуальный ряд: анимационные ролики и 3D-модели, демонстрирующие признаки объекта, недоступные для обычного наблюдения; звуко ряд: дикторское сопровождение видео- и аудиофрагментов, раскрывающих основные признаки объекта; символные объекты: схемы, тексты для педагога; интерактивные компьютерные модели проблемно-игровых и творческих заданий для детей, включающие виртуальный интерактивный конструктор, интерактивные компьютерные тренажёры, направленные на выбор и обобщение признаков объекта или явления;
- виртуальная интерактивная мини-энциклопедия;
- компьютерная игра;

- модель процесса работы с детьми (видеозанятие);
- интерактивные текстовые файлы;
- методические рекомендации с гиперссылками, словарями и др.

В структуре мультимедиакомплекса можно выделить три составляющие: образовательную, содержательную и технологическую. Образовательная составляющая представляет собой целевой блок, ориентированный на решение задач образовательных областей учебной программы дошкольного образования. Это свидетельствует о его направленности на обеспечение целостности дидактического цикла процесса обучения детей. Содержательная — основана на использовании теоретических и практических материалов, разных видов мультимедиапрезентаций, моделей, рисунков, аудио- и видеофайлов, интерактивных тренажёров и т. д., направленных на решение образовательных задач. Для технологической составляющей характерны мультимедийность и интерактивность, интегрирующие в себе звук, анимацию, видео, моделинг и др., представляющие собой программные свойства электронного продукта.

Содержание электронного интерактивно-игрового мультимедиакомплекса предполагает наличие логически взаимосвязанных информационных содержательных элементов, отражённых в интерактивно-тематических циклах, которые могут быть объединены в единую систему на основе интеграции содержания разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования. При этом интерактивно-тематический цикл (от *греч.* *kuklos* — круг), являясь временной единицей образовательного процесса, содержит ряд блоков проблемно-игровых ситуаций, реализуемых в течение недели, месяца или учебного года. Для них характерна периодическая цикличность воспроизведения, способствующая созданию условий для активного взаимодействия детей и педагога в процессе познания и освоения разных объектов окружающего мира. Блоки проблемно-игровых ситуаций объединены по тематическому признаку и содействуют решению основной проблемы, заложенной в электронном интерактивно-игровом мультимедиакомплексе, в условиях педагогической поддержки. С учётом специ-

фики возрастного развития детей дошкольного возраста основой их взаимообусловленности является образовательная стратегия детского развития в виде совокупности генеральной цели и общего замысла, частных игровых задач и творческих заданий, объединённых событийной стороной развития сюжетной линии сценария и интеграцией содержания разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования. Развивающая направленность интерактивно-тематического цикла заключается в развитии у детей психических процессов (воображения, мышления, памяти, внимания, речи), инициативы в познании окружающего мира на основе приращения представлений, способов мышления и деятельности с помощью обогащения познавательного опыта, а также в расширении детских возможностей, обусловленных разрешением противоречий, преодолением трудностей в процессе решения проблемно-игровых ситуаций.

Следует отметить, что развивающий эффект использования электронного интерактивно-игрового мультимедиакомплекса зависит от его дизайн-эргономи-

ческих параметров, доступности для восприятия ребёнка, соответствия его интересам и уровню развития. Это свидетельствует о том, что электронному продукту для дошкольного образования должны быть присущи:

- простота интерфейса;
- высокая степень интерактивности;
- событийность развития сюжетной линии;
- яркая образность и эстетическая привлекательность;
- разнообразие проблемно-игровых ситуаций и звукового дизайна.

Таким образом, интерактивные компьютерные модели обладают широкими дидактическими возможностями в виде компьютерных средств (интерактива, мультимедиа, моделинга). Они являются как средством, так и методическим инструментарием педагога, направленным на познавательное развитие детей дошкольного возраста в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения, и характеризуются открытостью, неограниченным жизненным циклом развития, постоянной расширяемостью на основе включения нового материала и лёгкой распространяемостью.

