

ISSN 2073-8315



ВЕСНИК

Магілёўскага дзяржаўнага
універсітэта
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца с снежня 1998 года

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЯЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

2 (38)
2011

Галоўная рэдакцыйная камегія:

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анишчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагогіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Стараўойтава (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар **А.Л. Пазнякоў**
Камп'ютарны набор і вёрстка **А.Л. Пазнякоў**
Карэктар **Г.В. Цецерукова**

Падпісана да друку .08.2011 г.
Фармат 70x108¹/₁₆. Папера афсетная. Гарнітура Petersburg.
Ум.-друк. арк. 8,4. Ул.-выд. арк. 7,0. Тыраж 100 экз. Заказ .

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.
ЛІ № 02330/278 ад 30.04.2004 г.

Надрукавана ў аддзеле аператыўнай паліграфіі
УА “МДУ імя А.А. Куляшова”. 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.

© Афармленне. УА “МДУ імя А.А. Куляшова”, 2011

ЗМЕСТ

КАПОРОВИЧ Ю.Е. Влияние антропологических представлений Античности на цели и задачи воспитания	4
ДЕМИДОВА Н.И. Педагогические условия организации среды профессионального воспитания	9
КУХТОВА Н.В. Проявление эмпатии у медицинских сестер	14
КИБАК И.А. Специфика мышления депутата в парламентской деятельности	20
ПАРХОМЕНКО Е.Н. Методика формирования логического мышления учащихся среднего школьного возраста	28
КАРПЕКОВА Т.А. Развитие самоуважения и самоценности в детском возрасте	35
ДОВГАЯ Ю.Л. Психологические основы разработки коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков	41
КОМАРОВА И.А. Эмпатия как генеративный компонент формирования духовно-нравственной сферы личности подростка в условиях социальной депривации	48
МАКАРЭВІЧ А.М. “Парада” Каруся Каганца: жанрава-стылёвия прыкметы (асаблівасці аналізу на занятках па беларускай літаратуры ў ВНУ – метадычны і тэарэтычны аспекты)	57
БОДИШЕВСКАЯ Н.Н. Реализация модульного обучения в контексте дисциплины “Дирижирование”	65
БАТАН Л.В. О преемственности в обучении и способах систематизации курса информатики	72
АНТОНОВ В.А. Управление поисковой деятельностью учащихся при решении математических задач	78
ПУБЛИЦЫСТИКА	
СЕРМЯЖКО Е.И. О пользе педагогической науки (полемические заметки). (Окончание. Начало в № 1(37), 2011 г.)	84
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ	94
SUMMARIES	95

ПЕДАГОГІКА, ПСІХАЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 74.091

Ю.Е. КАПОРОВИЧ

ВЛИЯНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ АНТИЧНОСТИ НА ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

Рассматриваются антропологические основания педагогических концепций, сформировавшихся в Античности. Основное внимание уделяется концепциям Сократа, Платона и Аристотеля, идеи которых стали значительным вкладом в понимание необходимости антропологического обоснования воспитания. Несмотря на различие акцентов представленных концепций, они взаимно дополняют друг друга, раскрывая с разных сторон целостный и многогранный образ человека, на который ориентируется современная педагогика.

Введение

Слово “антропология” восходит к античной философии, что в переводе с древнегреческого (*ανθρώπος* – человек; *λόγος* – слово, речь) буквально означает учение о человеке. Самое раннее употребление этого слова приписывают Аристотелю, который использовал его преимущественно при изучении духовной природы человека. Как самостоятельная наука, изучающая природное происхождение человека и его рас, изменчивость строения тела человека во времени и территории, антропология сформировалась в середине XIX в., получив наибольшее развитие в Великобритании и США. Однако постепенно эта наука, расширив сферу своих научных интересов, перестала быть узким тематическим направлением. В системе гуманитарных знаний термин “антропология” стал использоваться для обозначения особого подхода к анализу различных проблем с позиций “человеческого измерения”. Л. Фейербах в XIX в. является основоположником антропологического принципа в философии, который в дальнейшем был реализован М. Шелером, немецким философом-идеалистом, одним из основоположников философской антропологии. Сегодня антропология существует во множестве вариантов: биологическая (А. Гелен, А. Портман), религиозная (М. Ландман, Э. Ротхакер), педагогическая (О. Больнов), социологическая (Х. Шельски, Х. Фрайер) и др. В России последователем антропологического принципа в философии был Н.Г. Чернышевский. В педагогике антропологический принцип наиболее полно был реализован К.Д. Ушинским в фундаментальном труде “Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии”, где он поставил вопросы о статусе педагогической науки, средствах достижения педагогических целей, форм и способов организации образования педагогов и др., которые не потеряли своей актуальности и в современных условиях. В разработку данной проблемы, исходя из установок философской антропологии, существенный вклад внесли Б.М. Бим-Бад, Т. Петрунина, И.С. Вдовина, П.С. Гуревич, А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян,

Г.А. Новичкова, Е.Г. Ильяшенко и многие другие. Однако, несмотря на разнообразие постоянно накапляемого научного знания, мы по-прежнему не можем говорить о целостном понимании человека по причине его уникальности. Человек, являясь “ключом ко всей науке”, как выразился французский философ Тейяр де Шарден, представляет собой самый таинственный и сложный объект исследования. Необходимость единого, общего подхода к проблеме “человек” подчеркивает М. Шелер: “Существуют естественнонаучная, философская и теологическая антропология, которые не интересуются друг другом, единой же идеи человека у нас нет. Специальные науки, занимающиеся человеком и возрастающие в своем числе, скорее скрывают сущность человека, чем раскрывают ее... Еще никогда в истории человек не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время” [1, с. 176]. Таким образом, обращение к разработке антропологической проблематики является отражением общей направленности научных поисков. Исследование историко-педагогического процесса дает возможность проанализировать антропологические основания той или иной теории, проследить формирование антропологических представлений под влиянием науки, религии и философии. Разрабатывая проблемы теории, решая практические задачи педагогической действительности, представляется уместным следовать логике конструктивной преемственности в научном познании, творчески перерабатывая и интерпретируя лучшие идеи ученых прошлого.

Основная часть

Вопрос о необходимости антропологического обоснования воспитания был поставлен в глубокой древности. И хотя в античной философии обращение к проблеме человека не представлено в самостоятельном учении, оно присутствует в натурфилософских концепциях. Античным мыслителям человек представлялся в единстве с природой и космосом, гармоничным целым, возникшим из хаоса благодаря “логосу” (уму, естественному порядку). Для греческих мыслителей характерна уверенность в познаваемости мира разумом. Одним из первых мыслителей, которые высказывались о вопросах воспитания, был Демокрит, понимавший под воспитанием овладение мудростью: “хорошо мыслить”, “хорошо говорить”, “хорошо поступать”. Таким образом, воспитанный человек представлялся Демокриту умеренным, поступающим по совести перед обществом, способным участвовать в общественной и политической жизни. Только благодаря воспитанию человек становится добре, нравственнее. По мнению Демокрита, людям следует больше заботиться о душе, чем о теле, т.к. совершенство души исправляет недостатки тела, телесная же сила без рассудка нисколько не улучшает душу. Изречения Демокрита о том, что честный и нечестный человек “обнаруживается не только в действиях, но и намерениях”, совершившему безнравственный поступок следует, прежде всего, “стыдиться самого себя”, свидетельствуют о том внимании, которое философ уделял рассмотрению мотивов человека. Следует отметить, что именно он первым заговорил о необходимости учитывать природу человека в процессе воспитания, поскольку человек является ее частицей – “микрокосмом”.

Особый интерес представляет для нас концепция Сократа, в которой большой интерес представляют антропологические размышления. По мне-

нию Сократа, считавшего первичным “мир идей”, а “мир вещей” вторичным, воспитание следует начинать с самопознания. Самопознание означало для философа “познание человеком своего внутреннего мира, осознание того, что осмысление жизни, духовное здоровье, гармония внутренних сил и внешней деятельности, удовлетворение от нравственного поведения составляют высшее благо, высшую ценность” [2, с.101]. Сократовский метод предлагал слушателю искать, открывать истину самому, посредством правильно поставленных вопросов наставника. В поисках истины задачей наставника было пробудить сознание ученика, напомнить то знание, которым ученик уже обладает. Утверждая, что он знает, что ничего не знает, Сократ не отказывался от беседы с учениками, поскольку считал, что в ходе обсуждения того или иного вопроса оба собеседника смогут лучше понять обсуждаемую проблему. Сократ первый увидел признак истинности в отчетливости и ясности суждений. В спорах он стремился доказать целесообразность и разумность как мира, так и человека. Сократ уверен, что приобщение к мудрости путем философского размышления делает человека, несмотря на внутренние противоречия его души, нравственнее, а зло является результатом невежества и заблуждения.

Ученик Сократа Платон после смерти учителя продолжил его дело. Стремясь воссоздать творческий процесс поиска истины, он пишет “сократические” диалоги, углубляя и всесторонне рассматривая сократовские положения. В основе идей Платона о воспитании лежит его концепция о переустройстве государства, представленная им в фундаментальных работах “Государство” и “Законы”. Следует отметить, что государство, согласно Платону, является своеобразным макромиром, аналогичным микромиру в душе человека, который требует гармоничного сочетания трех элементов: разумного, аффективного и вожделеющего. Соответственно этому государство составляют три разряда его граждан: правители, воины и работники. При условии, что каждый из составных элементов целого будет совершать свое дело под управлением, гармония не нарушится: разумное начало будет господствовать, аффективное – выполнять обязанность защиты, а вожделеющее – повиноваться и укрощать свои дурные стремления. Необходимость создания государства Платон обосновывает следующим образом: потребности граждан разнообразны, но способности каждого отдельного лица к удовлетворению этих потребностей ограничены, поэтому каждый “сам для себя бывает недостаточен и имеет нужду во многих”, что и приводит к необходимости возникновения общежития, или “города”, “когда один из нас привлекает других либо для той, либо для иной потребности; когда, имея нужду во многом, мы располагаем к сожитию многих сообщников и помощников” [3, с. 130]. В основе системы воспитания Платона лежит жесткая стратификация, обуславливающая различные функции граждан, поэтому и цели воспитания различаются соответственно: работников лишь необходимо обучать практическим навыкам (земледелию, строительству и т.д.) сообразно их природным задаткам, основное же внимание уделяется стражам, потому что из них должны выйти будущие философы, правители. Личность человека в концепции Платона об идеальном государстве, где цели, интересы всех четко определены, во внимание не принимается. Родственные связи, симпатии, частная соб-

ственность – все это рождает зависть и ревность, поэтому Платон требует общности жен и детей для всех стражей, однако и при этом государство должно строго контролировать как непродолжительные браки, так и деторождение. Дети сразу после рождения отбираются у матери и отдаются на воспитание государству. В основе их воспитания лежит принцип “калокагатии” – гармоничного развития в человеке духовного и физических начал. В трактате “Государство” Платон выдвинул идею воспитания, следя афинской педагогической традиции воспитания: для тела – гимнастическое воспитание, а для души – мусическое. В мусическом воспитании Платон ставит и решает задачу развития определенных нравственных качеств. Для достижения обозначенных целей Платон подвергает тщательному отбору содержание воспитания (труды поэтов Гомера и Гесиода), изъяв из поэм “сетования и жалобные вопли прославленных героев”. Второй обширный проект государства представлен Платоном в незавершенном труде “Законы”. Объединяет оба эти проекта направленность воспитания на подготовку граждан к осуществлению определенных общественных функций в “совершенном государстве” и сохранение порядка общественной жизни, где каждый из представителей четко знает свое место и страстно желает и стремится “стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или властвовать” [4, с. 101]. Однако в “Законах” Платон уже более снисходителен к человеческим слабостям: здесь он выступает за создание института семьи. По сравнению с первым идеальным государством ослабляется государственный контроль за семьей и бытом, хотя воспитание детей остается все же исключительно государственным делом. Если в “Государстве” Платон больше полагается на мудрость правителей, то в “Законах” на первый план выходят уже законы, которыми должны руководствоваться выбранные на определенный срок должностные лица. Требуя расправы над преступлениями против закона, он все же много раз подчеркивает необходимость увещевания, детального разъяснения. Большое внимание уделяется общественному и личному воспитанию, составляющим основу истинного законодательства. Несмотря на то что попытка Платона претворить свои идеалы в жизнь не увенчалась успехом, его идеи оказали огромное влияние на педагогическую мысль европейской цивилизации.

Величайшим из непосредственных учеников Платона был Аристотель. Его педагогические взгляды от взглядов его предшественников отличаются более реалистичным взглядом на человека. Исследуя проблему воспитания человека в работах “Никомахова Этика”, “Политика”, “Этика”, “О душе”, Аристотель решает вопрос о сущности и природе человека. Физическое развитие человека, формы проявления его психики – чувства, наклонности, нравы – созданы природой. Человеческой природе свойственны изменчивость, слабость натуры, ограниченность. Сущность же состоит в том, чтобы не следовать природе, но обнаружить в себе более высокое и значимое, постигая, таким образом, себя. “Нет, не нужно следовать увещеваниям типа “человеку уразуметь человеческое” и смертному – “смертное”, напротив, насколько возможно, надо возвышаться до бессмертия и делать все ради жизни, соответствующей наивысшему в самом себе” [5, с. 283]. Согласно Аристотелю, в человеке изначально заложено стремление к bla-

гой цели, однако это стремление встречается с препятствиями, присущими природе человека. Поэтому смысл образования заключается в восполнении того, что не достает от природы. В отличие от Сократа, отождествлявшего добродетель со знанием, Аристотель утверждает, что нравственность не зависит от количества приобретенных знаний, но достигается путем развития соответствующих навыков и привычек, посредством сообразования своего поведения и образа жизни с представлениями о добре и зле, или, другими словами, с нравственным идеалом. Человек, обладающий знанием нравственных истин, является обладателем мнения до тех пор, пока его знания не прошли испытания практической деятельностью. Нравственный поступок не является лишь внешним актом, это, к тому же, и внутренняя позиция, необходимая для того, чтобы сознательно поступать добродетельно. Мыслитель, понимавший под воспитанием добродетели “способность поступать наилучшим образом во всем, что касается удовольствий и страданий”, а также “внутренний порядок или склад души”, считал, что оно неосуществимо за короткий промежуток времени и его следует начинать с детского возраста. Согласно Аристотелю, образование должно находиться под контролем государства, т.к. “общественное внимание [к воспитанию] возникает благодаря законам, причем, доброе внимание – благодаря добродорядочным законам” [5, с. 290].

Заключение

Таким образом, античные мыслители оставили в наследие миру не только философию, но и предопределили развитие воспитательной и образовательной систем. Педагогики Поздней Античности видели в античных мыслителях своих идеологов при осмыслиении цели воспитания. Однако самое яркое свое проявление античные идеалы нашли в Италии, где главным в формировании гармоничной личности становится воспитание гражданина. Представители так называемого “гражданского” гуманизма Л. Бруни, Л. Валла, Л. Альберти, вслед за Платоном и Аристотелем, считали основной целью воспитания формирование социальной личности, действующей на благо общества. Реализацию гражданского долга гуманисты видели и в трудовой деятельности как неотъемлемой части понятия целостной личности. В созданном в начале XVI в. английским мыслителем Томасом Мором (1478 – 1535) утопическом проекте бесклассового общественного устройства прозвучала идея об обязательном участии всех граждан в производительном труде, которая нашла продолжение в некоторых концепциях трудового воспитания XIX в. Идеи об идеальном воспитании также получили свое развитие в педагогических взглядах таких утопистов, как Т. Кампанелла, Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шелер, М.** Положение человека в Космосе / М. Шелер. Избранные произведения; пер. А.В. Денежкина, А.Н. Малинина, А.Ф. Филиппова ; под ред. А.В. Денежкина. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.
2. **Кессиди, Ф.Х.** Сократ / Ф.Х. Кессиди. – 2-е доп. изд. – М. : Мысль, 1988. – 220 с.
3. **Платон.** Государство / Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий ; под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.Л. Тахо-Гори. – М., 1999. – С. 79–420.

4. **Платон.** Законы / Платон : в 3 т. ; под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1972. – Т. 3. – Ч. 2. – С. 83–477.
5. **Аристотель.** Никомахова этика / Аристотель : в 4 т. ; под общ. ред. А.И. Доватура. – М., 1983. – Т. 4. – С. 53–293.

Поступила в редакцию 16.10.2009 г.

УДК 378.1

Н.И. ДЕМИДОВА

ПЕДАГОГІЧЕСКІ УСЛОВІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СРЕДЫ ПРОФЕССІОНАЛЬНОГО ВОСПІТАННЯ

Важнейшая задача профессионального образования заключается в совершенствовании у будущих специалистов таких качеств личности, которые требуются в жизнедеятельности разного уровня. Осознанному развитию данных качеств может способствовать организованная среда профессионального воспитания как система благоприятных условий и влияний профессионально-личностного развития и саморазвития студентов. В статье основное внимание удалено описанию педагогических условий, необходимых для организации среды профессионального воспитания: интегрированность среды профессионального воспитания; социальная вариативность; наличие зон личностной свободы и самосовершенствования; контекстный подход при организации педагогического процесса; создание творческих сообществ; психолого-педагогическое сопровождение.

Введение

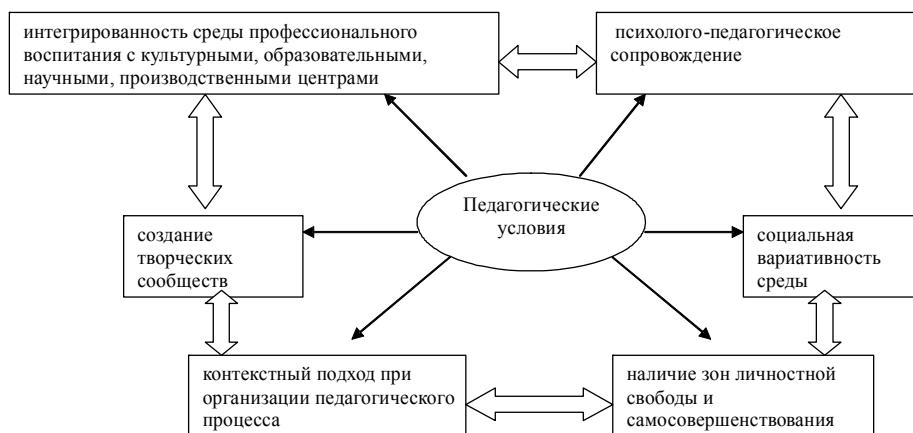
В условиях стремительного социально-экономического развития страны особенно значимым является обеспечение потребностей общества и государства в квалифицированном, всесторонне развитом специалисте. Одной из важнейших задач высшего образования является, прежде всего, воспитание личности будущего специалиста. При этом основную роль в раскрытии и развитии личностного потенциала студента призвана сыграть среда профессионального воспитания, которая создавала бы комфортные условия и возможности для саморазвития всех участников учебного процесса, учитывала бы их индивидуальные способности.

Основная часть

Анализ источников показал, что ученые занимаются либо проблемой образовательной среды (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Ю.С. Мануйлов, В.А. Козырев, Н.Б. Крылов, И.С. Сергеев, Е.А. Климов, Н.А. Масюкова, Е.И. Снопкова, М.Н. Коркоценко, Д.С. Ткач), либо вопросами профессионального воспитания (Н.Н. Дьяченко, В.И. Белов, В.Ф. Орлов, С.Л. Шлычкова, Е.С. Трегубова, Н.М. Борытко). Мы определили, что среда профессионального воспитания – это система благоприятных условий, влияний, направленных на развитие у будущего специалиста лично и профессионально важных качеств, необходимых для решения актуальных социально-профессиональных задач (активность, мобильность, самостоятельность, ответственность в преобразовании окружающего мира, организованность, спо-

собность творчески решать сложные научные, исследовательские, экономические и организационные задачи и др.).

В разработанной модели среды профессионального воспитания мы выделили следующие структурные компоненты: пространственно-предметный, социальный, профессионально-образовательный, информационный, воспитательный. Каждый компонент среды профессионального воспитания имеет специфическую сущность. Эти компоненты оказывают разное воздействие не только по интенсивности и частоте, но и по направлениям, то есть детерминируют различные стороны развития будущего специалиста, способного к реализации своих возможностей, социально устойчивого и одновременно мобильного, умеющего разрабатывать и изменять свою стратегию в динамичном обществе. Разработанная нами модель является реализуемой и воспроизводимой при соблюдении ряда условий: интегрированность среды профессионального воспитания с культурными, образовательными, научными, производственными центрами; психолого-педагогическое сопровождение; создание творческих сообществ; контекстный подход при организации педагогического процесса; наличие зон личностной свободы и самосовершенствования; социальная вариативность среды (рис.).



Педагогические условия реализации модельных характеристик среды профессионального воспитания

Рассмотрим каждое из данных условий подробнее. *Интегрированность среды профессионального воспитания с культурными, образовательными, научными, производственными центрами* предполагает, что воспитательный процесс не может быть обеспечен только за счет внутренних ресурсов учебного заведения: консервативность сложившихся форм деятельности приводит к осознанию необходимости взаимодействия с окружающим университет пространством. Для того чтобы среда профессионального воспитания могла удовлетворять потребности субъектов, соответствовать тенденциям и динамике современного общества, необходимо ориентироваться не только на микроуровень, но и на развитие коммуникативных связей и взаимоотношений с макроуровнем среды профессионального воспитания [1, с. 161].

При определении понятия “вариативность среды” мы разделяем точку зрения В.И. Слободчика, который трактует его как объединение разного рода ресурсов в рамках образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам, отдельным людям, общностям, образовательным системам [2, с. 4]. Для социальной вариативности среды от преподавателя требуется принимать решения исходя не только из собственных желаний, но и считаться с желаниями студентов, строить диалог равноправных партнеров, создавать условия для проявления инициативы. В любой профессии для достижения цели необходимо объединить усилия людей со способностями разного качества. В учебной деятельности каждый усваивает свои знания сам, от успеха одного лишь частично зависит успешность учебной деятельности другого. В профессиональной деятельности специалисты гораздо больше зависят друг от друга, поэтому в рамках среды профессионального воспитания необходимо строить образовательный процесс так, чтобы были задействованы разные способности всех студентов. Роль преподавателя в данном случае предстает как бы в двух плоскостях: во-первых – как носителя социально-педагогической роли; во-вторых – как конкретной творческой личности, оказывающей непосредственное воздействие на процесс личностно-профессионального развития специалиста. Студент в среде профессионального воспитания – носитель социального опыта, который с расширением своей творческой деятельности начинает все больше ощущать себя представителем будущей профессии. Успех общей деятельности, в которую включены студент и преподаватель, зависит от способов ее распределения между участниками, особенностей обмена действиями при решении общих задач, обеспечивающих ее процессов коммуникации, взаимопонимания и рефлексии, которые ориентированы при этом на оценку возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности. Также при организации учебно-воспитательного процесса социальная вариативность предполагает налаживание контактов с субъектами не только образовательной среды своего вуза, но и за ее пределами. Это связано с тем, что общение студента с широким кругом носителей профессионального опыта составляет многоуровневую систему факторов профессиональной и личностной социализации будущего специалиста.

Для максимального удовлетворения ожиданий студентов необходимо в рамках “зон личностной свободы и самосовершенствования” обеспечить их продвижение по индивидуальным маршрутам, которые оправдали бы в дальнейшем надежды каждого обучающегося. При конструировании маршрута студент имеет возможность сохранить свою уникальность, а преподаватель, в свою очередь, разрабатывает формы отслеживания пути студента. Как отмечает А.В. Хуторской, при конструировании индивидуального маршрута перед преподавателем ставятся требования овладеть набором разных форм, технологий и методов образования, непрерывного распределения своих действий и позиций, нахождения в ситуации образовательной неопределенности [3, с. 83]. Такое конструирование дает возможность студентам согласованно с преподавателем определять цели совместной деятельности, средства и критерии для ее достижения. Для свободного развития личностных способностей будущего специалиста, сумеющего реализовать себя в продуктивной

трудовой деятельности, преподавателю нужно предоставить студентам выбор для налаживания сотруднических отношений. Студент-сотрудник должен быть субъектом выбора и нести ответственность не только за то, что выбрано, но и за то, от чего решено отказаться [4, с. 92]. Самостоятельность обучающихся в различных видах творческой деятельности помогает развитию у них личной активности, формированию потребности в самоорганизации. Исходя из вышеизложенного, следует, что студент – субъект активной деятельности и самовоспитания, способный к самооценке, регуляции своего поведения. В учебной и во внеучебной деятельности для него необходим выбор, возможность принимать самостоятельные решения, выдвигать инициативу и активно участвовать в ее выполнении.

Контекстный подход при организации педагогического процесса требует подведения студента к пониманию необходимости преподаваемых дисциплин для дальнейшего решения профессиональных задач. Переход образовательной ситуации в ситуацию событийную совершается в тот момент, когда изучаемый учебный материал имеет выход на возможность применения знаний на практике. Мы полагаем, что деятельность студентов необходимо организовывать как профессионально более значимую и разнообразную в сравнении с представляющей ранее – усвоение и изложение учебного материала. В этой связи нужно направить будущих специалистов на развитие своих практических способностей, приумножение профессиональных знаний. Можем предположить, что обращение к контекстному подходу, позволяющему организовать практикоориентирующий образовательный процесс, повысит роль самостоятельной работы студентов по разрешению ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы. В процессе решения учебных задач студентом содержание изучаемого материала ориентируется на его будущую специальность. Такое построение педагогического процесса позволяет решить проблему фундаментализации и профессионализации подготовки будущего специалиста. В результате возникает связь научного содержания учебного предмета и будущей практической деятельности. Содержание учебных предметов преподносится не просто как научные догмы, а включается в решение учебно-профессиональных задач. Мы полагаем, что деятельность студентов в рамках профессионального воспитания необходимо организовывать таким образом, чтобы она была профессионально значимой и разнообразной.

Создание творческих сообществ (кружки, клубы, секции и др.) подразумевает взаимодействие студентов по интересам в соответствии с возможностями и личностными качествами. Преподавателю разнообразными путями необходимо включать студентов в общую деятельность с субъектами среды профессионального воспитания, осуществляя которую они будут ориентированы на определенные цели, совместно выполнять действия и операции, то есть взаимодействие преподавателей и студентов в неформальной обстановке творческих сообществ будет способствовать их активному общению, сотрудничеству с коллективом в целом. Наличие широких возможностей для включения студентов в разные виды творческой деятельности приведет к развитию индивидуальных способностей студентов. В творческих сообществах студенты могут действовать по интересам в соответствии с возможно-

стями и личностными качествами. Первоначально преподаватель изучает творческие устремления студентов и направляет их к той деятельности, в которой личность сможет реализовываться и саморазвиваться. Учет преподавателем индивидуальных способностей студента необходим, чтобы вызвать у него мотивацию деятельности, организовать его самодвижение к результату, чтобы студент смог испытывать положительные эмоции от осознания собственного развития и удовлетворение при достижении целей. Чем больше субъекты будут самореализовываться в среде профессионального воспитания, тем устойчивее у них будет желание оставаться в данной деятельности. Это возможно при условии, что среда будет ориентироваться на каждого своего субъекта и обладать свободой и многовариативностью. Здесь интересна мотивационно-гигиеническая теория Ф. Херцберга, согласно которой только собственные достижения человека вызывают субъективную удовлетворенность трудом, внешние же побуждения (зарплата, условия труда и т.п.) только уменьшают неудовлетворенность [5, с. 23].

В рамках творческих сообществ и занятий важно привлечь студентов к научно-исследовательской деятельности, которая помогает формировать у них готовность к самообразованию, создает базу для непрерывного совершенствования, возможность быть активным созидателем.

Выполнение условия *психолого-педагогического сопровождения* невозможно без стремления преподавателя к саморазвитию, самоактивизации, критическому мышлению как проявлению аналитического подхода к оценке собственной педагогической деятельности. Умение ориентироваться в современных педагогических технологиях и методиках позволяет педагогу осуществлять осознанный выбор из того, что наработано в мировой и отечественной педагогике и адаптировать к своей педагогической деятельности.

Среда профессионального воспитания – это не просто жестко заданная система, в ней отражены авторские идеи, замыслы, индивидуальность каждого преподавателя. Особенность среды профессионального воспитания в том, что она допускает гибкость, возможность пробовать, искать, помогая таким образом каждому выйти на свой уникальный путь развития. Преподаватель в рамках среды профессионального воспитания стремится к обновлению форм и приемов подготовки студентов, ведь формирование специалиста с множеством способностей возможно при организации разносторонней и содержательной деятельности.

Исходя из вышеизложенных позиций очевидно, что каждое из этих условий оказывает воспитательное воздействие. И только будучи представленными как целостная система, они могут обеспечить позитивный эффект профессионального воспитания будущего специалиста. Оптимальное функционирование среды профессионального воспитания возможно, если студент будет видеть в ней поддерживающее и комфортное окружение, систему, в функционировании которой он принимает активное участие, во многом самостоятельно приходит к принятию норм и ценностей среды.

Заключение

Рассмотренные нами условия связаны с тем, что в динамически развивающемся современном обществе возрастает потребность в специалисте с раз-

витым интеллектуально-творческим потенциалом, активно, свободно и конструктивно участвующим в его развитии. Поэтому в рамках высшего образования целесообразно обратиться к среде профессионального воспитания и созданию педагогических условий для ее организации, что повысит уровень подготовки будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шацкий, С.Т.** Изучение жизни и участие в ней / С.Т. Шацкий // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 152–168.
2. **Слободчиков, В.** Российское образование: перспективы развития / В. Слободчиков, Ю. Громыко // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 3–12.
3. **Хуторской, А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 308 с.
4. **Лернер, П.С.** Проектирование образовательной среды по формированию профориентационнозначимых компетентностей учащихся / П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
5. **Херцберг, Ф.** Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман. – М. : Вершина, 2007. – 240 с.

Поступила в редакцию 07.02.2011 г.

УДК 159.9:61

Н.В. КУХТОВА

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Статья посвящена изучению проявления эмпатии медицинских сестер, которая непосредственно связана с их профессиональной деятельностью. Теоретический анализ представлен рассмотрением феноменологического и этиологического поля проблемы эмпатии. Проведенное исследование позволило выявить особенности проявления эмпатии у медицинских сестер. В ходе эмпирического исследования было установлено, что у работающих медицинских сестер эмпатия взаимосвязана с такими личностными особенностями, как невротизм, робость, эстетическая впечатлительность, интроверсия. У опрошенных учащихся медицинского училища эмпатия взаимосвязана только с интроверсией отрицательной корреляционной связью.

Введение

Медицинские работники несут моральную ответственность и имеют обязательства не только перед пациентами и членами их семей, но и перед своим профессиональным сообществом. В практической деятельности конкретные моральные решения всегда предоставлены личному выбору профессионала, и нравственный смысл этого решения зависит от эмпатии и моральной надежности личности специалиста. Эмпатичные врачи являются ключевым фактором в лечении, а из-за изменений в системе здравоохранения, связанных с увеличением документации, препятствуют терпеливому отношению к пациентам. Улучшение системы ухода за пациентами, ее совершенствование, повышение качества и доступности определяются сегодня как одно из основных направлений деятельности медицинских сестер. Однако

ефективность проводимых в настоящее время лечебно-диагностических и профилактических мероприятий невысока из-за снижения уровня эмпатии медицинских работников. В связи с этим изучение эмпатии в медицинском образовании и практике всегда важно и своевременно [1].

Раскрытие актуальности и научной ценности проблемы эмпатии заключается в узловом характере феномена при интерпретации сложных психологических явлений (идентификации, рефлексии, аттракции, межличностного познания и т.п.), понимание которых имеет значение для педагогической, возрастной, медицинской и социальной психологии. Выявление специфики проявления “эмпатии” требует обращения к предварительному анализу данного понятия. В ряде случаев изучение феномена эмпатии затрудняется отсутствием общего теоретического подхода, а также единого понятийного аппарата, так как понятие “эмпатия”, войдя в европейские языки, обрело множество психологических оттенков и значений [2].

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы показывает, что в психологии термином “эмпатия” описываются разные психологические реальности и эмпатия вводится в разряд способностей, свойств, умений, процессов и состояний. Причем подавляющее большинство характеризует ее либо как способность (Т.П. Гаврилова), либо как процесс или состояние (К. Роджерс). Идентичные термину “эмпатия”, в современной литературе широко употребляются синонимы: “эмпатийное взаимодействие”, “эмпатийные реакции”, “эмпатийные способности”, “социальная сензитивность”, “альtruизм”, “гуманизм”, “толерантность” [2].

Эмпатия была описана как компонент личностных и профессиональных отношений медицинских работников в начале двадцатого столетия. Понятие “эмпатия” появилось в медицине в 1950-х гг. только после его объяснения в феноменологической психологии [3]. Ограниченнная справочная информация была отражена в аналитических письмах З. Фрейда, и эмпатия исследовалась в индустриальной психологии как личностный атрибут персонала (Bender & Hastorf, 1953, Remmers & Remmers, 1949; VanZelst, 1952) [4]. Появление эмпатии как темы в медицинской литературе следовало за описаниями сопереживающих процессов в психотерапии, предложенных К. Роджерсом, который указывал, что “если у медсестры будет эмпатия, то ее слова будут приняты” [5].

В течение 1960-х и 1970-х гг. исследования эмпатии проводились в русле социальной психологии и социологии. В академической психологии эмпатия была сложным набором когнитивных, эмоциональных и волевых навыков [3]. К. Роджерс предположил, что эффективный врач – это тот, кто развивает межличностные отношения с пациентом, чтобы продемонстрировать уверенность в компетентности личности для реорганизации собственной психологической ситуации [4]. Многие исследования показывают что “без эмпатии нет никакого основания для того, чтобы помочь”, и объясняют необходимость обучения сопреживающим навыкам или поведению в ситуациях медицинской практики (Aiken & Aiken 1973; Kalisch, 1973; Kopac & Baltes, 1978; LaMonica, 1979; LaMonica, Carew, Winder, Haase & Blanchard, 1976; LaMonica & Karshmer, 1978; Layton, 1979; Sparling & Jones, 1977) [3].

При этом Уотсон (1979) заявил: “Способность медсестры ответить на чувства другой личности является фондом для эмпатии... Сопереживающее понимание другого человека говорит о том, что пациент важен и достоин времени медсестры”, медсестры должны проявлять когнитивную и эмоциональную эмпатию в межличностных отношениях с их пациентами. До 1970-х гг. медицинские сестры практиковали “искусство отделения” и воздерживались от эмоциональной привязанности к сотрудникам или пациентам. Уотсон (1979) объяснил, что такое отделение приводит к менее эффективной медицинской заботе [5].

Так, в конце 70-х гг. ХХ ст. Т.П. Гавrilовой показано развитие и состояние проблемы эмпатии за рубежом и выделены наиболее часто встречающиеся определения эмпатии: а) “понимание чувств, потребностей другого”; б) “вчувствование в событие, объект искусства, природу”; в) “аффективная связь с другим, разделение состояния другого или группы”; г) “свойство психотерапевта” [6].

С начала 1980-х гг. обсуждение эмпатии в литературе стало основным направлением в изучении коммуникации и терпеливого взаимодействия медсестер с пациентами (Affonso, 1985; Farley & Baker, 1987; Gadow, 1989, Opie & Miller, 1989; Peitchinis, 1982; Peterson, 1988; Pivar, 1979; Pincus, 1986) [4]. Исследования Marder показали, что возросло количество несопереживающих медсестер в медицинских ситуациях, что было связано с растущей защитой прав пациентов в здравоохранении и их осведомленностью о гуманистическом аспекте ухода [3]. Также исследования эмпатии и других компонентов терпеливого отношения медсестер к пациентам показали наличие альтруизма (Hoffman, 1981), выгоды (Moser, 1987; Selman, 1971), интуиции (Rew, 1989) и доверия (Richardson, 1987) [5]. При этом эмпатия необходима для увеличения эмоциональной реакции [4].

Медсестры находятся в непрерывном контакте с пациентами, и многие авторы описали эмоциональное напряжение ухода (Benoliel, McCorkle, Georgiadou, Denton, & Spitzer, 1990; Gentry & Parkes, 1982; Leatt & Schneck, 1985; McGrath, Reid, & Boore, 1989; Stewart, Meyerowitz, Jackson, Yarkin, & Harvey, 1982) [7]. Было обнаружено, что медсестры, которые испытывают более высокие уровни стресса, скорее всего оставят свою профессию (Fimian, Fastenau, & Thomas, 1988). С одной стороны, сильна тенденция испытать эмоции в комбинации с высокой степенью эмпатии и может привести к ответственности, когда медсестра работает с определенным типом больного. С другой стороны, степень эмоциональной причастности и эмпатии необходима в уходе, потому что это помогает пациентам адаптивно справиться с их болезнями (Squier, 1990). Также эмпатия обеспечивает определенное вознаграждение и удовлетворение тем, кто выбрал медицинскую профессию [5].

Эмпатию также считают компонентом успешных терапевтических отношений (Berger, 1987; Bohart & Greenberg, 1997; Eagle & Wolitzky, 1997; Kotter, Sexton & Whiston, 1994; Meissner, 1996; Sexton & Whiston, 1994), социальной разработки (Дэвис, 1994) и качественной работы здравоохранения (Gagan, 1983) [5]. Corcoran (1989) выявил, что люди помогающих профессий склонны к “выгоранию” в результате эмоционального сопереживающего преодоления боли клиента или дистресса. Williams (1989) исследовал отношения между эмпатией и “выгоранием” у медсестер, социальных работников и учителей [5]. При этом некоторые психологические исследования демонстрировали эффекты эмоциональной эмпа-

тии при оказании помощи в дистрессе, который является диспозиционной альтруистической чертой или эгоистической реакцией на ситуацию [4].

Работа Benner's над качеством жизни, в которой использовались феноменологические методы, является примером того, что может быть сделано в исследовании эмпатии. Hickson и Wispe распознали комплексность проблемы, чтобы способствовать гуманной установке в профессиях помощи (Kalliopuska & Ruokonen, Krupat, Oremland) [5].

Так, в медицинской литературе эмпатию рассматривают как личностную характеристику или качество, которые необходимы профессиональной медсестре. Таким образом, эмпатия по отношению к медицинским работникам рассматривалась как атрибут личности и была описана при уходе за больными [3]. Культивирование эмпатии среди медицинских студентов (будущих медсестер и врачей) является основой этой проблемы (Roter, 1989; Spiro, Curnen, Peschel, & St. Джеймс, 1993). Зарубежные исследования указывают, что терпеливые медицинские работники при взаимодействии с пациентами, демонстрируя эмпатию, могут улучшить гуманистическую природу лечения (Matthews, Suchman, & Branch, 1993; Neuwirth, 1997; Spiro и др.; Stewart, 1995), увеличить удовлетворенность пациентов лечением (Beckman & Frankel, 1984) и привести к более точному диагнозу (Barsky, 1988) [1].

Анализ исследований также показывает, что большинство российских научных-психологов склонны выделять в эмпатии два компонента: когнитивный и эмоциональный, которые находятся в неразрывном единстве друг с другом (Т.П. Гаврилова, В.Н. Козиев, Г.Ф. Михальченко). Вместе с тем в определении эмпатии подчеркивается значимость только одного из названных компонентов – аффективного или когнитивного (В.Н. Козиев). Наиболее распространеными и разработанными являются подходы, рассматривающие эмпатию в двух видах: когнитивная (познавательная) и эмотивная (аффективная) эмпатия [2]. Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, изучая эмпатию, предположили, что она, “как и всякое другое новообразование в психической жизни человека, развивается от элементарных (натуралистических) форм эмоциональной отзывчивости – заражения, сопереживания – к сложным социально обусловленным формам – сочувствию” [6].

Теоретическое значение этой проблемы заключается в том, что полученные в результате исследования данные позволяют расширить научные представления о проявлениях эмпатии медицинских работников.

Цель исследования – изучение проявлений эмпатии медицинских сестер.

Количество испытуемых – 85 человек. Из них учащихся медицинского колледжа – 42 человека (в возрасте 18–19 лет), медицинских сестер – 43 человека в возрасте 22–45 лет.

Методы. Для изучения эмпатии и личностных особенностей были использованы следующие методики: “Психодиагностический тест” В. Мельникова и Л. Ямпольского, опросник изучения эмпатии А. Меграбиана и Н. Эпштейна, шкала “Выявление установок, направленных на альтруизм-эгоизм” методики “Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере”, разработанной О. Потемки-

ной. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программы SPSS 10: ранговая корреляция Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Анализ опросника для диагностики способности к эмпатии показал, что у учащихся медицинского колледжа высокий уровень эмпатии составил 54,9%, средний уровень – 38,4%, низкий – 7,2%. У работающих медицинских сестер высокий уровень эмпатии наблюдается в 34,9%, средний – 58,5%, низкий – 6,9% (рис. 1).

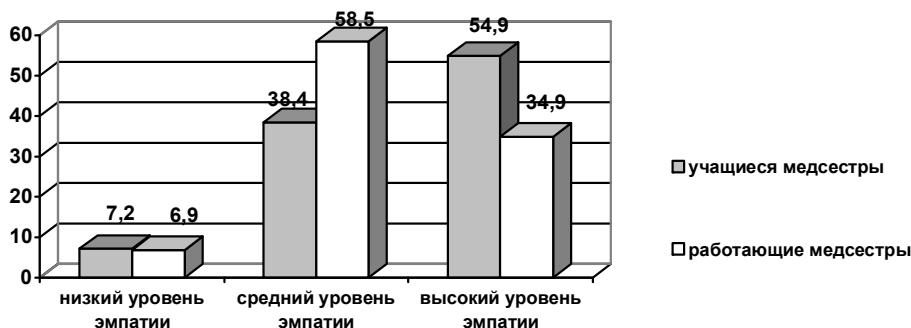


Рис. 1. Выраженность эмпатии у медицинских сестер

Таким образом, для опрошенных медицинских сестер с высоким уровнем эмпатии характерны чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, неподдельный интерес к людям, эмоциональная отзывчивость. Средний уровень эмпатии свидетельствует о том, что медицинским сестрам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве они находятся под самоконтролем. Низкий уровень эмпатии указывает на то, что у медицинских сестер затруднено установление контактов с окружающими, они малообщительны, являются сторонниками рациональных решений.

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязь эмпатии и личностными особенностями медицинских работников. Эмпатия у работающих медицинских сестер имеет взаимосвязь с невротизмом ($r=0,41$; $p \leq 0,01$), робостью ($r=0,44$; $p \leq 0,01$), эстетической впечатлительностью ($r=0,39$; $p \leq 0,01$), интроверсией ($r=0,37$; $p \leq 0,05$). У опрошенных учащихся этот показатель взаимосвязан только с интроверсией ($r=-0,32$; $p \leq 0,05$) (рис. 2).



Рис. 2. Взаимосвязь эмпатии с личностными особенностями медицинских сестер

Так, работающим медицинским сестрам при высоком уровне эмпатии характерны высокая тревожность, чувство беспокойства и боязливости, они чувствительны, впечатлительны, легкоранимы. Их отличает стремление к последовательности действий и поступков, стереотипный образ жизни, педантичность, достаточно высокое чувство долга и ответственности, они стараются быть аккуратными и обязательными. При этом это увлекающиеся и эмоциональные натуры, они больше доверяют собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий, предпочитают узкий круг знакомых и друзей. Это позволяет судить о том что, имея опыт профессиональной деятельности, эмпатийные медицинские сестры обладают по сравнению с учащимися большим диапазоном личностных особенностей.

В свою очередь, учащимся медицинского колледжа при высоком уровне эмпатии свойственна пассивность, безынициативность, они отдают предпочтение сидячей и однообразной работе, имеют слабо выраженное стремление к достижениям и успехам. Они чаще всего уклоняются от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывают ответственность и работу на плечи других людей, избегают эмоциональной близости с людьми, устанавливают чисто формальные межличностные отношения.

Заключение

Таким образом, эмпатия – это сложный, многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных, поведенческих умений, навыков, способностей человека.

Несмотря на многообразие подходов к изучению и обсуждению эмпатии, в последние годы намечается тенденция к увеличению исследований эмпатии и терпеливого отношения медсестер в различных клинических ситуациях. Терпеливое отношение медсестер к пациентам обычно используется как индикатор эмпатии. При этом медсестры, у которых есть чувство долга или моральное обязательство, проявляют эмпатию и заботу.

В результате корреляционного анализа была установлена взаимосвязь эмпатии с такими личностными особенностями работающих медицинских сестер, как невротизм, робость, эстетическая впечатлительность, интроверсия. В свою очередь, у опрошенных учащихся эмпатия взаимосвязана только с интроверсией отрицательной корреляционной связью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Empathy Scores in Medical School and Ratings of Empathic Behavior in Residency Training 3 Years Later / M. Hojat [et al.] // The Journal of Social Psychology. – 2005. – Vol. 145. – № 145 (6). – P. 663–672.
2. **Белых, Д.В.** Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д.В. Белых. – Тамбов, 2004. – 169 л.
3. **Hoisington, W.D.** An initial investigation into the possibility of advanced empathy : dis. ... doctor or philosophy / W.D. Hoisington. – Syracuse, 2003.
4. **Ramos, M.C.N.** Empathy within the nurse-patient relationship: dis. ... doctor or philosophy / M.C.N. Ramos. – Virginia, 1990.
5. **Miller, M.E.** Effects of empathy and relatedness on willingness to help : dis. ... doctor or philosophy / M.E. Miller. – Louisville, 1992.
6. **Гаврилова, Т.П.** Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.

7. **Vachon, D.O.** The influence of affect intensity, dispositional empathy, and emotional separation on the relationship between perceived stress and burnout in a nursing population: dis. ... doctor or philosophy / D.O. Vachon. – Chicago, 1993.

Поступила в редакцию 17.02.2011 г.