### Список цитированных источников

1. Ильин, А. А. Имитационное моделирование экономических процессов. Конспект лекций для студентов специальности 080801 — «Прикладная информатика в экономике» / А. А. Ильин. — Образовательный консорциум, Среднерусский университет, НОУ ВПО «Тульский институт управления и бизнеса», Тула 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://lib.znate.ru/docs/index-129915.html?page=3>. — Дата доступа : 11.02.2014.
2. Алексеев, Е. Г. Информатика. Мультимедийный электронный учебник / Е. Г. Алексеев, С. Д. Богатырёв [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://inf.e-alekseev.ru/text/Etapy\\_resh\\_zad.html](http://inf.e-alekseev.ru/text/Etapy_resh_zad.html). — Дата доступа : 01.03.2014.
3. Оспенников, Н. А. Виды компьютерных моделей и направления использования в обучении физике / Н. А. Оспенников, Е. В. Оспенникова // Вестник ТГПУ. — 2010. — Выпуск 4(94). — С. 118—124 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://vestnik.tspu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2334&Itemid=276](http://vestnik.tspu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2334&Itemid=276). — Дата доступа : 05.03.2014.
4. Оспенникова, Е. В. Комплект учебно-методических материалов по спецкурсу. Основы педагогического проектирования / Е. В. Оспенникова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/0798074b-dfc2-4280-8354-7c3102e7a59e/uk16um3\\_lekcii.html](http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/0798074b-dfc2-4280-8354-7c3102e7a59e/uk16um3_lekcii.html). — Дата доступа : 15.04.2013.
5. Осин, А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа-системы / А. В. Осин [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://lib2.podelise.ru/tw\\_files2/urls\\_327/41/d-40894/7z-docs/1.pdf](http://lib2.podelise.ru/tw_files2/urls_327/41/d-40894/7z-docs/1.pdf). — Дата доступа : 15.04.2013.

*Материал поступил в редакцию 16.04.2014.*



## Педагогическая поддержка детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе»

**Р. Р. Косенюк,**  
начальник отдела  
методического  
обеспечения дошкольного  
образования  
Национального института  
образования  
кандидат педагогических  
наук

В статье раскрываются сущность понятия «педагогическая поддержка детей от рождения до трёх лет», его содержание; представлена модель педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе».

**Ключевые слова:** дети от рождения до трёх лет, педагогическая поддержка, модель педагогической поддержки, «Материнская школа», диада «родитель—ребёнок».

The article reveals the essence of the concept «pedagogical support for children from birth to three years old» and its content. The model of pedagogical support for children from birth to three years old in the «Maternal School» is presented.

**Keywords:** children from birth to three years old, pedagogical support, pedagogical support model, «Maternal school», dyadic «parent-child» interaction.

Кодекс Республики Беларусь об образовании, другие нормативные правовые акты ориентируют педагогических работников и родителей на совместную партнёрскую деятельность по воспитанию разнообразно развитой, нравственно зрелой, творческой личности на всех уровнях образования с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей [1].

Раннее детство (от рождения до трёх лет) характеризуется пластичностью и быстрыми темпами развития физических, интеллектуально-познавательных и социально-нравственных качеств, повышенной чувствительностью, способностью эмоционально сохранять положительный или отрицательный опыт взаимодействия, общения и отношений с окружающим, что и определяет впоследствии тот или иной тип отношения к себе, другим и к миру. Эти виды отношений составляют сущность растущей личности и начинают формироваться уже в ранний период жизнедеятельности ребёнка [2—4].

От рождения до трёх лет ребёнок особенно уязвим и несамостоятелен физически, социально и эмоционально зависим от родителей, которые удовлетворяют полностью или частично его потребности. Родители выступают для него как наиболее значимые взрослые, с которыми он взаимодействует постоянно. Развитие ребёнка, его психики, личностных качеств во многом определяется теми взаимоотношениями, которые складываются в течение жизни между формирующейся личностью и её ближайшим взрослым окружением, родителями. Этот первый опыт человеческих взаимоотношений служит для него школой социального общения.

Многочисленные исследования как отечественных, так и зарубежных учёных подтверждают наличие взаимозависимости и взаимовлияния поведения ребёнка и поведения родителей. Научные данные свидетельствуют, что в диаде «родитель—ребёнок» каждый является активным партнёром взаимодействия и установления социальных отношений. В отношениях между собой они меняются сами и меняют процесс взаимодействия. Совместность изменения и развития характерна для их социальных отношений в целом и особенно заметно проявляется в возрасте от рождения до трёх лет [5—7]. В научных трудах доказывается необходимость обеспечения социально-эмоционального окружения детей таким образом, чтобы его характеристики содействовали развитию ребёнка как члена культурного сообщества и индивида. Такими характеристиками определены: принятие ребёнка, чувстви-

тельность и отзывчивость по отношению к нему; родитель как «субъект обучения общению», родитель как «субъект обучения действиям с предметами» [8; 9].