УДК 159.955 : 342.534

И.А. КИБАК

СПЕЦИФИКА МЫШЛЕНИЯ ДЕПУТАТА В ПАРЛАМЕНТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается специфика мышления депутата в парламентской (законотворческой) деятельности. Особое внимание удалено психологическим приемам при выработке правовых норм, принятии законопроектов депутатами: приему психологически обусловленной композиции речевого сообщения депутата; приему соблюдения норм формальной логики в законотворческой деятельности; психотехнике речи депутата; приему диалогичности парламентской речи; приему организации парламентского мышления; приему психологизации парламентского мышления; приему воссоздания мысленной картины по обсуждаемому законопроекту; приему преодоления интеллектуальных тупиков в законотворчестве; приему актуализации постоянного самоконтроля в законотворческой деятельности; приему группового парламентского мышления; приему рефлексивного мышления в законотворческой деятельности.

Введение

Актуальность нашей проблемы вызвана потребностями парламентской (законотворческой) практики и психологической теории. **Непосредственная практика парламентской (законотворческой) деятельности в качестве депутата Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь (далее – депутат) второго созыва и проведенные исследования позволили сделать вывод о том, что субъекты права законодательной деятельности (далее – субъект права), коллеги-депутаты ощущают потребность в расширении и углублении своей психологической культуры, постижении специальных психотехнологий создания законов.**

Специфические профессионально-личностные качества депутата обусловлены особенностями парламентского мышления, понимаемого как “профессиональное” мышление. А то, что профессиональное мышление юристов и депутатов имеет свои особенности, сомнений не вызывает. Парламентское мышление, как и юридическое, системно, поскольку основными результатами правового познания являются конституция, своды правил, кодексы и иные комплексы нормативно-правовых актов (далее – НПА). С одной стороны, системность облегчает процедуры обоснования и конструирования конкретных правовых норм, ибо формы систематизации в юридической области просты, жестки, а критерии четко обозначены. Но, с другой стороны, это свойство в определенном смысле усложняет понимание подлинного смысла НПА. Не случайно в этой связи существует, как правило, множество путей “законного” обхода законов, множество толкований даже относительно компактных и несложных правил.

Кроме того, юридическое мышление носит ценностный характер, причем ценности правового сознания не выводятся рациональным путем, по

7. **Vachon, D.O.** The influence of affect intensity, dispositional empathy, and emotional separation on the relationship between perceived stress and burnout in a nursing population: dis. ... doctor or philosophy / D.O. Vachon. – Chicago, 1993.

Поступила в редакцию 17.02.2011 г.

УДК 159.955 : 342.534

И.А. КИБАК

СПЕЦИФИКА МЫШЛЕНИЯ ДЕПУТАТА В ПАРЛАМЕНТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается специфика мышления депутата в парламентской (законотворческой) деятельности. Особое внимание удалено психологическим приемам при выработке правовых норм, принятии законопроектов депутатами: приему психологически обусловленной композиции речевого сообщения депутата; приему соблюдения норм формальной логики в законотворческой деятельности; психотехнике речи депутата; приему диалогичности парламентской речи; приему организации парламентского мышления; приему психологизации парламентского мышления; приему воссоздания мысленной картины по обсуждаемому законопроекту; приему преодоления интеллектуальных тупиков в законотворчестве; приему актуализации постоянного самоконтроля в законотворческой деятельности; приему группового парламентского мышления; приему рефлексивного мышления в законотворческой деятельности.

Введение

Актуальность нашей проблемы вызвана потребностями парламентской (законотворческой) практики и психологической теории. **Непосредственная практика парламентской (законотворческой) деятельности в качестве депутата Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь (далее – депутат) второго созыва и проведенные исследования позволили сделать вывод о том, что субъекты права законодательной деятельности (далее – субъект права), коллеги-депутаты ощущают потребность в расширении и углублении своей психологической культуры, постижении специальных психотехнологий создания законов.**

Специфические профессионально-личностные качества депутата обусловлены особенностями парламентского мышления, понимаемого как “профессиональное” мышление. А то, что профессиональное мышление юристов и депутатов имеет свои особенности, сомнений не вызывает. Парламентское мышление, как и юридическое, системно, поскольку основными результатами правового познания являются конституция, своды правил, кодексы и иные комплексы нормативно-правовых актов (далее – НПА). С одной стороны, системность облегчает процедуры обоснования и конструирования конкретных правовых норм, ибо формы систематизации в юридической области просты, жестки, а критерии четко обозначены. Но, с другой стороны, это свойство в определенном смысле усложняет понимание подлинного смысла НПА. Не случайно в этой связи существует, как правило, множество путей “законного” обхода законов, множество толкований даже относительно компактных и несложных правил.

Кроме того, юридическое мышление носит ценностный характер, причем ценности правового сознания не выводятся рациональным путем, по

законам логики. Они являются данностью правового сознания, их просто следует принимать в расчет, исходить из них в описании и оценке правовой реальности. Истина юридического мышления вторична по отношению к ценностям. Юридическое мышление всегда имеет “национальный характер”, поэтому “изучение чужих законодательств может иметь только относительную и условную ценность”. “Человечество всегда выражается абстрактно, но мыслит конкретно, понятие всегда конкретно” [1, с. 98]. Экспериментально доказано, что далеко не каждый образованный и честный человек может успешно найти себя в юриспруденции [2, с. 5], тем более в законотворческой деятельности [3]. Депутат должен видеть изменяющийся, а не статичный мир, быть пластичным, прежде всего в мышлении, должен обладать высокой степенью и способностью к анализу и восприятию информации.

Результаты исследования и их обсуждение

Парламентский опыт и собственные наблюдения показывают, что депутаты выполняют действия, используют приемы и средства, традиционно относимые психологией к такому компоненту профессионального мастерства и деятельности, который именуется психотехникой мышления. Умение контролировать и оптимизировать свое мышление – важное качество депутата. Депутат должен уметь готовить рациональные обоснования, заключения либо предложения и замечания по законопроектам, отвечать на сложные законотворческие вопросы, проникать в сущность психолого-законотворческих и иных явлений, видеть причинно-следственные связи, мыслить широко, прогнозировать будущее проекта закона и предвидеть последствия. Речевое сообщение как целое, в котором воплощается все содержание выступления депутата, имеет свои психологические особенности. При выработке правовых норм, издании НПА должны использоваться определенные приемы и правила [4, с. 313; 5, с. 463-471]. Полное их взаимопонимание и согласие возникают лишь после рассмотрения и принятия проекта закона либо законодательного решения. Мы полагаем, что **существующий перечень закономерных требований и условий, предусмотренных в ряде психологических приемов и правил, необходимо использовать в парламентской (законотворческой) деятельности.**

Прием психологически обусловленной композиции речевого сообщения депутата отражает необходимость строить его продуманно, так, чтобы оно отвечало специфике парламентской деятельности.

Правило приоритетности цели сообщения депутата. Такой целью у депутатов выступает подготовка предложений и замечаний по проекту закона. Достижению цели подчиняется не только формирование содержания речевого сообщения депутата, но и отбор элементов речи, их комплексное использование.

Правило решаемой психологической законотворческой задачи. В конечном счете все психологические подходы, задачи, приемы, действия, правила речевого сообщения и обмена в законотворческой деятельности депутата не являются самоцелью. Они обслуживают процесс получения законотворческого результата, обеспечивают его соответствие. Поэтому вся психотехнология законотворчества определяется целью и ее задачей. Такими психологическими задачами, решаемыми в законотворческой деятельности с помощью речи, могут быть: до-

стижение взаимопонимания и установление истинности законопроекта; снятие психологических барьеров, возникающих у депутатов при обсуждении и принятии законопроекта и др. Каждая из задач реализуема при использовании соответствующих психотехник, речевых и неречевых средств в комплексе.

Структурно-смысловая организация по законопроекту. Структура содержания проекта закона в выступлении депутата строго подчиняется правовым и психологическим стратегиям. План (содержание) выступления имеет силу, если он логичен и структурирован, то есть складывается из последовательной цепи вопросов и подвопросов, находящихся в строгой логической подчиненности и обоснованно перетекающих один в другой. Выстраивая логику, депутат должен идти последовательно от субъекта к объекту: как будет пониматься и восприниматься законопроект (правовая норма), что планируется обсуждать; что и как надо изменить в их психике, чтобы правовая норма соответствовала проекту закона; какие психотехнические средства надо использовать для этого. Но депутату, овладевающему парламентским мастерством, нужно прилагать особое усилие для правильной формулировки мысли.

Лексическая проработка выступления по законопроекту. Большое значение имеет не только содержательная сторона (“о чём сказать?”), но и качественная (“как сказать, какими словами?”). Слова следует подбирать так, чтобы не провоцировать задуманный план, чтобы у субъекта права (депутата) и других участников законотворческого процесса по общению не вызвать отрицательных эмоций, реакций, которые могут сорвать доклад, содоклад либо выступление на пленарном заседании, на заседании постоянной комиссии.

Культура речи и этикет депутата. Речь депутата при официальном разговоре с коллегами-депутатами и должностными лицами, представителями других государств и т.п. должна отвечать требованиям государственно-правового статуса и нормам цивилизованного, парламентского общения [6; 7, с. 282].

Прием соблюдения норм формальной логики в законотворческой деятельности [8, с. 66-71; 9, с. 22-24]. Формальная логика – одно из главных средств анализа законотворческой деятельности, то есть учение об общих законах и требованиях к построению правовых норм, предложений, заключений и обоснований по законопроектам. В одном из номеров “Судовага весніка” критически анализируется Закон Республики Беларусь “Об охране и использовании животного мира”. Авторы статьи, в частности, пишут: “Уже студенты старших курсов знают, что разные слова, используемые в нормах, обязательно несут различную смысловую правовую нагрузку, даже если они и являются синонимами” [10, с. 47]. В нашем случае законодатель дал определение категорий “животный мир”, “объект животного мира”, но сам и не понял, что это такое. Очевидно, что авторы говорят о нарушении правил такой известной логической процедуры, как “определение понятий”. И таких примеров в данной статье предостаточно: речь идет и о соподчинении понятий, их взаимосвязи и, соответственно, пределах компетенции. Основные требования речи депутата воплощены в ряде правил:

Правило тождества. Всякое утверждение надо формулировать точно, однозначно, не допуская возможности двойственных толкований. Чем понятнее и

точнее сформулирована в речи депутата мысль, тем больше шансов, что она будет правильно усвоена депутатами и поможет принять законопроект.

Правило непротиворечивости. Если два высказывания об одном и том же содержат определенные противоречия, то они не могут быть истинными. Очевидно, что такое явление недопустимо в речевом сообщении депутата. Его суждения должны быть однозначными и точными.

Правило аргументации. Речевое высказывание строится правильно, если содержит не только утверждения, но и их аргументацию. Формальная логика требует, чтобы тезис дополнялся обоснованием. Недостоверная, сомнительная и поверхностная аргументация неприемлема в кругу парламентариев.

Правило достаточного основания. Утверждение правильно, если оно должно образом обосновано, если есть не просто аргументы, а основательные аргументы, безусловно и точно подкрепляющие истинность утверждений.

Правило логического мышления заключается в обнаружении и систематизации определенных схем правильного рассуждения. Изучить логику и практически применять ее вполне возможно, несмотря на кажущуюся сложность формальных умопостроений. Английский логик, философ Д.С. Милль по этому поводу писал: “Когда я принимаю в соображение, как проста теория умозаключения, какого небольшого времени достаточно для приобретения полного знания ее принципов и правил и даже значительной опытности в их применении, я не нахожу никакого изменения для тех, кто, желая заниматься с успехом каким-нибудь умственным трудом, упускает это изучение. Логика есть великий преследователь темного и запутанного мышления, она рассеивает туман, скрывающийся от нас наше невежество и заставляющий нас думать, что мы понимаем предмет, в то время, когда мы его не понимаем” [11, с. 5].

Психотехника речи депутата. Основаниями для необходимости являются заботы о том, чтобы все средства речи не только использовались, но и варьировались в соответствии с содержанием сказанного.

Правило профессионализма речи депутата проявляется через его компетенцию, через его профессиональные знания (юриста, экономиста, социолога и т.п.) в ходе парламентских чтений, в дискуссиях, при разработке и принятии законопроектов, законодательных решений и пр. Профессионализм парламентской речи требует прежде всего владения понятийным аппаратом конкретной области знания и корректного употребления соответствующей терминологии по конкретному законопроекту.

Правило многообразия заключается в совершенствовании психотехники речевого высказывания, в согласии с логикой и содержанием. Говорить только языком статей проекта закона, соблюдать требования нормотворческой техники, регламента и инструкций, утверждать без доказательств, ровным невыразительным тоном, с перечислением цифр или зачитыванием извлечений из заключений, обоснований – значит говорить сухо и неубедительно.

Правило акцентирования требует заботы о привлечении внимания всего депутатского корпуса.

Правило живой разговорной речи депутата констатирует тот факт, что наиболее понятна для слушающего живая разговорная речь. Живая речь депутата всегда должна быть разнообразна, эмоциональна, выразительна.

Правило выбора стиля речи. Стиль – единство приемов использования средств языка. Он обладает некоторыми психологическими особенностями, определяемыми объективными и субъективными обстоятельствами, особой манерой строить речь, которая на пленарном заседании либо на заседании постоянной комиссии и в других случаях будет различаться стилевыми особенностями.

Прием диалогичности парламентской речи. Парламентская речь не часто имеет строго монологический характер. Вспомним речи депутатов, выступления перед избирателями и с докладами на парламентских и общественных слушаниях, где большую часть времени занимает ее диалогическая форма. Это определяется заинтересованностью депутата в том, чтобы докладчик говорил больше по законопроекту. Необходимо специально располагать субъектов права, участников законотворческого процесса к высказываниям (“разговаривать” их), задавать вопросы, не перебивать, внимательно слушать.

Прием организации парламентского мышления. Постоянно работая с законопроектами, сталкиваясь со сложной законотворческой ситуацией, правовой нормой, требующей глубокого понимания, депутат для себя должен ответить на ряд приоритетных вопросов: с чего начать разработку (рассмотрение, обсуждение) проекта закона (правовой нормы)? каковы условия достижения нужного общественно полезного результата? необходима ли организация процесса парламентского мышления?

Правило активизации парламентского мышления. Необходимо преодолеть торопливость, волнение, заставить себя думать, искать пути решения законотворческой проблемы на пути рассуждений. Полезно временами, особенно в трудных случаях, активизировать внутреннюю речь. Нельзя ограничиваться “кабинетными” рассуждениями, следует усиливать их выездами в избирательный округ, неформальными беседами с учеными, практиками, экспертами, консультантами, психологами.

Правило использования исторического законотворческого опыта. Следует припоминать уроки собственного опыта, подыскивать в памяти аналогичные случаи из опыта парламентариев других государств, опираться на научные разработки, рекомендации, спрашивать совета у более опытных коллег-депутатов.

Правило отбора имеющейся информации по проекту закона.

Прием психологизации парламентского мышления. Как уже отмечено выше, практически каждое действие депутата связано с правовым решением, обсуждением законопроекта с избирателями, с определенной жизненной ситуацией, где психология людей имеет не иллюстративное, а существенное значение. Не разобравшись в этом, невозможно выработать правильную правовую норму, принять правильное законодательное решение.

Правило переноса из абстракции в индивидуальное. При этом необходимо использовать весь запас психологических знаний, действий и психотехник.

Правило рефлексивности рекомендует почтче ставить себя на место человека, жизнь и поведение которого будут регулироваться предусмотренным законопроектом в определенной сфере деятельности.

Правило самоконтроля.

Прием воссоздания мысленной картины по обсуждаемому проекту закона. Умение собирать целостную образную картину проекта закона из правовых норм – одно из важнейших интеллектуальных способностей депутата. Только в системе, в целостной картине каждая норма приобретает свой смысл, свое место, становится одним из шагов, приближающих к цели.

Правило активизации представлений (“мысленного моделирования правовой нормы проекта закона”) заключается в намеренном стремлении сложить мысленно смоделированный законопроект.

Правило мысленного экспериментирования правовых норм проекта закона. Мысленно экспериментируя, доводить законопроект до полной ясности. Малейшие неувязки, неточности правовых норм должны быть прояснены.

Прием преодоления интеллектуальных тупиков в законотворчестве. Нередко, особенно при рассмотрении законопроекта, наступает момент, когда все, казалось бы, понятно, все нормы отшлифованы, а дело остается столь же туманным, как и вначале. Надо искать выход из тупика, в который депутат сам себя поставил и который не что иное, как низкий уровень парламентского мышления.

Правило поиска и устранения субъективной причины. Прежде всего надо увидеть причину в психологической неустойчивости и преодолеть ее, вновь и вновь предпринимать новые шаги для анализа правовых норм законопроекта. Такими причинами могут быть стереотипы, психологические барьеры и т.п.

Правило обнаружения противоречий. Проводится специальное сравнение всех правовых норм, умозаключений на отсутствие противоречий. Любое противоречие, каким бы незначительным и несущественным оно никазалось, возводится в ранг приоритетного, и перепроверяется все, что связано с ним.

Правило “свежего взгляда” на законопроект. Это умышленно действенный поворот мысли, критический взгляд как бы “со стороны”. Еще более свежим окажется взгляд коллег-депутатов, избирателей, участников законотворческого процесса, к которым полезно обращаться за помощью в тупиковой ситуации. Стоит попросить их критически проверить сделанные замечания и предложения в проект закона и найти в нем противоречия.

Прием актуализации постоянного самоконтроля в законотворческой деятельности. Его основное предназначение – предупредить психолого-законотворческие ошибки, коллизии и пробелы в концептуальном несогласии с закрепленными в проектах закона подходами к решению вопросов, наличие в них отсылочных и иных правовых норм, внесение изменений и дополнений без существенных оснований в законопроекты. Предельная и постоянная критичность – необходимый атрибут парламентского мышления. Правилами тут могут быть:

– установка на самоконтроль и самокритику. Целесообразно для этого постоянно пользоваться формулами, произносимыми про себя: “Правильно ли я рассуждаю? Нет ли противоречий в сделанном заключении, замечаниях и предложениях по проекту закона? Качественно ли подготовлены приложения к проекту закона, в том числе обосновывающие необходимость в нем соответствующих норм? и др.;

- исключение симпатий и антипатий в мысленных построениях и процессах в период рассмотрения и обсуждения законопроекта;
- игнорирование “внутреннего убеждения”;
- прислушивание к “внутреннему голосу” сомнений и неуверенности по проекту закона;
- противостояние психологическому давлению со стороны лоббистов, заинтересованных лиц по проекту закона.

Прием группового парламентского мышления. Говорят, что 99% полезных мыслей человеку приходит в ходе общения с другими людьми [5, с. 469]. Прием группового парламентского мышления предполагает специальный сбор субъектов права (депутатов), участников законотворческого процесса, работающих совместно над одним проектом закона, – расширенное заседание постоянной комиссии и т.п. Необычность методики проведения такого сбора, который и именуется часто “мозговым штурмом”, заключается в том, что его участники договариваются об особых правилах поведения. Эти правила таковы:

- создание в постоянных комиссиях Палаты представителей обстановки свободного обмена мыслями по обсуждению законопроекта. Депутаты призываются к смелому высказыванию любых правовых идей и предложений по законопроекту. Другие обязуются не реагировать сразу на них, какими бы плохими или хорошими они ни казались. Обстановка такова, что все воспринимается на полном серьезе, никто не имеет права критиковать, выражать недовольство. Никто не должен бояться высказаться. Так составляется банк инновационных правовых идей по проекту закона;
- организация равноправного “соударения мнений”. Высказанные правовые идеи не отбрасываются сразу как неприемлемые. Идет серьезное обсуждение каждой идеи, правовой нормы, входящей в проект закона, поощряется выдвижение новых норм. В ходе делового обсуждения выясняются все “за” и “против” каждого мнения;
- запрет на эмоции и нарушения парламентской этики.

Прием рефлексивного мышления в законотворческой деятельности является необходимым в умственном профессионально-психологическом действии депутата, обеспечивающем решение наиболее сложных в интеллектуальном отношении правовых норм. Рефлексивное мышление используется при разработке, рассмотрении и обсуждении законопроекта, а также дает возможность построения мысленной модели законопроекта, самоконтроля в поведении субъектов права (депутатов), позволяет планировать собственную познавательную законотворческую деятельность и прогнозирование будущего законопроекта.

Психотехника рефлексивного мышления депутата включает в себя три основных правила.

Выход в рефлексивную позицию заключается в смене точки зрения на проблему (правовую норму), с внутренней на внешнюю, то есть в позицию, позволяющую разобраться в ситуации и найти способ разрешить ее.

Выбор рефлексивной позиции депутата – это точка зрения на рассматриваемый законопроект, правовую норму и законотворческую проблему. Выбор конкретной позиции определяется ее потенциальной полезностью в отношении данной ситуации. Потенциальный набор позиций и ролей депу-

тата весьма велик. Полезно расширять их репертуар, осваивая их и делая привычными для собственного мышления.

Самоопределение и рефлексивная установка депутата. Для фиксации рефлексивного выхода депутату важно самоопределиться в выбранной позиции по законопроекту (правовой норме). Например, “с этой позиции оценивая данную ситуацию, нужно учесть следующее”. Самоопределяясь в правовой норме, депутат осваивает выбранную позицию, выделяет два-три наиболее важных момента, определяющих данный угол зрения на ту или иную правовую норму. При этом важно рефлексивно настроиться на рациональное осмысление ситуации с новой позиции, проконтролировав отрешение от эмоций, сопровождавших первоначальное переживание исходного затруднения.

Владение широким репертуаром профессионально-правовых позиций, умение рефлексивно выходить на эти позиции позволяет развивать парламентское мышление депутата, способность мыслить с различных точек зрения, что во многом обеспечивает эффективность его действий.

Парламентское мышление депутата, как и другие личностные качества, основано на его общем интеллектуальном развитии. У депутата должно быть развито особое *профессиональное парламентское мышление*, которому должны быть присущи активность, активизация и инициативность, аналитико-синтетический характер, глубина и широта, логичность и организованность, непротиворечивость, способность мыслить при “информационных пустотах”, умение находить противоречия в правовых нормах и вносить замечания и предложения в проект закона, находчивость, практичность, устойчивость, прогностичность, креативность, критичность. Он должен опираться на свой парламентский опыт, психологические рекомендации по совершенствованию законотворческой деятельности. Развитие такого мышления происходит вместе с профессиональной активизацией познавательных процессов. Сказываются и личностные качества депутата, например, духовные потребности, интересы, устремления, ценностные ориентации, черты характера, темперамент. Сам процесс мышления нередко протекает как малоосознаваемый, недостаточно регулируемый. Психотехнические приемы позволяют преодолеть этот недостаток и повысить эффективность парламентского мышления.