В Республике Беларусь принят ряд нормативных правовых актов, в которых зафиксированы смещение акцентов и изменение социальных ролей относительно воспитания ребёнка раннего возраста, предоставлена возможность воспитания детей до трёх лет в оптимальных условиях семьи усилиями самых близких людей. Государственная политика в отношении семьи ориентирована на создание необходимых условий для активного и благополучного её функционирования, полного раскрытия репродуктивного, развивающего, воспитательного потенциала и предполагает помощь в осуществлении её основных функций.

Научные данные подтверждают, что в системе разнообразных социальных институтов семья является наиболее действенным и значимым в реализации целей воспитания детей от рождения до трёх лет [5—7]. Однако в ряде исследований отмечается, что родители не всегда способны обеспечить ребёнку оптимальные условия развития. Имеют место случаи, когда они испытывают явное эмоциональное отвержение ребёнка. Он вызывает у них злость, досаду, раздражение, обиду. Для многих современных родителей характерна эмоционально-негативная оценка себя как родителя. Они признают, что часто бывают грубыми и несдержанными. Родители, воспитывающие детей от рождения до трёх лет, не осознают своей педагогической некомпетентности, цели воспитания связывают преимущественно с обучением. Исследования процесса взаимодействия матери и ребёнка раннего возраста отражают нечувствительное и навязчивое поведение матери в нём с применением наказания детей, в том числе физического [5; 7—11].

Многие учёные отмечают, что трудности в воспитании детей от рождения до трёх лет обусловлены неопределённостью ценностно-смысловых ориентиров в воспитании, недостаточностью у родителей знаний об особенностях и возможностях развития ребёнка, способах передачи того или иного социального опыта и соответствующих навыков развивающего взаимодействия с ним. Неадекватность социального окружения ведёт к формированию

негативного социально-эмоционального опыта у ребёнка и рассматривается в качестве фактора риска нарушения его развития [5; 7—11].

В связи с этим возникает необходимость педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет, выступающей как помощь родителям в их воспитании.

*Педагогическая поддержка детей от рождения до трёх лет* определяется нами как целенаправленная, систематическая и компетентная помощь специалистов в формировании воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок» посредством самоопределения родителей в ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих возможностях.

Содержание педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет включает:

- а) обогащение опыта воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок»;
- б) развитие ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих возможностей родителей в их единстве.

Реализация содержания педагогической поддержки основывается на родительской рефлексии, направленной, во-первых, на получение опыта воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок», анализ ценностей, представлений, навыков воспитания ребёнка; во-вторых, на способы деятельности по отношению к приобретённому опыту; в-третьих, на результат воспитания, предполагающий полноценное развитие ребёнка от рождения до трёх лет.

В соответствии с направленностью педагогической поддержки на обогащение процесса воспитания ребёнка посредством совершенствования педагогических возможностей родителей её результат рассматривается нами как по отношению к ребёнку, так и по отношению к родителю.

С одной стороны, это полноценное развитие ребёнка от рождения до трёх лет, включающее: а) положительное самоощущение (отношение ребёнка к себе), б) инициативность в отношении со взрослыми и детьми (отношение ребёнка к окружающим людям); с другой — развивающийся и ответственный родитель, проявляющий готовность к сотрудничеству с педагогом, самостоятельность и активность в разрешении затруднений в воспитатель-

ных отношениях, обогащающий опыт воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок» и реализующий его во взаимодействии с ребёнком [11; 12].

Ход и результаты экспериментальной работы позволили определить в качестве организационной формы педагогической поддержки апробированную нами «Материнскую школу» [11; 12].

Чешский педагог Ян Амос Коменский под «Материнской школой» понимал не общественное учреждение, а форму семейного воспитания (в настоящее время во Франции и некоторых других странах так называются дошкольные учреждения). «Материнская школа» в нашем исследовании объединяет усилия дошкольного учреждения и семьи с целью обеспечения полноценного развития ребёнка от рождения до трёх лет и обогащения воспитательного опыта родителей.

«Материнская школа» как организационная форма педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет обеспечивает:

- взаимодействие субъектов педагогической поддержки в условиях учреждения дошкольного образования и семьи в зависимости от возрастных особенностей и потребностей детей, запросов родителей;
- совместное пребывание родителей и детей в учреждении дошкольного образования и систематическое посещение педагогом семьи с целью оказания целенаправленной и компетентной помощи.

Каждый субъект педагогической поддержки в «Материнской школе» максимально использует возможности учреждения дошкольного образования и семьи. Положительные образцы семейного воспитания вносятся в работу дошкольного учреждения, а позитивный опыт общественного воспитания используется родителями в своих семьях.