Заключение

Закономерно следует из изложенного и общий вывод: парламентское мышление в законотворческой деятельности нельзя ограничивать пределами неких стандартных приемов, правил, шаблонов, рекомендаций и сводить к набору жестких формально-логических схем. Парламентское мышление столь же “живо” и динамично, как динамична жизнь, развивающаяся по своим специфическим законам. Без осознания логико-формальной природы парламентского мышления, ее взаимосвязи со всем комплексом мыслительной законотворческой деятельности депутата невозможно ясно представить себе его специфику. Особенность данному мышлению придает не только конкретный предмет, но и способ рационального и рефлексивного выражения этого предмета. Владение при-

емами и правилами парламентского мышления – показатель высокого профессионализма депутатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Зорькин, В.Д.** Позитивистская теория права в России / В.Д. Зорькин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 98.
2. **Лепешко, Б.М.** Логические основы правовой практики: монография / Б.М. Лепешко. – Брест : Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 2003. – С. 5.
3. **Березкина, О.П.** Как стать депутатом или продать себя на политическом рынке: Тайны ремесла. Практические рекомендации. Тренинг / О.П. Березина. – СПб. : Изд-во Буковского, 1997. – 160 с.
4. **Мелехин, А.В.** Теория государства и права: учебное пособие / А.В. Мелехин. – М. : Маркет ДС, 2007. – С. 313.
5. Прикладная юридическая психология : учебное пособие для вузов / под ред. А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – С. 463–471.
6. Культура парламентской речи / под ред. С.И. Виноградова. – М. : Наука, 1994. – 361 с.
7. **Роберт, Г.** Азы парламентской культуры / Г. Роберт. – М., 1992. – С. 282.
8. **Малахов, В.П.** Логика для юристов / В.П. Малахов. – М., 2002. – С. 66–71.
9. **Сидорчук, И.П.** Динамика и логика законотворческого процесса / И.П. Сидорчук // Белорус. рынок. – 2001. – 5 фев. – С. 22–24.
10. **Демичев, Д.** Законотворческая деятельность и профессионализм / Д. Демичев, С. Балашенко // Судовы веснік. – 1998. – № 3. – С. 47.
11. **Челпанов, Г.И.** Учебник логики / Г.И. Челпанов. – М. : Наука, 1946. – С. 5.

Поступила в редакцию 12.11.2010 г.

УДК 37-025.7

Е.Н. ПАРХОМЕНКО

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье представлены структура и процесс логического мышления, характерные для учащихся среднего школьного возраста, идеи совершенствования формирования формально-логических и диалектико-логических умений. Материал может быть использован в учебном процессе средних общеобразовательных школ, в подготовке студентов педагогических специальностей, для повышения квалификации учителей.

Введение

Логическое мышление – это осознанный, развернутый во времени системно-деятельностный, творческий, сочетающий продуктивную и репродуктивную деятельность процесс, предполагающий выявление и анализ проблемы, формулировку целей и задач мыслительной деятельности, формулировку рабочей гипотезы, выбор методов решения проблемы, строгую схему процесса решения и проверку результатов на адекватность.

Особенности мыслительного процесса учащихся на каждом этапе протекания этого процесса представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Особенности логического мышления
учащихся среднего школьного возраста**

Этапы логического мышления	Особенности логического мышления учащихся среднего школьного возраста
Выявление и анализ проблемы (ориентировка)	Развивается способность увидеть в непонятной проблеме сущностные свойства и на их основании (на завершающем этапе) включить знание о предмете в целостную систему знаний о действительности
Формулировка целей и задач мыслительной деятельности	Составление внутреннего плана действий, понимание действительности и самого себя, мышление в понятиях
Формулировка предположения (рабочей гипотезы)	Умение оперировать гипотезами является одним из основных новообразований этого возраста
Поиск путей решения, основанный на логических рассуждениях	Овладение и свободное оперирование мыслительными операциями: анализом-синтезом, сравнением, обобщением, абстрагированием и др.
Проверка результатов на адекватность	Формальные операции, присущие логическому мышлению, наделяют учащихся способностью к рефлексии и позволяют им получать представление не только о собственном мышлении, но и о мышлении других людей

Структуру логического мышления можно определить как целостный, интегрированный комплекс мотивационно-целевого, содержательного, операционно-функционального и рефлексивного компонентов, опосредующих мыслительные и практические акты деятельности индивидуума. При этом приоритетным условием успешного формирования высокого уровня логического мышления является одновременное педагогическое воздействие на все компоненты.

Формирование логического мышления учащегося возможно только тогда, когда этот процесс будет соответствующим образом подкреплен психолого-математически, методически, организационно, информационно и технологически.

Основная часть

Обеспечить это формирование можно через специально проектируемый и организованный образовательный процесс, который, сохранив свою основную структуру (содержание, средства, методы, критерии обучения), должен строиться на интегрированном технологическом подходе.

Технологический подход к процессу обучения имеет следующие характеристики: эффективность обучения, конкретизация учебных целей, критерии усвоения (эталонные результаты), корректирующая обратная связь, формирующая и суммирующая оценка, предъявление информации и эталонов усвоения, обучающие процедуры, тестирование, критериальный контроль, полное усвоение знаний и умений.

При субъектно-деятельностном подходе реализуются следующие ориентиры обучения: решение проблем, учебное исследование, выдвижение и проверка гипотез, сбор данных, эксперимент, рефлексивное, критическое, творческое мышление, аргументация, принятие решений, моделирование, развитие восприимчивости, ролевое разыгрывание, поиск личностных смыслов [1].

Технологически выстроенный образовательный процесс может включать в себя учебное исследование, творческое мышление, поиск личностных смыслов. Поисковые по своему характеру виды деятельности могут включаться в образова-

тельный процесс как обслуживающие его технологические цели (достижение заданных эталонов).

В познавательном (научно-теоретическом) плане технологический и субъектно-деятельностный подходы дополняют друг друга, оттеняя различные стороны обучения. В практическом (прикладном) плане они могут выступать как ведущие, преобладающие стратегии, ориентирующие на наиболее значимые для педагога стороны и цели образовательного процесса. Принципиальное отличие этих подходов в предмете главной целевой ориентации. Например, знания-умения-навыки – это атрибуты личности ученика, однако ориентация на них может не соответствовать субъектному подходу, если ЗУНы не соотносят со смысловыми ориентациями самой личности, а представляют собой лишь набор формируемых и проверяемых качеств [2]. Поэтому нужно не только формировать логическое мышление, но и выделять образовательные объекты, по отношению к которым ученик самоопределяется, добывает знания, знакомится с соответствующими культурно-историческими достижениями человечества, а также выявлять и развивать у ученика личностный смысл по отношению к объектам и знаниям о них.

Решение создавшейся проблемы единения разнородных взаимодействующих областей видится в интеграции *личностного и предметно-ориентированного смыслов образования*, которая представлена совокупностью процессов, происходящих в сфере содержания учебного материала, в способах усвоения знаний и взаимодействия участников образовательного процесса, в уровне усвоения содержания учебного материала (см. рис.). Интегрированными образовательными целями являются: достижение учащимися определенного учебного результата и обогащение опыта учащегося, связанного с постижением знаний, с организацией процесса обучения и самообучения, с рефлексией.



Учебные занятия могут быть двух видов: с доминирующей самостоятельной деятельностью ученика по созданию личностно значимого результата деятельности и с доминирующей совместно-рефлексивной деятельностью ученика по сравнению с обучающей деятельностью учителя.

В первом случае функция учителя заключается в координировании и консультировании. Во втором случае учитель в зависимости от места урока в теме или типа урока определяет его структуру, используя тот или иной набор элементов с учетом рефлексии каждого этапа.

Рассмотрим организацию образовательного процесса с индивидуализированной и совместно-рефлексивной формами взаимодействия учителя и учащегося.

При *индивидуализированной форме взаимодействия учителя и ученика* (можно использовать технологии полного усвоения, технологии поэтапного формирования умственных действий, технологии уровневой дифференциации) работа ориентирована, с одной стороны, на то, чтобы помочь ребенку закрепить уже усвоенное знание, обогатить его знаниями уже развитых умений, а с другой стороны – на максимально индивидуализированное обучение, основанное на взаимодействии учителя с каждым отдельным учеником. Ребенок работает в условиях пошаговой регламентации своих действий при овладении учебным материалом и должен усвоить способ действия по заданному образцу. Групповая фронтальная работа детей используется главным образом для повторения и закрепления материала, но только в форме взаимодействия “учитель – отдельный ученик”. Основное, что требуется от ученика и ведет к успеху, – это умение внимательно слушать и запоминать. Общение учителя и детей доброжелательное, уважительное, но распространяется лишь на внеурочное время, на учебных занятиях учащиеся работают индивидуально.

При *совместно-рефлексивной форме организации учебной деятельности учителя и учащихся и самих учащихся* (используется коллективный способ обучения, технологии обучения в малых группах сотрудничества) основная роль организованного сотрудничества учащихся и взрослого состоит в стимулировании возникновения у учащихся учебно-познавательного действия. Учебная деятельность основывается на механизме содержательного обобщения и организации разных видов сотрудничества учителя и детей, детей между собой. Психологический смысл организации учителем совместно-рефлексивной формы взаимодействия учащихся заключается в представлении содержания исследуемого объекта в схеме системы операций, которые распределяются между участниками, и их связи между собой (предметно-содержательное распределение). Эти связанные операции должны соотноситься с изменяющимися свойствами объекта, что обеспечивает учащимся предметное взаимодействие и целостность их совместной деятельности.

В процессе переходов от предметного плана деятельности к общей схеме организации операций дети ищут способ решения конкретной задачи, постоянно обращаясь к рефлексивному анализу оснований своей совместной работы. Это, в свою очередь, позволяет перераспределить операции между участниками и построить новую, более адекватную схему действия. В таких

ситуациях, побуждающих учащихся к содержательному анализу предметных условий выполняемого действия, раскрывается соответствие между содержательным свойством исследуемого объекта и общим принципом его построения, что делает новое совместное действие учебно-познавательным, а решаемую задачу – учебной.

Методически совместно-рефлексивное учебное действие строится в малых группах учащихся с разработкой как предметно-содержательного распределения материала и операций, так и ритуалов, навыков и этикета кооперации детей. Совместная учебная деятельность на учебном занятии может иметь разнообразные организационные формы: дискуссии, учебные игры, лабораторные и практические работы.

В этих условиях организация совместно-рефлексивной работы способствует выведению образовательного процесса на уровень простой и сложной кооперации, вследствие чего, с одной стороны, преодолевается ограниченность индивидуального интеллекта, а с другой – изменяется направленность индивидуальной работы, которая становится общественно направленной; предоставляет значительные резервы для формирования познавательной мотивации, способствующей повышению эффективности обучения, самооценки и развития личности ребенка в целом.

При систематической организации такой работы в образовательном процессе у детей среднего школьного возраста происходит рост их субъектной активности, становление в учащемся субъекта саморазвития. Дети учатся с удовольствием, ощущая радость познания.

Успешность осуществления работы зависит от специально подобранных задач. Системой задач называется совокупность заданий к блоку уроков по изучаемой теме, удовлетворяющая требованиям: целевой ориентации, целевой полноты, наличия ключевых задач, связности, возрастания трудности в каждом уровне, психологической комфортности.

Типология задач осуществляется по уровням сложности и направлена на формирование всех компонентов логического мышления (мотивационно-целевого, содержательного, операционно-функционального, рефлексивного), посредством формирования формально-логических и диалектико-логических умений.

Задачи, способствующие формированию диалектико-логических умений, включают подзадачи, которые:

а) выстраиваются с соблюдением иерархии мыслительных операций (от анализа и синтеза к конкретизации);

б) способствуют осуществлению мыслительной операции с помощью наглядно-образных и наглядно-действенных компонентов мышления, а затем без опоры на них;

в) предусматривают усвоение сначала *традуктивного* (от единичного к единичному или от общего к общему, когда посылки и заключения являются суждениями одинаковой общности), а затем *индуктивного* (от единичного к общему) и *дедуктивного* (от общего к единичному) умозаключений.

Задачи для формирования диалектико-логических умений отражают постановку и решение проблем (выделение существенных свойств (признаков) конкретных объектов и абстрагирование от второстепенных качеств, отде-

ние формы понятия от его содержания, установление связи между понятиями (логические ассоциации), формирование способности оперирования смыслом), осуществление доказательства и опровержения, составление внутреннего плана действий.

В начале изучения преобладают задачи для формирования мотивационного компонента логического мышления, а затем по мере изучения темы выходят на первый план и задачи, оказывающие влияние на остальные компоненты.

Кроме учебных задач используются различные приемы для формирования логического мышления: составление обобщенного плана действий, построение структурно-логических схем и др. В качестве примера рассмотрим, в виде каких приемов реализуется на практике изменение привычных временных, пространственных связей, связей общности, связей преобразования действий.

Изменение привычных временных связей.

1. Прием отчленения одного явления от другого в привычном для человека временном ряду (например, представить гром без молнии и т.д.).
2. Прием замены привычного временного порядка на прямо противоположный (обратный, например, гром – молния).

Изменение привычных пространственных связей.

1. Прием замены привычных пространственных связей на необычные (например, автомобиль – на / под – дорога).
2. Прием совмещения различных объектов, обычно разъединенных в пространстве (травинка – авторучка, ягода – картина и пр.). *Изменение привычных связей общности.*

1. Прием логического вычитания из объектов общностного признака (из объектов “земля” и “мяч” логически вычитается признак “круглость” – плоская земля и что на ней происходит).

2. Прием усиления связей по общности (или действия) между первоначально разнородными объектами. Требуется довести их до взаимопревращения, найти пути сближения: “дождь” и “ракета” – падают на землю; разложить воду на кислород и водород => топливо для ракеты.

Изменение привычных связей преобразования действий.

1. Прием отчленения действий: лишение объекта возможности производить привычные действия, преобразования (автомобиль, который ничего не перевозит, груз, который ничего не весит, пища, которой не насыщаются).
2. Прием получения некоторого результата без привычного источника действий (дом построен без строителей, концерт без артистов).

Прием *построения структурно-логических схем* необходим всем ученикам: они помогают ориентироваться в учебной информации, структуре знаний, их систематизации; способствуют эффективному и прочному запоминанию знаний. При построении структурно-логической схемы учащимся предлагается набор основных понятий, раскрывающих содержание темы и позволяющих представить логику изучения. Все понятия предлагаются учащимся на отдельных карточках. Необходимо установить внутреннюю или

внешнюю связь между понятиями и расположить их (на рабочем пространстве парты, на магнитной доске) в необходимом порядке, указав стрелками имеющиеся связи. В данном случае отрабатывается умение устанавливать внутренние и внешние связи и операция синтеза, то есть создавать целостную схему из разрозненных блоков или элементов.

Представим клише для формулировки заданий (образцы рассуждений), используемые для обучения построению программ операций на примере анализа и синтеза в табл. 2.

Заполнение таблицы “Изучать – Искать – Думать – Сотрудничать – Делать – Рефлексировать” позволяет ученику осознанно организовывать свою деятельность. Содержание таблицы дает возможность на каждом этапе отработки умения оценить результативность своей деятельности, получить помощь, направить и подтолкнуть к решению задачи.

Таблица 2
Алгоритм формирования мыслительных операций

Операция	Программа операции
Анализ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определите цель мыслительной операции, анализируйте объект. 2. Мысленно расчлените объект на части, имеющие функциональное значение, объедините их в блоки. 3. Найдите в выделенных частях особенности. 4. Выявите связи. 5. Сформируйте вывод.
Синтез	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определите цель мыслительной операции. 2. Установите, на основе чего происходит соединение части в целое. 3. Найдите связи между отдельными частями явления. 4. Объедините, обобщите полученные сведения. 5. Синтезируйте приобретенный опыт в вещественном воплощении.

Заключение

Подводя итоги, можно отметить, что основными положительными моментами работы в рамках технологий с индивидуализированной формой взаимодействия учителя и учащегося является то, что она позволяет:

- полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка к его особенностям;
- следить за действиями и выполнением операций при решении конкретных задач;
- следить за продвижением учащегося от незнания к знанию;
- вносить вовремя необходимые коррекции в деятельность учащегося и учителя;
- приспособливаться к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика.

Можно выделить следующие основные преимущества технологий с совместно-рефлексивной формой взаимодействия учителя и учащихся и самих учащихся:

- в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;

- в процессе речи развиваются навыки мыследеятельности, включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
- отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и в понуждении других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- обсуждение одной информации с несколькими смежными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Запрудский, Н.И.** Современные школьные технологии – 2 : пособ. для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2010. – 292 с.
2. **Хуторской, А.В.** Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Гуманитарный издательский центр “Владос”, 2000. – 320 с.

Поступила в редакцию 08.04.2011 г.

УДК 159.922.7

T.A. КАРПЕКОВА

РАЗВИТИЕ САМОУВАЖЕНИЯ И САМОЦЕННОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Данная статья посвящена изучению проблемы самоуважения и самоценности в детском возрасте. В ней отражены результаты исследования уровня удовлетворенности собой и популярности среди сверстников у детей 6–7-летнего возраста, воспитывающихся в разных социальных условиях. В статье анализируются различные подходы к пониманию Я-концепции, факторы, оказывающие влияние на формирование позитивной Я-концепции у детей; рассматриваются две базовые позиции в восприятии собственного “Я” с учетом специфики конкретных культур.

Введение

Понятие Я-концепции довольно сложное, неоднозначное, многогранное и многоструктурное. В психологической науке нет единого мнения на этот счет, однако большинство авторов рассматривают Я-концепцию как одну из базовых составляющих наиболее общей категории “Я-система”. Кроме того, авторы также соотносят категорию Я-концепции с такими понятиями, как самооценка (self-evaluation), самоценность (self-worth), самоуважение, чувство собственного достоинства (self-esteem) [1, с. 38-46].

Отечественные исследователи В. Агапов, И. Барышникова, А. Иващенко рассматривают Я-концепцию как переживаемую, субъективно значимую для человека систему дифференцированных представлений о самом себе, систему его самовосприятий, складывающихся на основе взаимоотношений с окружающими [2, с. 16-19]. Процесс становления Я-концепции проходит ряд стадий, соответствующих определенным возрастным периодам. Таким образом, Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием; развитие, формирование и изменение Я-концепции обусловлено различными факторами [3].

Как считают большинство психологов, охарактеризовать, описать и оценить Я-концепцию наиболее глубоко возможно через понятия “самоценностей”, “самоуважения” и “чувства собственного достоинства” личности. Как и Я-концепция, данные понятия носят многоструктурный характер и связаны с тем, как и что человек чувствует относительно себя в различных ежедневных ситуациях. Согласно определению Г. Крайга, самоуважение означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, способным достигать успеха в различных сферах деятельности. Им были выделены различные факторы, которые определяют самоуважение личности: привязанность к родителям; оценка нас другими; сравнение себя с другими людьми; идентификации, обусловленные культурой [4, с. 137-139].

Зарубежные исследователи рассматривают Я-концепцию с учетом специфики конкретных культур. Это позволяет выделить две базовые позиции в восприятии собственного “Я”. В большинстве западных культур у людей в восприятии собственного “Я” преобладает независимая позиция, что означает способ определения своего “Я” с позиций значимости собственных мыслей, чувств, действий, а не с позиций восприятия их другими людьми. Люди в западных культурах с детства учатся определять самих себя независимо от мнения других в рамках своей уникальности [1, с. 404-409].

Авторы в своих исследованиях отмечают тот факт, что Я-концепция развивается в процессе социализации личности, формируясь на основе суждений, оценок и отношений других, на основе самовосприятий, особенностей воздействия окружающей среды, специфики процессов социального сравнения, социальной идентификации и влияния конкретной культуры на личность [5, с. 247-252].

Наиболее важным показателем в плане изучения развития Я-концепции детей для психологов является исследование уровня развития детской самоценностей, чувства самоуважения и собственного достоинства. Данный феномен может быть определен как система мнений и представлений детей о самих себе, как их способность оценивать самих себя (самооценка) и то, какие эмоциональные реакции вызывает эта самооценка. Другими словами, это поиск детьми ответа на вопрос, “кто я такой?”

Основная часть

На протяжении младшего школьного возраста составляющие Я-концепции претерпевают ряд изменений. Обогащаются знания детей о себе, они становятся более обобщенными, дифференцированными, реалистичными и имеют тенденцию к устойчивости. Развиваются представления младших

школьников о своих личностных качествах. Отношение к себе становится более адекватным. В оценочных суждениях на общем положительном фоне появляются негативные самохарактеристики. Развивается способность к личностной рефлексии: дети начинают оценивать мир, самих себя с позиций других людей, что позволяет им увидеть, как другие относятся к их внешнему облику, к их поведению в различных сферах окружающей действительности. Дети младшего школьного возраста приписывают себе все больше отличительных особенностей, что ведет к уточнению и усложнению их Я-образов. Основным фактором, влияющим на развитие Я-концепции ребенка в младшем школьном возрасте, является общение со сверстниками и учителем при условии правильного взаимодействия.

Развитие позитивной Я-концепции у детей в значительной мере обусловлено развитием самоуважения, самоценности, чувства собственного достоинства. Как установлено в ряде исследований психологов, если родители будут проявлять по отношению к ребенку признание, одобрение и уважение, уровень Я-концепции достигнет более высокого уровня, что обеспечит развитие у ребенка чувства собственной защищенности от ситуативных неудач. Мнение родителей и группы сверстников, в которую входит ребенок, для него гораздо важнее, чем мнение более широкого окружения [4, с. 508-513].

В. Янчук, следуя традициям современной зарубежной и отечественной психологии, считает, что есть смысл говорить о Я-концепции как о системе представлений человека о самом себе, фиксирующей уникальное своеобразие собственного “Я” [6].

Направленность развития детской Я-концепции может быть исследована посредством изучения детских самооценок в различных видах детской деятельности и активности, в сфере их взаимоотношений с окружающими, (например, как они оценивают свой физический облик, успехи в академической сфере, спорте и т.д.). Причем, как показывает ряд психологических исследований, оценка детьми себя в различных сферах жизнедеятельности и активности часто не совпадает, бывает абсолютно разной [7, с. 4-6].

В качестве одного из наиболее эффективных и действенных методов исследования детской Я-концепции в зарубежной психологии считается шкала для исследования детской Я-концепции Пирс-Харриса (Э. Пирс, 1984; Д. Харрис, 1986). Построение шкалы базируется на теоретических позициях авторов (Э. Пирс, Д. Харрис), рассматривающих Я-концепцию как сложное многоструктурное психологическое образование, включающее в себя систему самооценок и отношений личности, связанных с поведением личности в различных сферах деятельности и активности, а также с системой ее социальных отношений. Использование данной шкалы представляется особо ценным для нашего исследования и в силу того фактора, что она в значительной мере базируется на собственных детских самовосприятиях, нежели на наблюдениях родителей или учителей. Это позволяет более объективно выявить то, что дети чувствуют в отношении самих себя, и более адекватно оценить специфику развития их Я-концепции.

Шкала детской Я-концепции Пирс-Харриса включает в себя 60 утверждений, позволяющих оценить уровень и характер развития Я-концепции по следующим субшкалам: 1) шкала отношения к своему физи-

ческому облику; 2) шкала интеллектуального и школьного статуса; 3) шкала счастья и удовлетворенности собой; 4) шкала отсутствия тревожности; 5) шкала адаптированности поведения; 6) шкала популярности. Следует отметить, что шкала детской Я-концепции Пирс-Харриса также включает в себя и две шкалы валидности, позволяющие идентифицировать уровень искажений ответов детей в позитивную или негативную стороны и выявить у респондентов наличие тенденции давать случайные необоснованные ответы [7, с. 22-29].

Объектом нашего исследования явились дети в возрасте 6-7 лет в количестве 66 человек (39 мальчиков и 27 девочек). Их них 42 ребенка, воспитывающихся в условиях семьи и 24 – в условиях детского дома. Среди них . Исследование проводилось на базе первых классов средней школы № 7 и детского дома № 1 г. Могилева.

Особый интерес представляют результаты, полученные по шкале счастья и удовлетворенности собой по *шкале популярности*. Анализ результатов, полученных по шкале популярности в рамках теста Пирс-Харриса, дает возможность оценить, насколько дети считают себя популярными в среде сверстников, их способность находить друзей и устанавливать контакты с другими детьми, а также их активность в играх и спорте. Утверждение “У меня много друзей” в наибольшей степени коррелирует со шкалой. Как показывают результаты, полученные по данной шкале, большинство детей выборки дают утвердительный ответ на приведенное выше высказывание. Тем не менее, уровень *выше среднего* по шкале популярности был продемонстрирован небольшим количеством респондентов (девочки из семьи – 10,5%, мальчики из семьи – 4,4%, мальчики из детского дома – 12,5%). У девочек из детского дома баллы по данному уровню не были зафиксированы. Это свидетельствует о том, что лишь небольшой процент детей (как из семьи, так и из детского дома) воспринимают себя как вполне успешных во взаимоотношениях со сверстниками и полностью удовлетворены своими дружескими отношениями с другими детьми. Так, они отмечают, что сверстники любят принимать их в свои игры, также дети принимают активное участие в спортивных соревнованиях, не оставаясь в стороне.

У большинства детей, участвующих в нашем исследовании, был выявлен *средний* уровень баллов по шкале популярности. 57,9% девочек и 56,5% мальчиков из семьи удовлетворены своей социальной позицией, хотя иногда отмечают наличие некоторых трудностей, связанных с их взаимоотношениями с другими детьми. В целом, практически все дети дали отрицательный ответ на высказывание “Дети смеются надо мной”. Иногда трудности в отношениях со сверстниками связаны с тем, что дети стеснительны, не всегда легко идут на контакт. Об этом свидетельствуют утвердительные ответы на высказывание “Я стеснительный”. В основном дети отмечают свою популярность среди ровесников своего пола.

Уровень *ниже среднего* по данной шкале отмечается у всех групп респондентов. 26,3% девочек из семьи и 21,7% мальчиков из семьи отмечают трудности, возникающие при общении со сверстниками. Иногда детьми отмечается тот факт, что их редко принимают в игры или в спортивные состязания.

зания. Это зафиксировано в утвердительных ответах на высказывание “Меня редко выбирают, чтобы участвовать в играх или соревнованиях”. Девочки из детского дома в большей степени показали уровень ниже среднего (25%), чем мальчики из детского дома (12,5%). В целом, уровень сложностей во взаимоотношениях с другими детьми не выходит за рамки нормы.

Таблица 1
Уровни развития Я-концепции по шкале популярности (POP) (в %)

Группы детей	Очень низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Девочки из семьи	–	5,3	26,3	57,9	10,5
Мальчики из семьи	–	17,4	21,7	56,5	4,4
Девочки из детского дома	–		25	75	–
Мальчики из детского дома	–	18,8	12,5	56,2	12,5

семьи (17,4%), так и из детского дома (18,8%), по сравнению с девочками. Девочки из семьи в незначительной мере показали низкий уровень баллов по данной шкале. Очевидно, мальчики имеют большие трудности в межличностных отношениях с другими детьми, поэтому ощущение собственной изолированности часто делает их несчастными. При анализе ответов респондентов на утверждения *шкалы счастья и удовлетворенности собой* нас интересовало то, как дети отражают чувство счастья и удовлетворенности своей жизнью. Высказывание, которое в наибольшей степени коррелирует с баллами данной шкалы, – “Я несчастлив(а)”. Респонденты не дают ни одного утвердительного ответа на данное высказывание, что позволяет судить об отсутствии у них серьезных личностных проблем.

Таблица 2
Уровни развития Я-концепции по шкале счастья и удовлетворенности собой (НАР) (в%)

Группы детей	Очень низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Девочки из семьи	–		5,3	63,1	31,6
Мальчики из семьи	–	4,4	4,4	60,8	30,4
Девочки из детского дома	–	–	12,5	87,5	–
Мальчики из детского дома	–	–	–	75	25

Уровень баллов выше среднего по шкале счастья зафиксирован у всех групп испытуемых, кроме девочек из детского дома. 31,6% девочек из семьи, 30,4% мальчиков из семьи, 25% мальчиков из детского дома отмечают то, что они полностью удовлетворены своей жизнью и оценивают себя в целом в позитивном контексте. Дети считают себя благополучными, описывают себя как бодрых, веселых и удачливых личностей, способных налаживать контакты с другими людьми. Об этом свидетельствуют утвердительные ответы на высказывания “Я удачливый”, “Я легко общаюсь с людьми”.

Средний уровень баллов по данной шкале был продемонстрирован девочками из детского дома в 87,5% случаев, мальчиками из детского дома – в 75% случаев, что немного выше, чем показатели детей из семьи (девочки из семьи – 63,1%, мальчики из семьи – 60,8%). В целом, у детей, которые показали средний уровень баллов по данной шкале, отмечается преобладание позитивных самооценок в отношении различных жизненных ситуаций по сравнению с негативными. Дети отмечают удовлетворенность собой в различных сферах жизни (о чём свидетельствуют утвердительные ответы на высказывания “Я счастливый”, “Я веселый”). Иногда респонденты отмечают некоторые трудности в общении с людьми, но им нравится быть такими, какие они есть (“Мне нравится быть таким, какой я есть”).

Уровень баллов ниже среднего по шкале счастья и удовлетворенности собой зафиксирован у детей в нашем исследовании в незначительной степени. Показатели по данному уровню выявлены у 12,5% девочек из детского дома, 5,3% девочек из семьи, 4,4% мальчиков из семьи. Эти дети чаще испытывают чувство неудовлетворенности своей жизнью, что проявляется в различных ситуациях. Иногда дети выражают недовольство по поводу отдельных атрибутов своего физического облика, хотят что-то изменить в своей внешности и придать своему облику некоторые черты взрослости (особенно это характерно для девочек), что иллюстрируется их утвердительными ответами в некоторых случаях на высказывание “Я хочу быть другим”. При этом они редко соглашаются с утверждением “Мне не нравится, как я выгляжу”. У мальчиков из детского дома не был выявлен уровень баллов ниже среднего по шкале счастья, что говорит об их относительном благополучии в этой сфере или о срабатывании психологических защитных механизмов. Однако показатели баллов по данному уровню не сигнализируют о наличии особых проблем у ребенка и находятся в пределах нормативных ограничений для данного возраста.

Низкий уровень баллов по данной шкале практически отсутствует, его продемонстрировали только мальчики из семьи в 4,4% случаев. Важным по настоящей шкале является утверждение “Я хороший человек”. Необходимо подчеркнуть, что все дети ответили утвердительно на данное высказывание. Это, по нашему мнению, является показателем отсутствия серьезных искажений в развитии Я-концепции, проблем в личностной сфере для всех групп детей, принимавших участие в исследовании.

В результате проведенного исследования были выявлены специфические черты в развитии детской Я-концепции по критерию пола и социальным условиям воспитания. Так, мальчики из семьи и детского дома в большей степени, чем девочки, заявляли о трудностях, возникающих при общении со сверстниками, чаще изъявили желание занимать активную позицию в играх, выражали тревогу относительно собственной популярности среди сверстников. Это свидетельствует о большей боязни мальчиков быть изолированными от детского общества. Девочки, как из семьи, так и из детского дома, чаще демонстрировали желание изменить свою внешность, придать своему облику некоторые черты взрослости, что в гораздо меньшей степени было свойственно мальчиками всех групп. У мальчиков и девочек, воспитывающихся в условиях детского дома, был зафиксирован более высокий уро-

вень удовлетворенности собой по сравнению с детьми из семьи, что говорит о срабатывании защитных механизмов личности.

Заключение

Итак, следует подчеркнуть, что большинство детей, как из семьи, так и из детского дома, характеризуются позитивной направленностью в развитии Я-концепции, наличием достаточного уровня самоуважения и самоценности, отсутствием серьезных проблем и нарушений в личностной сфере. Все младшие школьники из семьи и детского дома выражали удовлетворенность своим физическим обликом, у них отмечалось преобладание позитивных самооценок над негативными в различных сферах активности. При этом многие младшие школьники из семьи и из детского дома, независимо от пола, описывали себя как счастливых, веселых и благополучных. Это, по нашему мнению, свидетельствует об отсутствии серьезных искажений в развитии Я-концепции детей из семьи и воспитанников детского дома, дает возможность судить о наличии положительных тенденций в развитии детского самосознания и самооценки в младшем школьном возрасте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Bracken, B.** Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations / Bruce A. Bracken. – New York, 1996. – 539 р.
2. **Агапов, В.С.** Становление Я-концепции в системе духовных потребностей подростка : дис... канд. психол. наук : 19.00.11 / В.С. Агапов. – М., 1994. – 225 с.
3. **Иващенко, А.В.** Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 33-38.
4. **Крайг, Г.** Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.
5. **Майерс, Д.** Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2000. – 688 с.
6. **Янчук, В.А.** Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск, 2005. – 768 с.
7. **Piers, E.** Piers-Harris children's Self-Concept Scale / E. Piers, D. Herzberg. – Second Ed. Los Angeles, CA : Western Psychological Services, 2002. – 127 р.

Поступила в редакцию 17.05.2011 г.

УДК 159.9:37.015.3

Ю.Л. ДОВГАЯ

ПСИХОЛОГІЧЕСКІ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

В статье изложены теоретические основы разработки коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков. Достаточно подробно автором представлено описание форм организации интеллекта: здравого смысла, рассудка, разума. Дано описание результатов эмпирического исследования динамики интеллекта подростков и используемых ими коммуникативных стратегий в возрастном диапазоне от 11 до 14 лет. Автором выделено три группы коммуникативно-интеллектуальных задач, возникающих во взаимоотношениях с

учителями, родителями и сверстниками, а также раскрыты особенности предъявления данных задач подросткам.

Введение

В период всеобщей интеллектуализации и информатизации социально-экономический и технический прогресс любой страны зависит от уровня развития интеллектуальных способностей граждан. Поэтому на сегодняшний день основной задачей общеобразовательной школы является развитие интеллектуального потенциала общества.

Психология интеллекта – весьма сложная и неоднозначная область исследований. С момента своего появления феномен “интеллект” то наделялся особым смыслом и содержанием, то само его существование ставилось под сомнение. Изучением понятия “интеллект” занимался и занимается целый ряд ученых: Г. Айзенк, А. Бине, Т. Симон, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, М.А. Холодная, А.В. Либин, Н.С. Вислобокова, А.П. Лобанов [1; 2; 3; 4; 5]. Современные научные исследования в области интеллекта направлены на изучение информационно-интеллектуального контроля (Н.С. Вислобокова) и интеллектуального контроля (Л.В. Виноградова) [4; 5; 6].

Основная часть

Теоретические основания для разработки коммуникативно-интеллектуальных задач

Интеллект, в понимании Р. Фейерштейна, – это “динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения” [1, с. 63]. Мобильность возможно развивать с помощью опосредованного опыта обучения, представляющего по своему содержанию множество интеллектуальных навыков, включая навыки запоминания, контроля внимания, оценки собственной компетентности, формулирования цели, планирования, с помощью которых ученик может сознательно управлять своими состояниями и интеллектуальной деятельностью. Таким образом, возможна и необходима разработка коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков.

Теоретической основой для разработки коммуникативно-интеллектуальных задач может выступать триархическая теория интеллекта Р. Стернберга [1; 2; 3]. Согласно данной теории интеллект рассматривается в терминах трех подтеорий: компонентной, эмпирической и контекстуальной.

Для постановки коммуникативно-интеллектуальных задач важно осознание метакомпонентов (процессов высшего порядка, используемых для планирования деятельности, отслеживания процесса решения и его результата), составляющих основу мышления. Они включают в себя:

- 1) признание существования проблемы;
- 2) принятие решения относительно сути проблемы, стоящей перед субъектом;
- 3) отбор процессов более низкого уровня для ее решения;
- 4) выбор стратегии;

- 5) выбор ментальной репрезентации, основываясь на котором компоненты и стратегия могут действовать;
- 6) распределение собственных умственных резервов;
- 7) контроль за ходом решения проблемы;
- 8) оценку эффективности ее решения по завершении деятельности [3, с. 59].

Помимо этого Р. Стернбергом были выделены следующие когнитивные микропроцессы (фазы движения мысли в процессе поиска правильного ответа): декодирование, умозаключение, сравнение, проверка, построение ответа [3].

Данные микропроцессы положены в основу формирования навыков решения коммуникативно-интеллектуальных проблем. Так, первоначально идет процесс осознания проблемы, ее “перевод” на свой язык, в собственную реальность, затем генерация идей и выбор оптимального варианта решения посредством сравнения, контрольный этап, предполагающий проверку выбранного решения и заключительный этап – построение ответа. Выделение данного этапа связано с тем, что предыдущие четыре могут протекать во внутреннем плане.

При изучении феномена “интеллект” выделяют три формы организации интеллекта: здравый смысл, рассудок и разум. Они отражают различные способы познания объективной реальности в сфере межличностных контактов и методы ее преобразования на основе полученных знаний.

Под *здравым смыслом* подразумевают процесс адекватного отражения реальной действительности, базирующийся на анализе сущностных мотивов поведения окружающих людей и использующий рациональный способ мышления. Здравый смысл применяется для обозначения здравого мышления и для выражения обыденных взглядов, мнений в отличие от профессиональных суждений. Здравый смысл позволяет человеку избегать логических ошибок при оценке и интерпретации внешних ситуаций и в соответствии с этим выбирать наиболее адекватный способ взаимодействий с окружающими [3; 7; 8]. Однако “здравый смысл часто оказывается консервативной силой, препятствующей появлению новых идей и знаний, которые кажутся ему неприемлемыми, парадокальными, поскольку часто противоречат привычным представлениям” [8, с. 7].

Например, во взаимоотношениях родителей и подростков одной из типичных причин возникновения конфликтных ситуаций является непринятие родителями новых форм поведения подростка, даже в том случае, когда последние носит позитивный характер. В данном случае родители могут достаточно логично аргументировать, почему они придерживаются данной позиции.

Рассудком обозначается процесс “познания реальности и способ деятельности, основанный на использовании формализованных знаний, трактовок мотивов деятельности участников коммуникации” [7, с. 135]. Рассудок сформировался в процессе эмпирического познания мира (не может воспроизвести то, что он не воспринимает очевидно). Сферой основного действия рассудка является познание и творчество в пределах материального мира. Рассудочное мышление – это такой тип мышления, который находится в конечной цепи преобразования мысли. Рассудок выполняет функцию оформления речи [9, с. 7].

К примеру, одним из домашних заданий в ходе тренинга было обращение подростка к родителям и родителей к подростку “на Вы”. Несмотря на сложность данного задания, большинство участников тренинга с заданием справились, однако отмечали необходимость постоянного контроля за речью. Обращаясь к подростку “на Вы”, родители чаще прислушивались к тому, что говорит подросток, чаще оценивали его размышления и действия как рациональные.

Разум – это “высшая форма организации интеллекта, при которой мыслительный процесс способствует формированию теоретических знаний и творческого преобразования действительности” [7, с. 135]. К мышлению разума относятся интуиция, предвидение, пророчество и другие способности. “Разумное мышление способно видеть единство всего мироздания, для такого идеального мышления все проявляющееся будет только следствием, поскольку наличие предвидения в таком мышлении позволяет ему в настоящих действиях видеть их последствия, а также и их причины” [9, с. 16].

Таким образом, как мы видим, понятие интеллекта триедино и тесно увязывается с решением жизненных проблем.

Методы и организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе УО “Государственная гимназия № 2 г. Витебска” и УО “Государственная гимназия № 8 г. Витебска”, в нем приняло участие 83 подростка в возрасте 11–14 лет. Исследование предполагало проведение наблюдения за подростками. Ситуациями наблюдения выступили урок и перемена.

Результаты исследования

В ходе наблюдения за младшими подростками было отмечено проявление всех трех форм организации интеллекта: здравого смысла, рассудка и разума. Чаще всего подростки (87%) при выборе определенной стратегии поведения руководствуются здравым смыслом, то есть действуют на основе собственного опыта практической деятельности. Однако в силу ограниченности опыта стратегии взаимодействия с окружающими, предпочитаемые подростками, не всегда эффективны. Известно, что в младшем подростковом возрасте идет стремительное накопление знаний, поэтому второй по частоте встречаемости является построение стратегий поведения на основе рассудка (64%). В ходе анализа данных эмпирического исследования возникло предположение, что действия на основе рассудка встречались бы чаще в том случае, если бы процесс обучения в школе носил прикладной характер и включал моменты, позволяющие учащимся переносить академические знания в повседневную жизнь. Что же касается разума, с одной стороны, у подростков высокий творческий потенциал и возможности для выхода за пределы наличного знания, с другой стороны, в силу высокой эмоциональной включенности в коммуникативную ситуацию и недостаточной развитости прогнозирующей функции их поступки и поведение может быть расценено как конфликтное.

Из вышеизложенного можно заключить, что в подростковом возрасте происходит активное накопление знаний, открывающих ряд вопросов и проблем, которые как обогащают, так и усложняют жизнь подростков.

Известно, что рост интеллектуальных умений подростков, включает в себя как накопление знаний, так и улучшение обработки информации. Подростки более успешны в решении проблем и выводах, чем младшие дети, ведь для этого они располагают и более широким арсеналом сценариев, и способностью устанавливать связи между сценариями.

Интересна динамика формирования коммуникативных стратегий в детском возрасте, описанная М.В. Осориной. По ее мнению, "...детская субкультура выделяет определенный набор трудных коммуникативных ситуаций, регулярно воспроизводящихся в жизни детей 6 – 11 лет, для которых разрабатывает устойчивые стереотипные стратегии "правильного" поведения, обеспеченные соответствующими словесными клише. Проблемные ситуации взаимоотношения с окружающим миром ритуализируются... и разрешаются в соответствии с общепринятыми у детей правилами. Это позволяет каждому участнику не тратить силы на индивидуальный поиск решений типовых коммуникативных задач, а использовать традиционные стратегии и словесные формулы... Поэтому дети младшего школьного возраста обычно ориентированы на то, чтобы наблюдать и запоминать традиционные способы поведения в затруднительных ситуациях" [10, с. 279]. Следовательно, к младшему подростковому возрасту дети усваивают стереотипные стратегии поведения в трудных коммуникативных ситуациях. И основной задачей младшего подросткового возраста становится расширение репертуара поведенческих сценариев и приобретение способности действовать творчески в зависимости от ситуации.

Так, в ходе эмпирического исследования нашли подтверждение обозначенные тенденции в развитии интеллекта и формировании коммуникативных стратегий. Соотношение особенностей интеллектуального развития и формирования коммуникативных стратегий представлено в таблице.

Результаты исследования интеллектуального развития подростков и коммуникативных стратегий

Возраст	Интеллектуальное развитие	Коммуникативные стратегии
11 – 12 лет	Активно развиваются вербальные показатели интеллекта (умение проводить аналогии, обобщать), развитие рассудочного мышления	Расширение спектра стратегий поведения; приобретение способности действовать творчески в зависимости от ситуации
12 – 13 лет	Сензитивный период в развитии интеллекта, высокие темпы в развитии показателей осведомленности, умения обобщать и комбинаторных способностей	Развитие рассудочного поведения, стратегии поведения формируются на основе прогнозирования последствий своего поведения
13 – 14 лет	Регрессивные тенденции	Продолжается развитие рассудочного поведения, однако темп развития несколько снижен (в сравнении с предыдущим возрастным периодом)

Поскольку между родителями и подростками начинают выстраиваться новые взаимоотношения, то пробы независимости осуществляются младшими подростками, прежде всего, в решении "относительно неважных вопросов" (Г. Крайг) в безопасной домашней обстановке (распределение домашних обязанностей, внешний

вид, выбор одежды, использование девушками косметики, подготовка домашних заданий и др.). Исследователи отмечают рост потребности в общении с родителями в процессе решения определенных проблем (Г. Крайг, А.А. Реан, Р. Ремшидт).

Нам видится возможным развитие интеллекта подростка путем формирования навыков решения коммуникативно-интеллектуальных задач. В учебной деятельности, дома, в ходе общения со сверстниками подросток сталкивается с различного рода трудными ситуациями, для преодоления которых необходимо использовать различные стратегии поведения. Общение подростка представляет собой “набор” разнообразных коммуникативно-речевых ситуаций, функциональной единицей которых является коммуникативная задача (цель, на достижение которой направлены действия).

Для оптимизации взаимоотношений подростков с окружающими может быть создан набор интеллектуальных задач, способствующих повышению коммуникативной компетентности подростков. При формулировке интеллектуальной задачи важным условием для решения задачи является необходимость взаимодействия с окружающими.

В ходе эмпирического исследования были выделены группы коммуникативно-интеллектуальных задач для младших подростков:

1. Во взаимоотношениях с учителями:
 - обращение к учителю;
 - ответ у доски;
 - конфликт с учителем.
2. Во взаимоотношениях со сверстниками:
 - обращение за помощью;
 - ситуация знакомства;
 - конфликт со сверстником.
3. Во взаимоотношениях с родителями:
 - распределение домашних обязанностей;
 - отстаивание подростком самостоятельности;
 - смысловые барьеры;
 - конфликт с родителями.

Примеры коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков могут быть такими:

- Друзья зовут гулять на улицу. Тебе хочется пойти с ними, но ты не сделал уроки. Мама говорит, что сначала надо сделать уроки, а потом уже идти гулять.
- Ты у друга (подруги) смотришь интересный фильм. Дома надо быть в 21.00. На часах 20.30. Фильм закончится через час.

Первоначально подросткам для решения коммуникативно-интеллектуальных задач предлагается набор стандартных, стереотипных способов реагирования в предложенной ситуации (“я открыто скажу родителям о своем желании”, “поступлю так, как говорят родители, даже если буду не согласен”, “сделаю так, как мне хочется” и т.п.).

Процесс построения и предъявления коммуникативно-интеллектуальных задач целесообразно организовывать в соответствии со стадиями усвоения информации (Н.С. Вислобокова):

- 1) эмоционально-знаковое усвоение (субъект воспринимает общую эмоциональную настроенность информации и соответственно реагирует);

2) вербально-семантическая (аналитическая обработка информации в соответствии с заданной программой);

3) интерпретационно-интегративная (выбор мозгом необходимой доминантной информации и образование отношений между доминантами) [4, с. 39-40].

Таким образом, из вышеизложенного можно заключить, что коммуникативно-интеллектуальные задачи должны быть предъявлены на определенном уровне эмоциональности, быть информативными (содержательный аспект) и разными по уровню сложности. Уровень эмоциональности, согласно исследованиям Н.С. Вислобоковой, должен быть умеренным, т.к. именно в этом случае “оказывает позитивное влияние на интеллектуально-информационный контроль”, а содержательная часть задачи – “жестко логичной” [4, с. 41].