Подобранный комплекс принципов организации педагогической поддержки в «Материнской школе» (субъектности, интегративности, вариативности, адекватности, межведомственности) упорядочивает и налаживает деятельность всех участников, придавая ей целенаправленность и согласованность.

Выявлены оптимальные методы педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе», кото-

рые классифицированы в зависимости от их функции в процессе поддержки:

- диагностические (опрос, беседа, наблюдение, анализ документации);
- развития конструктивных отношений (одобрения, «Я-высказывания», слушания);
- активизации и обогащения опыта воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок» (самоописание родительского опыта, анализ педагогических ситуаций и произведений художественной литературы, ролевое проигрывание семейных ситуаций, анализ родителями детского поведения, взаимодействие родителей и детей в различных видах деятельности, анализ видеоматериалов).

Данные методы содействуют самопознанию, самоанализу и осознанию опыта воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок», способствуют его обогащению; обеспечивают конструктивные партнёрские отношения между педагогами, родителями и детьми.

Формами организации образовательного процесса являются групповые и индивидуальные занятия с родителями в соответствии с их запросами, а также занятия в триаде «педагог—родитель—ребёнок», игры детей.

Разработана модель педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе», которая включает целевой, содержательный, субъектный, функционально-ролевой, организационно-методический и результативный компоненты, прогнозирует возможности для развития детей в наиболее благоприятном социальном окружении, обеспечивает постепенность и индивидуализацию их вхождения в мир других взрослых и сверстников, а также содействует обогащению воспитательного опыта родителей [12].

*Целевой компонент* определяет цель педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет: обеспечение полноценного развития ребёнка и ответственного отношения родителей к нему.

*Содержательный компонент* включает содержание педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет: а) обогащение опыта воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок»; б) развитие ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих возможностей родителей в их единстве, а также развитие ребёнка.

*Субъектный компонент* устанавливает субъектов педагогической поддержки, которыми в условиях функционирования «Материнской школы» выступают педагоги дошкольных учреждений, дети от рождения до трёх лет и их родители.

*Функционально-ролевой компонент* определяет функции и роли, выполняемые субъектами педагогической поддержки в процессе её реализации в «Материнской школе». Педагог дошкольного учреждения выполняет диагностическую, методическую, организационную и образовательную функции, выступая в ролях организатора, партнёра, наставника, консультанта; родители — воспитывающую, обучающую, развивающую и оценочно-рефлексивную функции, выступая в ролях родителя, партнёра, наставника и обучающегося; ребёнок — познавательную, развивающую и регулирующую функции, выступая в ролях партнёра и исследователя.

*Организационно-методический компонент* включает принципы, методы, формы организации педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет, а также этапы её реализации в «Материнской школе».

*Результативный компонент* предполагает оценку процесса педагогической поддержки, которая осуществляется на основе анализа теоретических и методических подходов и концепций отечественных и зарубежных учёных, а также полученных результатов с помощью методов эмпирических исследований (целенаправленных бесед с родителями, наблюдений за взаимодействием родителей с детьми, поведением детей в различных видах деятельности).

При разработке модели педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет концептуально мы исходим из следующих положений: дети научаются культурным ценностям, умениям, элементам опыта только в диалоге с более значимыми и компетентными партнёрами, каковыми для них являются родители. При этом приобретаемое от компетентных партнёров усваивается детьми более эффективно тогда, когда воздействие и взаимодействие компетентных партнёров являются поддерживающими, выступают как процесс направляемого участия; дети постепенно интернализируют требования своего взрослого наставника (родителя) для решения задач научения и самона-

учения в пределах зоны их ближайшего развития [4].

Совместная работа педагогов и родителей на основе модели педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе» позволяет полноценно развивать детей в наиболее благоприятном социальном окружении, обеспечивает постепенность и индивидуализацию их вхождения в мир других взрослых и сверстников, а также содействует обогащению воспитательного опыта родителей. В результате опытно-экспериментальной работы установлено, что процесс педагогической поддержки, организованный в рамках «Материнской школы», эффективно влияет на приобретение положительного опыта воспитательных отношений родителей и полноценное развитие ребёнка в диаде «родитель—ребёнок».

Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы позволил констатировать положительную динамику по следующим показателям: готовность к педагогической поддержке (3,24 балла до и 3,62 балла после эксперимента); содержание опыта воспитательных отношений в диаде «родитель—ребёнок»: принятие ребёнка (2,8 балла до и 3,34 балла после эксперимента); родитель как «субъект обучения общению» (2,28 балла до и 3,24 балла после эксперимента), а также отношение ребёнка к себе (2,44 балла до и 2,76 балла после эксперимента); отношение ребёнка к другим людям (2,16 балла до и 2,72 балла после эксперимента).