Однако решение коммуникативно-интеллектуальных задач – это только начальный этап развития интеллекта и навыков взаимодействия. Переход на новый этап развития может быть связан с осознанием, постановкой и решением коммуникативно-интеллектуальных проблем.

Заключение

В тренинговой работе с подростками целесообразно начинать с решения коммуникативно-интеллектуальных задач, для того чтобы создать общее представление о различных стратегиях и тактиках поведения в процессе межличностного взаимодействия, далее подростки и родители будут способны самостоятельно выделять и предлагать коммуникативно-интеллектуальные проблемы. Задача психолога в этом случае заключается в оказании помощи в адекватном формулировании и постановке проблемы, а также совместной работе по поиску вариантов решения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гельфман, Э.Г.** Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 380 с.
2. **Sternberg, R.J.** Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years / R.J. Sternberg // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts 2006. – Vol. S. – №. 1, 2 – 12.
3. **Лобанов, А.П.** Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Мин. : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
4. **Вислобокова, Н.С.** Интеллектуально-информационный контроль: сущность, функции, механизмы / Н.С. Вислобокова // Адукація і виховання. – 2006. – № 2. – С. 39–43.
5. **Wislobokova, N.S.** Percepcja informacji: intelektualno-informacyjna kontrola / N.S. Wislobokowa // Komunikacja w edukacji i warunkowaniu i właściwości. – Racibórz, 2009. – С. 55–58.
6. **Виноградова, Л.В.** Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций / Л.В. Виноградова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 21–28.
7. **Менделевич, В.Д.** Клиническая и медицинская психология : практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 592 с.
8. **Милютин, Ю.Е.** Здравый смысл как способ мышления : автореф. дис. ... канд. филос. н.: 09.00.01 / Ю.Е. Милютин. – Ленинград : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1975. – 20 с.
9. **Сухарев, С.И.** Соотношение разума, интеллекта и рассудка в теософическом познании : автореф. дис. ... канд. филос. н. : 09.00.01 / С.И. Сухарев; [ГОУ ВПО “Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы”] : (гиосеологический и онтологический аспекты). – Уфа, 2009. – 19 с.
10. **Осорина, М.В.** Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с. : ил.

Поступила в редакцию 21.02.2011 г.

УДК 37.018.324-053.6+37.034-053.6

И.А. КОМАРОВА

ЭМПАТИЯ КАК ГЕНЕРАТИЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В настоящей статье представлены особенности формирования эмпатии у подростков, находящихся в условиях социальной депривации. Выявлены основные компоненты воспитания, развития личности подростка и формирования духовно-нравственной сферы в условиях социальной депривации. Разработаны составляющие программы, направленные на сохранение психологического, духовно-нравственного здоровья подростка в условиях социальной депривации. На основе данной программы могут быть разработаны методические рекомендации для работы с подростками, которые являются методическим инструментарием для воспитателей, педагогов, социальных педагогов, а также практических психологов.

Введение

Одна из актуальных задач образования – формирование социально-нравственной устойчивости личности, которая определяет активное интеллектуальное и духовное развитие. Особо актуален данный вопрос в контексте развития и формирования личности подростка в условиях социальной депривации. Очевидно, что в данный возрастной период происходит интенсивное духовно-нравственное и социальное формирование личности подростка, вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, складывается система оценочных суждений, моральные принципы и нормы, которыми руководствуются подростки в своем поведении.

Следует отметить тот факт, что проблема формирования нравственного мира личности подростка в условиях социальной депривации является одной из центральных проблем благодаря ее значимости не только в теоретическом, но и практическом плане. Особое внимание необходимо уделять изучению влияния социальной депривации на формирование нравственных компонентов личности, а также процессов саморазвития, самораскрытия личности подростка. При этом эмпатия рассматривается как одно из условий, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия и особенно социализации личности подростка, находящегося в условиях социальной депривации.

Основная часть

В последние годы появились научные исследования, посвященные проблемам формирования отдельных нравственных качеств, тому и иному аспекту нравственного воспитания, духовно-нравственному воспитанию в целом (монографии Е.В. Бондаревской, Б.З. Вульфова, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой и др.). Психологическая сущность социально-нравственной устойчивости раскрыта в трудах Л.И. Божович, Е.В. Веселовой, В.Ф. Володько, К.У. Гавриловец, А.А. Гrimоть, Т.П. Гаврилова, У.Т. Кабуш, Ф.У. Кадол,

И.С. Кона, Л.В. Петровского, Е.А. Савченко, В.Э. Чудновского, И.Ф. Харламова.

Особое внимание социологическому анализу социального поведения уделяли П. Сорокин, Т. Парсонс, Р. Льerton, Р. Дарсндорф и другие известные социологи. В своих работах они поднимают проблему нормативности и “ненормативности” социального поведения. Рост и омолаживание преступной среды (подростковый возраст) в современном обществе приводит к резкому снижению эффективности действия социальных норм и институтов, регулирующих поведение подростков. Очевидна значимость формирования социально-нравственной устойчивости личности у подрастающего поколения, ее устремления к позитивному развитию, способности противостоять аморальным явлениям в социуме.

Как показывает анализ философских, психолого-педагогических исследований, формирование духовно-нравственной сферы личности подростка определяет становление социально зрелой личности и последующую интеграцию ее в общество. К. Роджерс отмечает, что эмпатический способ общения с личностью подростка имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого, пребывание в нем “как дома”, без оценивания и осуждения [1, с. 230-235]. С.Ю. Головин определяет развитие духовно-нравственной сферы личности как “постижение эмоционального состояния, проникновение, “вчувствование” в переживания другого человека” [2, с. 578]. В. Колер предполагал, что “эмпатия является в большей степени пониманием состояния другого человека” [3, с. 92-98]. По мнению В. Колера, понимание других людей может быть достигнуто посредством наблюдения и интерпретации действий и движений. Способность к эмпатии является основой для дружеских отношений, которые занимают огромное место в межличностном общении подростка. Эмпатия, в свою очередь, основывается, как пишет Г. Крайг, на социальном выводе, “потому что если вы не знаете того, что чувствует другой человек, вы не сможете ему сочувствовать” [4, с. 537].

Современная концепция эмпатии М. Хоффмана, который, рассматривая эмпатию как аффективную реакцию, представляет целый ряд важнейших положений, связанных с ней. По мнению исследователя, в процессе развития подростки переходят от стадии неосознания различий между “я” и “не я”, к стадии более высокой: у подростка развивается познавательный смысл “я”, позволяющий разграничивать переживания, связанные с собственной личностью, и переживания по отношению к другим людям [5, с. 281-313]. М. Дэвис, анализируя современные представления, рассматривает эмпатию как совокупность теоретических построений, которые касаются реакции отдельного человека на переживания других [6, с. 28].

М.Н. Аплетаев, Е.В. Бондаревская, А.И. Кочетов, Л.Н. Куликова, О.П. Целикова рассматривали проблему духовно-нравственного воспитания индивида, специфику формирования личности нового типа на основе единства функционирования целостной системы социальных общественных отношений и активизации нравственного развития (компоненты эмпатии) в процессе комплексного воздействия на личность.

Т.П. Гаврилова утверждает, что эмпатия возникает при непосредственном восприятии переживаний другого, и в ситуации неблагополучия индивида переживается как жалость, печаль, сострадание [7, с. 147-156]. Т.П. Пашукова рассматривает эмпатию как эмоциональное соучастие в переживаниях других людей, обусловленное комплексом эмоционально-психологических свойств личности и проявляющееся в процессе межличностного взаимодействия в виде сочувствия и переживания, развития духовно-нравственной сферы [8, с. 89-92]. И.М. Юсупов определяет эмпатийный потенциал личности как предрасположенность субъекта к вчувствованию – проникновению в объекты социальной природы и указывает на его положительную корреляцию с альтруистическими действиями человека, с высокой достоверностью прогнозируя проявление соответствующих реакций в реальной обстановке [9, с. 80-94].

В настоящее время в отечественной психологии большое внимание уделяется изучению эмпатии как феномену межличностных отношений. Так, Н.Н. Обозов рассматривает эмпатию как один из важнейших феноменов межличностного взаимодействия, в процессе которого формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет поведение человека по отношению к другим людям [10, с. 153-160]. Концепция эмпатии В.В. Бойко представляется как “форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения” другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений [11, с. 30].

М.В. Осорина, М.Е. Кобринский установили, что пассивное отношение к жизни проявляется у подростков, находящихся в закрытом учреждении, в частности, в моральном иждивенчестве – привычке жить по указке (10-11 лет) и материальном иждивенчестве – психологии потребительства, уверенности в том, что общество должно их обеспечивать [12, 13].

Очевиден тот факт, что чем богаче внутренний, духовный мир человека и чем сильнее он в своих жизненных помыслах и задачах, представлениях связан с миром, культурой, тем более стойким и толерантным он оказывается к возникновению депривационного синдрома. Немаловажное значение здесь имеют психологические особенности: возможность активно формировать собственную эмоциональную установку к жизни, открытость любому жизненному опыту, способность принимать каждый момент жизни как самоценный, как истинный момент бытия.

Особенно остро данный процесс формирования духовно-нравственной сферы личности происходит у подростков, лишившихся родительского попечения. Данный процесс имеет ряд специфических особенностей:

1. Подростки часто не осознают и не принимают себя как личность.
2. У подростков формируются неадекватные социальные ожидания, чаще всего они ориентируются на внешнее окружение, на приспособление, на признание в своей среде через физическую силу, агрессию, асоциальные формы поведения (ложь, кражи, насилие).
3. Подростки живут по групповому нравственному нормативу, ориентируясь на групповую совесть, поруку, базируясь на групповом “Мы”,

не дифференцируют личные права и обязанности. Проблемы психологопедагогического характера наиболее часто связаны с социально-педагогической запущенностью детей, испытавших семейное неблагополучие. Основными причинами проблемного поведения детей и подростков являются неспособность справиться с учебной нагрузкой, неуспеваемость в школе.

Методика и методология исследования

С целью детального рассмотрения данной проблемы было проведено исследование, направленное на изучение развития и формирования духовно-нравственной сферы личности подростка в условиях социальной депривации. В исследовании приняли участие подростки (12-15 лет), находящиеся в условиях социальной депривации ($n = 40$, мальчики $n=23$, девочки $n=17$). Данное исследование носило лонгитюдный характер и проводилось в течение 2009 – 2010 г.

В своем экспериментальном исследовании мы ставили перед собой следующую цель: описать особенности развития духовно-нравственной сферы личности подростка в условиях социальной депривации, основным компонентом, которой является “эмпатия”.

Задачи нашего исследования: описать особенности развития эмпатии личности подростка в условиях социальной депривации.

Согласно цели было проведено исследование, состоящее из трех этапов:

1. Констатирующий.
2. Формирующий.
3. Контрольный.

Констатирующий этап исследования включал проведение комплекса диагностик:

1. Методика “Ценностные ориентации” (М. Рокич). Очевидно, что наиболее ярко процесс формирования нравственности раскрывается в русле ценностно-нормативной концепции личности. В соответствии с этой концепцией личность представляет собой ценностно-нормативную систему, имеющую сложный многомерный и многоуровневый динамический характер, центральную (ядерную) и периферические части. Именно ядерные образования максимально представляют свойства этой системы и, выражаясь в иных компонентах ее структуры, интегрируют и стабилизируют их.

2. Методика “Диагностика уровня эмпатии” (И.М. Юсупов).

Методика “Ценностные ориентации” М. Рокича определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции. М. Рокич различает два класса ценностей:

1) терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

2) инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Респондентам предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги в алфавитном порядке. В списках испытуемый присваивает

каждой ценности ранговый номер. Вначале был предъявлен набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Обсуждение результатов

Анализируя иерархию терминальных ценностей, следует отметить, что у 16 респондентов первый ранг занимает “свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)”, 14 респондентов на первое место поставили “материальное благополучие”, 10 подростков определили первым рангом “счастливую семейную жизнь”. Следует отметить, что 18-й ранг (низший) у 19 респондентов занимает “красота природы и искусства”, у 6-ти респондентов – развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), у 4-х респондентов – познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие), у 11-ти подростков – “продуктивная жизнь” (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей).

Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Так, первый ранг заняли следующие ценности: “смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов” – 18 подростков, “воспитанность (хорошие манеры)” – 9 подростков, “независимость (способность действовать самостоятельно, решительно” – 13 подростков. Следует определить, что 18-й ранг занял ценности: “аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах” – 16 респондентов, “рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения” – 10 респондентов, “твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)” – 5 респондентов, “эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)” – 9 респондентов.

С целью детального рассмотрения поставленной перед нами задачи подросткам была предложена “Диагностика уровня эмпатии” (И.М. Юсупов). Данная методика направлена на исследование эмпатии (сопереживания). Очевидно, что умение поставить себя на место другого человека и способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей – важный компонент формирования духовно-нравственной сферы личности подростка. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она содействует социализации поведения человека, успеху в тех видах деятельности, которые требуют непосредственного общения в диадах, и прежде всего при обучении и воспитании.

Интерпретируя данные, было установлено, что 17 респондентов имеют “нормальный уровень” эмпатии. В межличностных отношениях для данной категории подростков характерны “внимательность в общении, терпение в процессе общения”. 20 респондентов имеют “низкий уровень” эмпатии, что характеризуется затруднениями в установлении контактов с людьми, чувством отчужденности в отношении с другими. Следует отметить, что 3 респондента имеют “высокий показатель” эмпатии, что определяется открыто-

тью взаимодействия в системе “я – социум”, развитой коммуникативностью, чувством сопереживания.

Кроме представленных методик нами были использованы метод беседы и метод стороннего наблюдения. В ходе проведенной беседы, подросткам было предложено ответить на вопрос: “Для чего человеку нужна нравственность?”. Были получены следующие ответы: “...не знаю, наверное, нужна...”, “чтобы быть счастливым”, “...а что это такое “нравственность”?”, “чтобы быть хорошим”, “нравиться другим...”, “для общения”. На предложенный вопрос: “Что такое эмпатия?” подростки ответили: “не знаю” – 60%, “это когда ты добрый... и у тебя все получается” – 20%, “а что это такое?” – 20% респондентов.

Таким образом, на основе полученного количественного и качественного эмпирического материала, а также анализа психолого-педагогической литературы существует необходимость в организации специфической (коррекционной) работы с подростками. Разработанная нами программа раскрывает содержание поэтапного решения задач, направленных на развитие духовно-нравственной сферы личности подростка в условиях социальной депривации.

Содержание программы включает следующие компоненты:

1. Цели и задачи программы.
2. Социальную ситуацию развития подростка, оставшегося без попечения родителей (выявление психологических проблем подростка, исследование особенностей развития познавательной сферы).
3. Психологические особенности личности подростка (протест как форма общения подростка).
4. Особенности психокоррекционного процесса (принцип “посредничество” Б.Д. Эльконина).
5. Специфику психологического сопровождения процесса воспитания в детском доме (комплекс диагностических методик, направленных на выявление особенностей эмоционального развития подростка).
6. Формы организации занятий с подростками в условиях социальной депривации (групповые, индивидуальные, подгруппами по 6-8 человек).
7. Методику проведения занятий (включение в коррекционные занятия приемом арт-терапии).
8. Примерный план занятий психолога, направленный на формирование духовно-нравственной сферы личности подростка.
9. Показатели динамики развития подростка (устойчивый мотив к сотрудничеству с положительным взрослым; существенное развитие таких компонентов познавательной деятельности, как познавательная активность, самостоятельность; развитие потребности в духовно-нравственном самовыражении и самосовершенствовании).

Цели программы:

1. Сохранение духовно-нравственного здоровья подростка в условиях социальной депривации. Приобщение к нравственным идеалам и духовным ценностям.
2. Изучение истории, культуры Беларуси.

Задачи программы:

1. Формирование у подростка уважения к нравственным нормам морали и этики.
2. Создание условий для восприятия целостной картины мира.
3. Формирование чувств любви к Родине на основе изучения национальных традиций.
4. Развитие способности анализировать литературные произведения, умения выражать свои чувства (эмпатия).

Основные принципы программы:

1. Гуманизм по отношению к личности подростка в условиях социальной депривации (отношение воспитателя к воспитаннику как к ответственному субъекту собственного развития) реализуется путем формирования отношения к себе, миру.
2. Природообразности (формирование должно строиться на научном понимании естественных и социальных процессов, соотноситься с общими законами развития человека сообразно его полу и возрасту).
3. Культурообразность (воспитание должно строиться в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры).

Предполагаемые методы и средства программы: этическая беседа (позволяет выявить уровень имеющихся у подростков знаний по той или иной проблеме взаимоотношений человека с человеком, коллективом, обществом), рассказ, беседа воспитателя, специалиста в области морали, просмотр учебных фильмов, чтение произведений художественной и специальной литературы.

1. Наглядный метод (организация выставок, дидактические игры).
2. Словесный метод (чтение литературных произведений, беседы с элементами диалога, рассказы воспитателя и психолога, загадывание загадок, разработка житейских ситуаций и др.).
3. Практический метод (игры, работа в парах, изготовление наглядных пособий).

В программе используются следующие направления работы:

1. Духовно-образовательное (занятия, беседы).
2. Воспитательно-оздоровительное (праздники, игры).
3. Нравственно-трудовое (труд по самообслуживанию, уборка группы и территории, труд по интересам, продуктивная деятельность, изготовление подарков к праздникам).

Основные формы работы:

- собрания с воспитателями и подростками на духовно-нравственные темы;
- лектории для воспитателей;
- вечера “Почемучек” (вопросы и ответы);
- наглядные виды работы (информационные стенды, выставки книг и литературы);
- экскурсии;
- совместные с воспитателями праздники, спектакли.

Программа предполагает занятия с периодичностью один раз в неделю, каждое занятие рассчитано на 30–45 минут. На занятиях предлагается использование сюжетно-ролевых игр, наглядного материала. Кроме того, могут

быть использованы специальные приемы неигрового типа с целью повышения сплоченности группы, развития у подростков навыков положительно-эмоционального общения:

1. Приемы, направленные на развитие навыков эмоционального общения – “ритуальные” действия (приветствие и прощание).
2. Разъяснение, убеждение (ведущий обращается ко всей группе в целом, старается пробудить у подростков чувства ответственности друг за друга).
3. Формирование более адекватных форм поведения (ведущий помогает найти нужный способ поведения в данной ситуации, обучает возможным действиям).
4. Умение ставить позитивные цели. Обучение умению делать и принимать нравственные решения, увлекательно рассказывать о положительных качествах и событиях.

Занятие состоит из пяти основных компонентов:

1. Ритуал приветствия (способствует сплочению, создает атмосферу группового доверия и принятия).
2. Разминка (воздействие на эмоциональное состояние участников тренинга, уровень их активности).
3. Основное содержание занятия (совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия).
4. Оценка занятия: эмоциональная (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали).
5. Ритуал прощания.

Предлагаемая нами модель программы включает занятия следующих циклов: “Давай дружить” (способствует самораскрытию индивидуальных особенностей личности подростка), “Эмпатия? Что это?” (изучается эмоциональный мир личности, компоненты эмоционального принятия – не-принятия личности подростка различных ситуаций), “Мир, в котором мы живем” (рассматриваются проблемы нравственности и морали каждой личности), “Наша спадчина” (определяется национальный конструкт как одна из форм нравственного воспитания подростка; формирование у него чувства патриотизма и взаимоответственности друг перед другом), “Мое желание” (духовно-нравственный мир личности подростка, изучение потребностно-мотивационной сферы), “Автобиография” (написание индивидуальных планов работы и ведение личных дневников), “Человек, словно в зеркале мира, многолик” (определяются конструкты общения подростка с окружающим миром).

Главной особенностью занятий является возможность поговорить и принять внутренний мир каждого подростка, сделать занятия как можно более яркими и гуманными, конструктивно направленными, “диалогичными” в системе “подросток – взрослый”. Мы полагаем, что “духовные упражнения” ума, чувств и сердца ребенка являются основными средствами формирования эмпатии.

В центре внимания занятий с подростками были следующие вопросы: “Что такое эмпатия?”, “Кто Я? Какой Я?”, “Что Я могу? Что Я умею?”,

“Барьеры общения”, “Как можно предотвратить конфликт”, “Как мы говорим и слушаем”.

Исходя из целей и задач программы были определены приоритетные направления работы с подростками:

- познание подростками себя и других (личностные качества, эмоциональные проявления в проблемных ситуациях);
- анализ различных моделей поведения (уверенное, неуверенное, конфликтное и др.), а также оценка собственных возможностей;
- разбор причин возникновения проблемных ситуаций (на примере ссор и конфликтов);
- анализ способов предотвращения конфликтов;
- формирование новых моделей поведения.

В ходе анализа результатов анкетирования воспитателей и подростков, бесед, наблюдения было установлено следующее:

- у 20% подростков улучшились взаимоотношения с воспитателями и со сверстниками; подростки стали более уверенными, общительными;
- 34% респондентов стали чаще прибегать к конструктивным способам преодоления трудностей и разрешения сложных ситуаций;
- подросткам (25%) стало легче найти, подобрать нужные слова для выражения своих мыслей и чувств, они стали чаще прислушиваться к высказываниям другого человека, “больше слушать”.

В ходе сравнительно-сопоставительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов исследования у подростков, принявших участие в программе, наблюдаются изменения в поведении, усиливается самоконтроль за своим поведением, умение анализировать свои поступки. Воспитатели отмечают, что учащиеся стали более сплоченными, в то время как в контрольной группе значительных изменений не наблюдалось (в поведении преобладали те же формы преодоления коммуникативных трудностей, которые были для них характерны и ранее).

Заключение

Вопрос о формировании эмпатии как генеративного компонента нравственно-духовной сферы у подростков-сирот является актуальным и весьма значимым на современном этапе развития общества. Несомненно, нравственность – система организованных форм и методов развития личности, ее взглядов и убеждений, стремлений и начинаний. В целом, данная система структурна и многогранна, что определяется контекстуальными факторами и принципами развития личности подростка в условиях социальной депривации.

В данной статье разработана программа, направленная на сохранение психологического, духовно-нравственного здоровья подростка в условиях социальной депривации. На основе данной программы могут быть разработаны методические рекомендации для работы с подростками в условиях социальной депривации, которые могут быть полезны для воспитателей, педагогов, социальных педагогов, а также практических психологов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – М. : Гр. прогресс, 1994. – 480 с.
2. **Головин, С.Ю.** Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – СПб., 1998. – 900 с.
3. **Колер, В.** Эмпатия в общении / В. Колер. – М., 1986. – 186 с.
4. **Крайг, Г.** Психология развития : пер. с англ. / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
5. **Hoffman, M.** Development of prosocial motivation: empathy and quiet / M. Hoffman // The development of prosocial behavior. – N.Y., 1982. – P. 281-313.
6. **Дэвис, М.** Конструктивное общение / М. Дэвис. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
7. **Гаврилова, Т.П.** Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147-156.
8. **Пашукова, Т.Н.** О механизмах эмпатии и некоторых ее психологических коррелятах / Т.Н. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения : сб. науч. трудов Кубанского гос. ун-та, Краснодар, 12 мая 1983 г. / Кубанский гос. ун-т. – Кубань, 1983. – С. 89-92.
9. **Юсупов, И.М.** Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 / И.М. Юсупов. – СПб. гос. ун-т, 1995. – 252 с.
10. **Обозов, Н.Н.** Психология работы с людьми / Н.Н. Обозов. – М. : Персонал, 2008. – 232 с.
11. **Бойко, В.В.** Доброта в нас и вокруг нас / В.В. Бойко. – М. : Пресс, 1988. – 62 с.
12. **Осорина, М.В.** Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб. : Питер, 1999. – 288 с.
13. **Кобринский, М.Е.** Социально-педагогическая поддержка детей в условиях социальной депривации / М.Е. Кобринский. – Минск : НИО, 2001. – 275 с.

Поступила в редакцию 28.02.2011 г.

УДК 821.161.3.09

A.M. MAKARZEVICH

**“ПАРАДА” КАРУСЯ КАГАНЦА:
ЖАНРАВА-СТЫЛЁВЫЯ ПРЫКМЕТЫ
(асаблівасці аналізу на занятках па беларускай
літаратуры ў ВНУ – метадычны
і тэарэтычны аспекты)**

У артыкуле разглядаюцца этапы і формы дзейнасці выкладчыка і студэнтаў па харектарыстыцы “Парады” К. Каганца пры вывучэнні творчасці гэтага пісьменніка ў курсе гісторыі беларускай літаратуры 1900 – 1930 гг. у ВНУ. Харектарызуеща адпаведны метадычны кантэкст такої працы, міждысцыплінарныя сувязі, перспектывы выкарыстання вынікаў падобнай працы ў школе, прапаноўваюцца разгорнутыя тэарэтычныя вывады і ілюстрацыі да іх у адпаведнасці са зваротам да літаратуразнаўчага аналізу гэтага тэксту.

Уводзіны

На сучасным этапе выкладання літаратуры ў ВНУ на факультэтах філагічнага профілю дастаткова надзённым з'яўляецца такі метадычны напрамак дзейнасці, як фарміраванне ўменияў і навыкаў літаратуразнаўчага аналізу мастацкага твора ў кантэксце сістэмы перспектывных ліній з улі-

кам міждысцыплінарных сувязей і рэйтынгавай ацэнкі працы студэнтаў (характарыстыка такога аспекту пры вывучэнні “Гісторыі беларускай літаратуры” (1900 – 1930 гг.) прапанавана, напрыклад, у наступных крыніцах: [1], [2]). Галоўнай мэтай у дадзеным напрамку метадычнай дзейнасці выкладчыка з’яўляецца наступная. Фарміраваць уменні ўспрымаць і ацэньваць літаратурны вобраз у кантэксце мастацкага твора, мастацкі твор – у кантэксце спадчыны пісьменніка, творчасць пісьменніка – у межах нацыянальнага прыгожага пісьменства, а нацыянальную літаратуру – у сувязі яе праяў з тэндэнцыямі, фактамі, з’явамі іншых літаратур. Важным відам дзейнасці выкладчыка і студэнтаў пры гэтым з’яўляецца падрабязны літаратурразнаўчы анализ мастацкіх тэкстаў. Магчымыя формы працы ў сувязі з гэтым характарызуюцца далей на прыкладзе адпаведных этапаў аналізу “Парады” Каруся Каганца – тэксту, які з’яўляецца дастаткова паказальным не толькі ў літаратурным плане, а і грамадзянскім, культуралагічным. Матэрыял дадзенага артыкула грунтуецца на вопыце выкладання аўтарам вучэбнай дысцыпліны “Гісторыя беларускай літаратуры” (1900 – 1930 гг.) ва УА “МДУ імя А.А. Куляшова”.

Асноўная частка

У якасці аглядавай (уводнай) тэмы ў пачатку выкладання гэтай вучэбнай дысцыпліны прапаноўваецца наступная: “Агульная характарыстыка грамадска-палітычных умоў, мастацкіх тэндэнций у развіцці літаратуры 1900 – 1930 гг.” У межах гэтай тэмы, акрамя іншых, разглядаецца такое пытанне, як адраджэнскі характар грамадска-культурнага і літаратурнага руху гэтага перыяду. Паколькі дзейнасць К. Каганца ў кантэксце адраджэнскіх тэндэнций канца XIX і самага пачатку XX ст. была дастаткова паказальнай з’явай, то мэтазгодна звярнуцца не толькі да характарыстыкі яго мастацкіх твораў, а і тэкстаў, у якіх дамінуе публіцыстычны пафас, змест, форма, – да яго “Правомовы” і “Парады”. Такі зварот мэтазгодна здзяйсняецца пры вывучэнні наступнай тэмы: “Творчасць пісьменнікаў-нашаніўцаў” (заўважым пры гэтым, што і па адной, і па другой з названых тут тэм рабочым варыянтам вучэбнай праграмы прадугледжаны як лекцыйныя, так і практичныя заняткі). Падрабязны анализ названых прамоў спрыяе, акрамя іншага, фарміраванию ўменняў характарыстыкі літаратурна-публіцыстычных тэкстаў. Да іх разгляду студэнты звернуцца пры вывучэнні асветніцкай і літаратурнай дзейнасці С. Палуяна, Л. Гмырака, А. Пашкевіч (Цёткі) і іншых пісьменнікаў пачатку XX ст. Пры гэтым неабходна заўважыць, што студэнты другога курса факультэта філалагічнага профілю маюць яшчэ дастаткова ніzkі ўзровень аналізу (проблемнага, эстэтычнага, жанрава-стылёвага) літаратурных тэкстаў. Тому вельмі важна прапаноўваць ім узоры такога аналізу, адпаведныя алгаритмы дзеяння пры гэтым. Гэта ў сваю чаргу будзе спрыяць не толькі ўсведамленню асаблівасцей сэнсаційнага, выяўлення грамадскай значнасці адпаведных тэкстаў, а і фарміраванию ўменняў літаратуразнаўчага аналізу падобных тэкстаў.

Надзённасць пропанаваных тут высноў пацвярджаецца яшчэ і наступным фактом, які дастаткова важны ў сістэме перспектывных ліній і міждысцыплінарным аспекте. Распрацоўка прыкладнага падрабязнага аналізу літа-

ратурнага тэксту малой формы з'яўляеца таксама своеасаблівай падрыхтоўкай студэнтаў да заняткаў па такіх вучэбных дысцыплінах, як “Методыка выкладання беларускай літаратуры ў сярэдняй школе”, “Тэорыя літаратуры”, “Гісторыя беларускай дзіцячай літаратуры”, “Стылістыка беларускай мовы”, урэшце (галоўнае) – да працы ў школе: па вывучэнні такога раздзела, як “Мастацкая літаратура і навука” (сёмы клас). Вывучэнне гэтага раздзела пачынаецца працай над артыкулам А. Пашкевіч (Цёткі) “Шануйце роднае слова”. Пры разглядзе гэтага артыкула настаўнік мусіць звязаць увагу на тыя грамадскія, літаратурна-публіцыстычныя факты, якія таксама выразна прадстаўлены ў “Парадзе” і “Прамове” К. Каганца. Таму падрабязная праца з гэтымі прамовамі ў ВНУ ўяўляе сабой своеасаблівы падрыхтоўчы тэарэтыка-гістарычны этап да працы ў школе на ўроках па вывучэнні публіцыстыкі ў сёмым і дзясятым класах. Праграма па беларускай літаратуры для сярэдняй школы арыентуе настаўніка, напрыклад, у кантэксце вывучэння раздзела “Мастацкая літаратура і навука” разгледзець у сёмым класе на тэарэтычным узроўні наступныя з'явы: “публіцыстыка як від літаратуры”, “адрозненне мастацкага адлюстрравання жыцця ад навуковага” [3]. Проблема асэнсавання і адлюстрравання грамадскіх з'яў у публіцыстыцы ў далейшым у школьнім курсе літаратуры будзе вывучацца ў 9-м класе: характарыстыка палемічнай літаратуры (XVII ст.) як жанру публіцыстыкі, паглыбленне паняцця пра публіцыстыку як віду літаратуры (на прыкладзе вывучэння “Мужыцкай праўды” К. Каліноўскага).

Як жа прадстаўленыя вышэй метадычныя зыходныя сістэмна рэалізацаць на практыцы? Прапануем адзін з магчымых варыянтаў такай рэалізацыі.

A. Падрыхтоўка выкладчыкам падрабязнай характарыстыкі літаратурнага тэксту (у дадзеным выпадку “Парады” К. Каганца; перавага аддаецца менавіта гэтаму тэксту, а не “Прамове”, хоць яна была напісана раней, па наступнай прычыне: у “Парадзе” найболыш выразна прадстаўлены грамадскія проблемы, уласцівыя пачатку XX ст., – перыяду, у кантэксце якога характарызуецца творчасць К. Каганца).

B. Распрацоўка апераджальных заданняў з мэтай выкарыстання студэнтамі вынікаў іх выканання на лекцыйных занятках. Змест такіх заданняў можа быць наступным: **a)** прачытаць “Параду” К. Каганца; **b)** вылучыць у ёй формаўтаральныя паказчыкі; **b)** вызначыць структурныя часткі з улікам наступнай гіпотэзы: дадзены тэкст – гэта прамова; **g)** знайсці сродкі, пры дапамозе якіх разгортаюцца сцверджанні прамоўцы, перадаюцца яго адносіны да аб'ектаў гутаркі, дасягаецца доказнасць высноў, перадаецца ўзрушанасць стану прамоўцы. Падобныя апераджальные заданні і падрыхтаваныя ў адпаведнасці з імі назіранні студэнтаў могуць спатрэбіцца ім у якасці адпаведных алгарытмаў аналізу на такіх этапах іх прафесійнай падрыхтоўкі: **a)** літаратуразнаўчая характарыстыка “Прамовы” К. Каганца пры выкананні заданняў да практычных заняткаў па тэме “Творчасць пісьменнікаў-нашаніўцаў”, пры падрыхтоўцы да экзамену, **b)** аналіз “Прадмовы” Цёткі да яе зборніка “Скрыпка беларуская” (заданне да практычных заняткаў – “Гісторыя беларускай літаратуры” (1900 – 1930 гг.)), **b)** характарыстыка публіцыстычных артыкулаў Цёткі, апублікованых у часопісе “Лучынка” (заданне да практычных заняткаў – “Гісторыя беларускай

дзіцячай літаратуры”), г) вывучэнне пытанняў “Стылістыкі беларускай мовы” (публіцыстычны стыль, яго прыкметы).

В. Характарыстыка “Парады” К. Каганца на лекцыі па тэме “Творчасць пісьменнікаў-нашаніўцаў”. Форма лекцыі па пытанні “Прамовы К. Каганца” можа быць наступнай: гутарка са студэнтамі ў адпаведнасці з пытаннямі апераджальнага задання. Вывады, да якіх студэнты могуць прыйсці пад кіраўніцтвам выкладчыка ў выніку такой формы працы, могуць быць наступнымі (іх можна прапанаваць у канцы лекцыі ў раздрукаваным выглядзе; на гэтым жа этапе лекцыі студэнтам варты засяродзіцца найперш на аналізе тэксту, а не на канспектаванні вывадаў выкладчыка па ім).

У XIX – пачатку XX стст. вялікае значэнне дзеля абуджэння нацыянальнай свядомасці беларусаў мелі звароты да іх “званароў адраджэння” (С. Палуян). “Прамова” (1893) і “Парада” (1905) Каруся Каганца вельмі гарманічна ўпісваюцца ў туую частку беларускай літаратуры, якая мела заклікальны пафас адраджэнскага зместу.

Перш чым вызначыць жанр і прыкметы стылю “Парады”, звернемся да характарыстыкі сэнсу загалоўка гэтага літаратурнага тэксту.

Паводле ТСБМ, *парада* – 1. *Прапанова як дзейніцаць, рада <...>*
2. *Сумеснае абмеркаванне чаго-н., кароткая нарада* [4, с. 37].

На падставе зместу “Парады” можна меркаваць, што аўтар спачатку змадэляваў камунікацыйную ситуацыю, пры якой ён звернеца да пэўнага кола слухачоў з прамовай, а яны, у сваю чаргу, адгукнуцца на яе змест і прымуць удзел у яе абмеркаванні (калі не адразу, то потым).

Парада можа давацца ў дзвюх формах: вуснай і пісьмовай.

Вусная форма больш лаканічная. У ёй ужываюцца выказванні, пабудаваныя ад першай асобы. Для яе характэрны, напрыклад, сінтаксічна спрошчанасць (перавага простых сказаў), клічныя, пабуджальныя і пытальныя інтонацыі, а таксама выказванні з пабочнымі канструкцыямі. Ёй уласціва таксама сэнсавая незавершанасць фрагментаў маўлення, якая, аднак, кампенсуецца адпаведнымі кантэкстамі.

Пісьмовая форма (паколькі працэс яе стварэння дазваляе абудумваць сэнс выказванняў і іх стыль) спрыяе звароту да больш развітага ў сінтаксічных адносінах кантэксту, сэнсавай выразнасці, дакладнасці і інш.

З улікам акрэсленага вышэй у якасці зыходнай гіпотэзы вылучым наступную. Дадзены тэкст К. Каганца ўяўляе сабой у жанравых адносінах прамову. Яна, хоць і існуе ў зафіксаванай пісьмовай форме, усё ж стылізавана пад вусны зварот, што адрасаваны сучаснікам пісьменніка, якіх ён жадае ўзвысіць у нацыянальных адносінах.

Пры гэтым будзем мець на ўвазе, што *прамова* – гэта публічнае выступленне [4, с. 346], якое скіравана ў бок пэўнай аўдыторыі слухачоў. Яе мэта – перакананне ў чымсьці рэцыпіентаў, доказ чагосьці з дапамогай не толькі фактаў, сведчанняў, логікі (непасрэднае ўздзейнне на свядомасць тых, каму адрасавана прамова), а і стварэнне адпаведнага эмацыйнага настрою (уплыў на пачуцці слухачоў). У залежнасці ад мэты выступлення, як вядома, прамовы падзяляюцца на *інфармацыйныя, пераканальныя, пабуджальныя, забаўляльныя*. Структура ж прамовы наступная: *уступ, асноўная частка, заключнне*. Форма маўлення ад першай асобы (суб'ектыўны метад апавядання)

дазваляе выразна перадаць пазіцыю прамоўцы, яго адносіны да адпаведных проблем, яго эмоцыі, ацэнкі, інтанасіі.

Дзеля пацвярджэння акрэсленай вышэй гіпотэзы звернемся да аналізу “Парады” К. Каганца [5].

Тут назіраецца стылізацыя пад прамову па наступных паказчыках.

Формаўтаральны ўзорэнь.

1. У самым пачатку вызначаецца асоба, якая звяртае ўвагу на тое, што мае намер сказаць слова (прамову) для сыноў зямлі Палескай і ўсёй Белай Русі. У дадзеным выпадку суб'ект маўлення (*Я гаворачага – тэрмін М.Я. Цікоцкага*) і вытворца маўлення супадаюць. (*Паслухайце перш, што я стары скажу. Можа маё слова і недарэчы будзе, паводлуг разумення іншых, ды затое ад шчырага сэру*.)

2. У фінале таксама звяртаецца непасрэдная ўвага на асобу прамоўцы: ён выказвае сваё меркаванне на падставе выкладзеных ім раней фактаў. (*Цяпер, я думаю, настаў канец старой Расіі, а настане вялікі саюз слабодных народаў...*)

Звяртае на сябе ўвагу і структура “Парады” а) уступ – зварот прамоўцы да ўяўляемых слухачоў, б) тээсі – палажэнні, у якіх акрэсліваецца пазітыўнае і негатыўнае з грамадскага становішча на Беларусі, в) асноўная частка – развіццё тээсіаў і вызначэнне нацыянальнага заняпаду на Беларусі, г) заключэнне – фінальныя сведчанні і высновы прамоўцы.

Стылёвы ўзорэнь.

1. Сцверджанне шчырасці, разважлівасці, памяркоўнасці прамоўцы, скіраванае яго слухачам, рэалізуеца пры дапамозе наступных сродкаў:

- пабочныя канструкцыі (*можа, здаецца, я думаю, праўда; Можа маё слова і недарэчы будзе, паводлуг разумення іншых, ды затое ад шчырага сэру*. <...> *Здаецца, і рукі і ногі маєма, і сэру і галаву на карку – усё не горшае, як у другіх народаў.*);

- пытальні-звароты (*А чаму гэта так? Чым мы не людзі?*).

2. Эмацыйнасць ацэнак прамоўцы, якія перадаюць яго адносіны да аб'ектаў гутаркі, а таксама з'яў з беларускага грамадскага жыцця таго часу, ускосна выражаяеца наступнымі сродкамі:

фразеалагізмы (*наш брат <...> сядзіць па вушы ў бядзе; пар.: па <самія> вушы – ’вельмі моцна’* (тут і далей значэнне фразеалагізмаў падаеца паводле наступнай крыніцы: [6]); *даць зарабіць <...> на кусок чорнага хлеба;* пар.: *кавалак (кусок) хлеба – ’сродкі для існавання’;*

- спалучэнне трансфармаваных фразеалагізмаў-сінонімаў (сінанімічных формаў фразеалагізмаў – *з косці і кроў з крыві – насы*; пар.: *косць ад косці – ’пра поўную роднасць’; сін.: ’кроў ад крыві’*);

- выкарыстанне выслоўяў, блізкіх (паводле сэнсу) да фразеалагізмаў альбо сінанімічных ім (*ускінуў ён сваю буйную голаў*; пар.: *падымаець (узнімаець) галаву – ’адчуўши ўпэўненасць, станавіцца смелым, пачынаець актыўна дзейнічаць’; *слова ад шчырага сэру*; пар.: *ад чыстага сэру; сін.: ’ад шчырага сэру’*);*

- спалучэнне прыказкі і змадэляванага на яе ўзор аказіянальнага выслоўя; яны знаходзяцца побач дзеля ўзмацнення ўражання ад адпаведных сацыяльных канстататацый (*Адно толькі не меркавалі, што збан да пары ваду носіць: як вуха парвеца, дык і збан паб'еща*; пар.: *да пары збан ваду носіць: вушка*

адарвецца і збан разаб'еца [7, с. 426]; // што з голаду сабака шалее, а як ашалее, дык не паглядзіць, ці ты яго калі карміў, ці не;;

– выкарыстанне выслоўя, блізкага паводле сэнсу да ўстойлівага (беларускае пайшло на здзек і на паругу; пар.: ісці (пайсіі прахам) – 'канчаткова разбурацца, развальвацца'; сін.: ісці дымам.

3. Адназначнасць гістарычных ацэнак, катэгарычнасць тону прамоўцы ў яго высновах і сведчаннях; гэта садзейнічае максімальному ўздзеянню на свядомасць уяўляемага прамоўцам слухача (*Бачыце, прайшлі тыя часы, калі мы мелі між панамі сваіх. Як толькі краем нашым заваладзела Расія, дык паны нашы, каторыя былі каталіцкае веры, перакінуліся ў ляхі, а каторыя былі праваслаўныя – тыя расійцамі менаваціся сталі, і хоць косць з косці і кроў з крыві – нашы, але пазракаліся свайго народа. Так што ўсё беларускае пайшло на здзек і на паругу. Усё нашае стала называцца хамскім, мужыцкім. А потым і сяляне сталі свайго цурацца, але ім гэта не памагло ў долі.*).

4. Вобразнасць сведчання *Я гаворачага спрыяе доказнасці яго высноў.* Гэта дасягаецца наступнымі сродкамі:

– выкарыстанне слоў з пераносным значэннем (*паны перакінуліся ў ляхі – перакінуцца 'стаць прыхільнікам'; той гатоў і душу палажыць – пакласці 'аддаць'; на сцежку да лепшай долі – сцежка 'кірунак, шлях дзейнасці, развіцця чаго-н.;*;

– ужыванне эпітэтаў (*скіба ўрадлівая, працавіты чалавек, часы крывавыя, буйная голаў, спрацаваныя рукі і інш.);*

– выкарыстанне лексікі са стылістычнай афарбоўкай, якая выражает адценне адчаю (*паны пазракаліся [адмовіліся, перасталі прызнаваць сваім] свайго народа; беларускае пайшло на здзек і на паругу, краем заваладзела Расія), пагарды ў адпаведным ацэначным кантэксце (*паны перакінуліся ў ляхі; паны расійцамі менаваціся сталі; адны з гэтых хітрых хочуць <...>; усё наша стала называцца хамскім, мужыцкім), захаплення прамоўцы (і ўскінуў ён [народ] сваю голаў, распрастаў спрацаваныя рукі).*).*

5. Доказнасць высноў *Я гаворачага дасягаецца таксама пры дапамозе наступных сродкаў:*

– адваротны парадак слоў (*насталі цяпер часы крывавыя*);

– парадкавыя выразы як сродак разгорнутай харкторыстыкі з'яў (*<...> ды ўсё ж такі болей, як па другіх краёх; Народу яшчэ не вельмі так густа, як у другіх старонах, усё не горшае, як у другіх народаў.*);

– розныя віды складаных сказаў у межах ССЦ як сродак вызначэння прычынна-выніковых, мэтавых і іншых сувязей пры харкторыстыцы грамадскіх з'яў (*Цяпер некаторыя пачулі сумленне і сталі варочацца да свайго народа, а другія – хітрыя, стараюцца адно паказацца, што яны нам спрыяюць, бо такі час настаў, што ўжо народы заварушыліся. Адны з гэтых хітрых хочуць, каб у нас была Польшча, а другія – каб была Расія, і стараюцца нас так увесці, каб мы ўвекі не патрапілі на сцежку да лепшай долі. Мужыкоў надзялілі зямлёю <...>, а ўсяя зямля ў паноў ды ў казны асталася. Бо ведалі, што гэта грунт, што як дадуць зарабіць галоднаму чалавеку на кусок чорнага хлеба, дык той гатоў і душу палажыць.);*

– супраціўныя злучнікі ў сказах з рознымі відамі сувязі як сродак акцэнтавання ўвагі на супярэчлівай грамадзянскай пазіцыі тых, аб кім ідзе гутарка

ў прамове (<...> като́рыя бы́лі ката́ліцкае веры, перакіну́ліся ў ля́хі, **а** като́рыя бы́лі правасла́ўныя – тыя расійцамі менаваціся сталі, і хо́ць косць з косці і кроў з кроўі – нашы, **але** пазракаліся свайго народа; <...> потым і сяляне сталі свайго цурацца, **але** ім гэта не памагло ў долі; Адны <...> хо́чуть, каб у нас бы́ла Польша, **а** другія – каб бы́ла Расія і інш.).

6. Узрушаны стан прамоўцы перадаецца наступнымі сродкамі:

- зваротак з клічной інтанацыяй (Гэй, браця, – сынове зямлі Палескай і ўсёй Белай Русі!);
- пабуджальная сказы (Паслухайце перш, што я стары скажу.), пытальныя і клічныя паводле інтанацыі сказы (А чаму гэта так? Чым мы не людзі?; <...> і кажа: “Як хочаце, а я далей не іду!”).