Так, увеличилось количество родителей, которые:

- готовы при поддержке педагога самостоятельно строить отношения с ребёнком, искать и реализовывать способы разрешения проблемы;
- проявляют безусловное положительное отношение к ребёнку независимо от его индивидуальности и поступков;
- устанавливают внимание ребёнка к предмету разговора, организуют очередность в разговоре, правильно дозируют порцию самостоятельного разговора (соответственно его возможностям), поддерживают, побуждают ребёнка к продолжению разговора, обучают принципам обработки речевой информации и развивают его речевые умения.

Положительная динамика в показателях «отношение к себе», «отношение к другим людям» проявилась в увеличении количества детей, для которых характерны:

- положительное самоощущение (2,44 балла до и 2,76 балла после эксперимента);
- инициативность в отношениях со взрослыми и детьми (2,16 балла до и 2,72 балла после эксперимента).

В результате проведённого корреляционного анализа (R-Пирсона) было подтверждено наше предположение, что педагогическая поддержка детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе» содействует обогащению воспитательного опыта родителей по выделенным показателям. Кроме того, отмечаются продуктивные взаимосвязи, прямые и косвенные, динамики воспитательного потенциала родителей и личности ребёнка. Так, умение и желание обучать ребёнка общению оказывают бесспорное влияние на

готовность к педагогической поддержке ( $R = 0,82$ ), повышают самооценку ребёнка ( $R = 0,55$ ). Было установлено, что готовность родителей к педагогической поддержке напрямую не воздействует на ребёнка, однако в то же время улучшает эффективность предложенных техник общения с ребёнком ( $R = 0,49$ ), что, в свою очередь, усиливает его принятие ( $R = 0,56$ ). Принятие ребёнка благоприятствует его развитию. Принимающий ребёнка родитель способствует повышению отношения к себе ( $R = 0,56$ ). Ребёнок у принимающих родителей более открыт к окружающему миру и строит доверительные отношения с другими ( $R = 0,53$ ).

Таким образом, педагогическая поддержка детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе» эффективно влияет на приобретение положительного опыта воспитательных отношений родителей и полноценное развитие ребёнка в диаде «родитель—ребёнок».

### Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. — 400 с.
2. Авдеева, Н. Н. Развитие образа самого себя у младенцев : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.19 / Н. Н. Авдеева. — М., 1982. — 200 л.
3. Аксарина, Н. М. Воспитание детей от рождения до трёх лет / Н. М. Аксарина. — М. : Медицина, 1977. — 302 с.
4. Выготский, Л. С. Раннее детство / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 4 : Детская психология. — С. 340—367.
5. Смирнова, Е. О. Семья ребёнка от рождения до трёх лет : социокультурные аспекты / Е. О. Смирнова. — Саратов : Изд-во СГУ, 1996. — 189 с.
6. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой [и др.] ; под общ. ред. Г. В. Бурменской. — М. : Гардарики, 2003. — XXIX, 447 с.
7. Мухамедрахимов, Р. Ж. Оценка качества взаимодействия матери и младенцев / Р. Ж. Мухамедрахимов. — СПб. : Речь, 2003. — 288 с.
8. Исенина, Е. И. О предпосылках базовых качеств матери / Е. И. Исенина, Т. И. Барановская // Теория языка и речи : история и современность : сб. науч. тр. / М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Иван. гос. ун-т ; редкол. : Н. Ю. Гвоздецкая (отв. ред.) [и др.]. — Иваново, 1999. — С. 176—182.
9. Попцова, Е. В. Качество матери и психическое развитие ребёнка от рождения до трёх лет : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.19 / Е. В. Попцова. — М., 1995. — 136 л.
10. Лушпарь, Т. В. Психолого-педагогическая поддержка сельской семьи в воспитании детей дошкольного возраста в домашних условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. В. Лушпарь. — Казань, 2005. — 193 л.
11. Косенюк, Р. Р. Привязанности ребёнка — основа его успешной социализации / Р. Р. Косенюк // Культурно-психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе : сб. науч. тр. : в 2 ч. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. : Н. С. Старжинская [и др.] ; науч. ред. Л. А. Кандыбович ; отв. ред. : О. В. Леганькова [и др.]. — Минск, 2009. — Ч. 2. — С. 61—63.
12. Косенюк, Р. Р. Организация педагогической поддержки детей от рождения до трёх лет в «Материнской школе» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. Р. Косенюк. — Минск, 2012. — 182 л.

Материал поступил в редакцию 17.04.2014.