Прыведзеныя вышэй прыкметы гэтага тэксту сведчаць пра наступнае. Аўтар імкненцца наблізіць змест і стылістыку прамовы да разумення простага чалавека. При гэтым варта памятаць, што К. Каганец адносіўся да ліку пісьменнікаў-нашаніццаў, адной з грамадскіх задач якіх была такая: з дапамогай друкаваных літаратурна-мастацкіх тэкстаў паказаць простаму чалавеку, што яго мова і яго лад жыцця адлюстроўваюцца на высокім узроўні. Вырашэнне такой задачы садзейнічала ўзнікненню павагі ў свядомасці народа да беларускасці, беларускага ладу жыцця, а як вынік – спрыяла ўзрастанню нацыянальнай свядомасці беларусаў.

“Парада” К. Каганца, паводле зместу, стылю, формаўтаральных паказчыкаў, знаходзіцца на мяжы публіцыстыкі і мастацкай літаратуры.

Палемічнасць, эмацыйнасць, інтанацыі палітычнай прамовы, праблемы грамадскага жыцця, асэнсаванне якіх служыць нагодай для адпаведнага сацыяльнага абвінавачвання, прысуду і закліку, – усё гэта набліжае дадзены тэкст да публіцыстыкі. Мэта прамовы – актыўна ўздзейнічаць на сучаснікаў, на іх грамадзянскія погляды, каб змяніць іх інакіраваць на вырашэнне нацыянальных праблем: узнікнення, замацавання і развіцця нацыянальнай самасвядомасці. Прадмет адлюстравання тут – супярэчлівия праявы грамадскага, нацыянальнага жыцця, якія выступаюць як аргументы, доказы, як нагода дзеля вынясення сацыяльнага абвінавачвання, прысуду і закліку.

Разам з тым у “Парадзе” прадстаўлены вобраз прамоўцы, які з’яўляецца носьбітам народнай мудрасці. Ён “ад шчырага сэрца” прамаўляе свой зварот да суайчыннікаў. Гэты вобраз надзелены неспакойным характарам, грамадзянскай катэгарычнасцю мыслення і, адпаведна, высноў. Прамоўца жыве ў час агучвання яго парады. А гэта ўжо прыкметы мастацкасці ў літаратурным тэксле.

Такім чынам, выконваючы заклікальную грамадскую функцыю, літаратурныя тэксты падобнага тыпу (промовы Ф. Багушэвіча, К. Каганца, Цёткі) у канцы XIX – пачатку XX ст. сведчылі, акрамя іншага, і пра станаўленне маналагічнай прозы. Асабліва выразна яна прадстаўлена, напрыклад, у літаратуры першай трэці XX ст., 1930-х гг.: у мастицкіх творах М. Гарэцкага (“Што яно?”, “Скарбы жыцця”, “Лявоніус Задумекус”), З. Бядулі (творы з яго “Абрэзкоў”), Ядвігіна Ш. (“Раны”), Я. Коласа (“Думкі ў дарозе”, “Паўлюковы думкі”) і інш., якім уласцівы ўжо свой шлях сэнсаўтарэння ў кантэকсле адпаведных жанровых мадыфікацый.

Г. Выкарыстанне ў далейшым вынікаў працы па літаратуразнаўчым аналізе “Парады” К. Каганца можа адбывацца пры арганізацыі наступных форм працы: **a**) падрыхтоўка студэнтамі характарыстыкі сэнса- і формаўтваральных асаблівасцей “Прамовы” К. Каганца да практычных заняткаў па тэме “Творчасць пісьменнікаў-нашаніўцаў” (прапанаваныя вышэй алгарытмы працы над “Парарадай” і яе вынікі дапамогуць студэнтам выкананаць гэтае заданне); **b**) падрыхтоўка студэнтаў да тэставага кантролю, у змест якога мэтазгодна ўключыць пытанні па творчасці К. Каганца.

Заключэнне

Такім чынам, прапанаваны ў дадзеным артыкуле этап працы ў сістэме перспектывных ліній пры вывучэнні дысцыпліны “Гісторыя беларускай літаратуры” (1900 – 1930 гг.) спрыяе фарміраванию ўменияў аналізу мастацкага твора з паступовым назапашванием неабходных ведаў не толькі для працы па вывучэнні дадзенай дысцыпліны, а і для будучай прафесійнай дзейнасці студэнтаў. Падобныя формы навучальныя дзейнасці можна выкарыстоўваць, напрыклад, пры вывучэнні літаратурна-эстэтычных поглядаў пісьменнікаў: распрацоўка алгарытмаў аналізу; падрабязная эстэтычная характарыстыка адпаведных паэтычных твораў у якасці ўзору; разгляд іншых тэкстаў паводле распрацаванай схемы – на практычных занятках з выкарыстаннем інтэрактыўных формаў працы; бягучы кантроль за ўзроўнем засваення вучэбнага матэрыялу (тэставыя заданні, кантрольныя работы). Усё гэта служыць больш паспяховай падрыхтоўцы студэнтаў да іх будучай працы ў якасці настаўнікаў беларускай літаратуры.

СПІС ВЫКАРЫСТАННЫХ КРЫІНІЦ

- Макарэвіч, А.М.** Самастойная праца студэнтаў-філолагаў у сістэме перспектывных ліній пры вывучэнні гісторыі беларускай літаратуры (на прыкладзе творчасці Цёткі, М. Багдановіча, Я. Купалы, Я. Коласа) / А.М. Макарэвіч // Наша класіка: традыцый, наватарства, яе сучасныя інтэрпрэтацыі ў ВНУ і школе : матэрыялы рэсп. навук. канф., Брэст, 23 – 24 снежня 2002 г. : у 2 ч. Ч. 2. / БрДУ імя А.С. Пушкіна. – Брэст, 2003. – С. 112–118.
- Макарэвіч, А.М.** Асаблівасці рэйтынгавай ацэнкі вучэнай дзейнасці студэнтаў у кантэксце засваення дысцыпліны “Гісторыя беларускай літаратуры 1900 – 1930 гг.” па сістэме перспектывных ліній / А.М. Макарэвіч // Материалы научно-методической конференции преподавателей и сотрудников по итогам научно-исследовательской работы в 2008 г. (3-4 февраля 2009 г.) / УО “МГУ им. А.А. Кулешова”; под ред. А.В. Иванова. – Могилев, 2009. – С. 221–224.
- Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных установоў з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская літаратура V – XI класы / Зацв. Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мінск : Нац. Ін-т Адукацыі, 2010. – С. 43.
- Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал. : К.К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыклапедыі, 1977 – 1984. – Т. 4 : П – Р. – Мінск, 1980. – 768 с.
- Каганец, К.** Парада / К. Каганец // Творы. – Мінск, 1979. – С. 67–68.
- Лепешаў, І.Я.** Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. энцыклапедыя, 1993. – 2 т.
- Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал. : К.К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыклапедыі, 1977 – 1984. – Т. 2 : Г – К. – Мінск, 1978. – 768 с.

УДК 372.8:78

Н.Н. БОДИШЕВСКАЯ

РЕАЛИЗАЦІЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕННЯ В КОНТЕКСТІ ДИСЦИПЛІНИ “ДІРИЖИРОВАННЯ”

Статья посвящена проблеме внедрения инновационных технологий в преподавание музыкально-исполнительской дисциплины “Дирижирование” в условиях классического университета. Автором представлен опыт модульного подхода к обучению студентов в курсе вышеназванного предмета. Обозначены приоритеты модульной технологии как личностно ориентированной и наиболее эффективной для реализации современных образовательных задач в подготовке профессионально компетентного учителя музыки, готового к самостоятельной познавательной и творческой деятельности.

Введение

Особенность дисциплины “Дирижирование” как синтеза музыкально-исполнительских, музыкально-теоретических и методических качеств профессиональной подготовки обуславливает сложность работы преподавателя и студента в рамках общепринятой для этой дисциплины системы индивидуальных занятий [1, с. 185]. Общие современные тенденции перехода вузовского обучения от знаниево-предметной (квалификационной) парадигмы к компетентностной, предполагающие в первую очередь формирование познавательной и творческой самостоятельности студентов, побуждают педагогов к поиску наиболее результативных путей совершенствования учебного процесса, реализующихся в применении современных образовательных технологий, универсальных для подготовки специалистов разной сферы деятельности [2, с. 5].

Среди образовательных инноваций в настоящее время широкое распространение получило модульное обучение, располагающее, по мнению авторитетных ученых (А.В. Макарова, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздова и др.), наибольшими возможностями для подготовки студентов к самообразованию, активизации их познавательной самостоятельности, творческих потребностей и интересов. Главный приоритет модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать по предложенной ему индивидуальной учебной программе, а разработанные на его основе учебно-методические комплексы позволяют каждому студенту быть субъектом образовательного процесса, формируя активную творческую и познавательную позицию личности будущего специалиста [3; 4].

Опыт разработки учебных курсов по модульной технологии, отраженный в специальной литературе [2, 3], предпринят в основном в естественно-научных, технических и гуманитарных дисциплинах. Выводы, сделанные в результате изучения теоретических источников и анализа методических разработок, послужили основанием для предположения, что внедрение модульной технологии в область творческих специальностей – подготовку учителей музыки, руководителей школьных хоровых коллективов – позволит сочетать традиционные, исторически сложившиеся приемы обучения музы-

кантов с новейшими достижениями педагогики высшей школы, оптимизируя тем самым весь дидактический процесс.

Опираясь на теоретический и практический опыт внедрения данной инновации в преподавание других дисциплин, представленный в различных источниках [1, 2, 3, 4], мы разработали модель и осуществили эксперимент работы со студентами по модульной технологии в курсе дисциплины “Дирижирование”. Цель предпринятого перехода к модульной технологии обучения – активизация познавательной и творческой инициативы студентов, развитие способностей молодых музыкантов к самообразованию в будущей профессиональной деятельности.

Основная часть

“Дирижирование” – сложный комплексный предмет, предполагающий многогранную деятельность студента в процессе обучения. Это фортепианное освоение хоровой партитуры, ее вокальное прочтение, теоретический анализ комплекса выразительных средств и, наконец, мануальное воплощение музыкального произведения – управление хоровой звучностью как результат целостного осознания художественного образа.

Учитывая структурированность дисциплины, в основу экспериментальной модели обучения был положен блочно-модульный подход [2], наиболее соответствующий ее специфике. Руководствуясь общими принципами построения модульного обучения, мы исходили из того, что учебный модуль в рамках курса “Дирижирование” – это определенная единица обучения, обладающая относительной самостоятельностью, но в то же время и целостностью в рамках всего учебного курса, который имеет:

- свое содержание в виде логически завершенного блока в структуре учебного курса;
- собственные цели обучения;
- технологическое и методическое оснащение, обеспечивающее дидактический процесс в соответствии с целями обучения;
- организационные формы обучения, необходимые для дидактического процесса;
- обеспечение каждого учебного модуля системой контроля над результатом обучения и его оценкой [3].

Экспериментальная модель нового – модульного – подхода к обучению студентов дисциплине “Дирижирование”, апробированная преподавателями педагогического факультета УО “Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова” с 2003 по 2010 г., представляет собой следующую систему.

Учебная программа каждого семестра, включающая как теоретическое, так и практическое содержание на всех курсах, структурирована в три основных модуля, каждый из которых определяется соответствующим видом деятельности, постоянным для каждого курса, но вместе с тем наполняется новым содержанием согласно программным курсовым требованиям.

Модуль первый (практический) – фортепианное и вокальное освоение партитур хоровых произведений.

Модуль второй (теоретический) – осуществление анализа хоровых партитур и оформление его результатов в письменном виде.

Модуль третий (практический) – мануальное (дирижерское) воплощение хоровых произведений.

Основные модули охватывают в целом все виды деятельности, которые необходимы студенту для овладения дирижерским мастерством. Основные модули дополняются вспомогательными учебными элементами (**УЭ**).

Учебный элемент нулевой (**УЭ-0**) – введение в курсовые требования.

Учебный элемент-резюме (**УЭ-Р**) – обобщение курса.

Учебный элемент-контроль (**УЭ-К**) – итоговый контроль знаний, умений, навыков.

Для каждого модуля определяются примерные сроки освоения программного материала. Для оценки полученных знаний и умений разработаны соответствующие критерии, ознакомившись с которыми студент может оценить свои знания.

Организационной формой обучения являются индивидуальные практические занятия с преподавателем и управляемая самостоятельная работа студента. Знания, умения и навыки, которые приобретает студент, изучая теоретический и практический материал каждого модуля на каждом курсе, становятся фундаментом для овладения дирижерским мастерством в перспективе и решения более сложных задач на последующих курсах. В этом проявляется спиральный принцип обучения [2], особенно ценный для исполнительских творческих дисциплин, требующих постоянного совершенствования технических приемов, а значит, постоянного возвращения к уже освоенному с целью перехода на новый, более высокий художественный уровень.

Для обеспечения методической помощи студентам в их самостоятельной работе преподавателями дирижерско-хорового цикла разработан комплекс учебно-методических пособий. Они являются вспомогательным материалом фактически для всех этапов учебной деятельности по трем основным модулям: фортепианное освоение хоровых партитур (М.В. Атаян), анализ хоровых произведений (Н.Н. Бодищевская), репертуарные учебные пособия в виде хрестоматий (И.А. Вербицкая).

Содержание каждого учебного модуля в наиболее общем виде можно представить следующим образом.

Модуль первый. Инструментальное и вокальное освоение хоровой партии.

Учебная цель: слуховое осознание музыкального материала хорового произведения.

УЭ-0. Ознакомление с практическими и теоретическими задачами курса; подбор и обсуждение индивидуальной программы для каждого студента согласно курсовым требованиям.

Учебные задачи:

- формирование умений и навыков, необходимых для исполнения партитуры на фортепиано (приемы подбора аппликатуры; правила чтения голосов при многострочном изложении партитуры; особенности передачи хоровой звучности на фортепиано);
- формирование умений и навыков вокального прочтения хоровой партитуры (соблюдение правил певческого дыхания; передача фразировки; правила вокального прочтения мужских и женских голосов партитуры в соответствии с диапазоном голоса исполнителя и пр.).

Таблица 1

<p>УЭ-1. Методические рекомендации по чтению хоровых партитур.</p> <p>Ключевые знания: общие понятия о хоровой партитуре; строение и виды партитур хоровых произведений; общие правила чтения партитур на фортепиано – подбор аппликатуры, “вокальность” звука и пр. (Практические рекомендации педагога по освоению нотного текста произведения).</p>	<p>Ознакомьтесь с произведением, проиграв партитуру “с листа”. Далее:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обратите внимание на терминологию и условные обозначения, касающиеся характера темпа и звуковедения, например, легато, стаккато и др.; – подберите удобную аппликатуру и пометьте ее в тексте; – исполняя партитуру, добивайтесь певучего “хорового” звука; обратите внимание на ошибки, если таковые имеются; проанализируйте причины их появления: например, неудобная аппликатура или др.; внимательно слушайте свое исполнение; добивайтесь чистоты музыкальной звучности текста; выучите партитуру наизусть.
<p>УЭ-2. Методика вокальной работы дирижера над хоровой партитурой.</p> <p>Ключевые понятия: певческое дыхание; певческая позиция; точность интонации – строй; фразировка; певческая дикция и орфоэпия. (Практические рекомендации педагога).</p>	<p>Проанализируйте мелодическое развитие каждой партии; разметьте дыхание; определите интонационные трудности; обратите внимание на особенности гармонии в наиболее трудных местах – слуховое осознание вертикали поможет преодолеть интонационные мелодические трудности. Определите особенности дикции и певческой орфоэпии. Принимая во внимание результаты анализа, выучите голоса наизусть.</p>
<p>УЭ-3. Работа над воплощением интерпретаторских замыслов при фортепианном исполнении партитуры.</p> <p>Ключевые понятия: стиль; интерпретация; средства исполнительской выразительности. Изучите стилевые особенности эпохи, к которой принадлежит хоровое произведение.</p>	<p>Ответьте на вопрос: при помощи каких музыкально-выразительных и формаобразующих средств создан художественный образ данного произведения?</p> <p>Уясните темп произведения; пометьте кульминации – частные и общие; внутренним слышанием представьте идеал качества звука произведения.</p>

УЭ-Р. Самопроверка, в результате которой студент должен быть готовым уверенно, свободно исполнять хоровую партитуру на фортепиано и петь любую партию наизусть.

Выход из модуля: УЭ-К. Варианты контроля: исполнение программы наизусть в классе преподавателю; зачетное или экзаменационное исполнение партитуры комиссии.

После выполнения заданий модуля студент должен

знать:

- общие правила и приемы чтения хоровых партитур на фортепиано;
- текст данной изучаемой партитуры наизусть;
- текст хоровых партий данной партитуры наизусть;

уметь:

- грамотно исполнять хоровое произведение на фортепиано;
- свободно петь любую хоровую партию произведения;
- ориентироваться в различных формах изложений партитур.

Модуль второй. Анализ хоровой партитуры.

Учебная цель: овладение комплексом знаний, умений, навыков, необходимых для анализа музыкальных произведений.

Таблица 2

<p>УЭ-0. Необходимый теоретический материал для изучения.</p> <p>Ключевые знания: роль анализа в исполнительской практике как способа достижения художественного образа музыкального произведения.</p>	<p>Рекомендации для самостоятельной работы студента. Для осуществления анализа необходимы знания по вопросам: метод целостного анализа музыкальных произведений; художественный образ; средства художественной выразительности.</p>
<p>УЭ-1. Необходимый теоретический материал для изучения. Характеристика творчества композитора. Характеристика литературного творчества автора слов.</p> <p>Ключевые понятия: жанр; стиль; художественный образ; тема; идея. Средства музыкальной выразительности: мелодия, гармония, метр, ритм, темп, динамика, тембр, музыкальный тематизм и пр.</p>	<p>Составьте план анализа. Проанализируйте литературный текст партитуры; определите тему, идею, образное содержание хорового произведения. Проанализируйте средства художественной выразительности, наиболее важные для передачи художественного образа произведения. Подготовьте письменную работу согласно плану и методическим рекомендациям.</p>
<p>УЭ-2. Хороведческий анализ. Ключевые понятия: диапазон; tessitura; строй; ансамбль; формы певческого звуковедения; певческое дыхание; певческая дикция и орфоэпия.</p>	<p>Определите диапазоны партий хоровой партитуры; проанализируйте tessiturne условия голосов. Проанализируйте партитуру с точки зрения трудностей строя и ансамбля. Опишите особенности работы над певческой дикцией в данном произведении.</p>
<p>УЭ-3. Исполнительские сложности.</p> <p>Ключевые понятия: хоровая звучность; динамика; фразировка.</p>	<p>Проанализируйте особенности фразировки и динамики партитуры. Дайте характеристику хоровой звучности произведения. Завершите работу выводами, сделанными на основании анализа средств выразительности и особенностей хороведческой работы.</p>

УЭ-Р. Обсуждение чернового варианта письменной работы с преподавателем. Исправление недостатков с учетом замечаний. Подготовка чистового варианта письменной работы.

Выход из модуля: УЭ-К. Проверка и оценка готовой работы преподавателем.

После выполнения заданий модуля студент должен

знать: профессиональную терминологию; средства музыкальной выразительности и наиболее общие принципы их художественного воздействия;

уметь: анализировать хоровое произведение с точки зрения образного содержания, средств художественной выразительности, вокально-хоровых задач.

Модуль третий. Дирижерское (мануальное) воплощение хорового произведения.

Учебная цель: развитие способности “дирижерского видения” партитуры, подразумевающей “способность видеть динамику развития музыкальной ткани произведения, образность музыкального движения, то есть все то, что так или иначе может быть отражено в образном выразительном жесте” [5, с. 98].

Таблица 3

Необходимый учебный материал	Управляемая самостоятельная работа студента
УЭ-0. Работа с теоретическими источниками, рекомендованными по данному разделу программы.	Обозначьте круг опорных знаний, необходимых для дирижерского воплощения данной партитуры (например, особенности трактирования несимметричных размеров и т.п.). Проследите особенности голосоведения; отметьте наиболее важные моменты вступления партий и т.п.
УЭ-1. Постановка дирижерских задач: определение особенностей дирижерской техники, необходимой для реализации слуховых представлений в управлении хоровой звучностью.	Закрепите приемы дирижерской техники, соответствующие характеру произведения: отработайте ауфтаакты, элементы управления динамикой и пр.
УЭ-2. Знание партитуры наизусть и отчетливое слуховое представление изучаемого произведения.	Скоординируйте связь между собственными слуховыми ощущениями и дирижерским жестом.
УЭ-3. Дирижерское исполнение подготовленных произведений.	Управляйте исполнением концертмейстера, добиваясь точного следования дирижерской воле. Совпадение реального звучания музыки с Вашиими слуховыми представлениями – показатель успешности дирижерских действий.

УЭ-Р. Знание партитуры наизусть и отчетливое слуховое представление выученного произведения.

Выход из модуля: УЭ-К. Убедительное дирижерское управление хоровой звучностью партитуры в процессе дирижерского исполнения произведений с концертмейстером.

После выполнения заданий данного модуля студент должен

уметь:

- владеть техническими приемами, предусмотренными программой курса;
- уверенно управлять игрой концертмейстера, подчиняя его исполнение своей дирижерской воле.

Учитывая специфику предмета, следует отметить, что на всех этапах занятий, вне зависимости от главных задач каждого модуля, в исполнительской подготовке произведения в той или иной мере присутствуют все виды деятельности. Так, при работе над инструментальным исполнением партитуры осуществляется и сопутствующий анализ, например, средств выразительности и пр. При вокальном освоении хоровых партий необходимым дополнительным элементом является “тактирующий” дирижерский жест и т.п. Необходимым условием творческой работы по всем направлениям является принцип связи технического с художественным. Кроме этого, разносторонность методического консультирования и предложенные алгоритмы действий для выполнения заданий каждого модуля также способствуют более продуктивному усвоению учебного материала всеми студентами.

Заключение

В отличие от организации дидактического процесса освоения выше-названной дисциплины в рамках традиционной системы индивидуальных

занятий модульный подход к обучению позволяет студенту получить учебную программу на весь семестр, обеспеченную необходимыми разъяснениями и методическими рекомендациями для ее выполнения, позволяя тем самым оценить возможные перспективы своей самостоятельной учебной деятельности. В зависимости от уровня знаний и умений студент может более свободно планировать свой путь усвоения программного материала. Например, подготовить письменный анализ раньше предложенных контрольных сроков или, наоборот, уделить данному разделу учебной программы больше времени, если в этом есть необходимость. Такой подход оптимизирует самостоятельную активность студента в познавательной деятельности и выводит взаимодействие педагога и студента в процессе обучения на новый уровень, когда наиболее способные студенты получают большую возможность проявить познавательную и творческую самостоятельность, а функция преподавателя приобретает в этом случае консультативно-координирующую направленность.

Результаты нашей экспериментальной работы позволили сделать вывод, что апробированная нами модель построения курса дирижирования по модульной технологии в условиях современной ориентации образования на самостоятельность, творческую инициативу, мобильность и конкурентоспособность сегодняшних студентов в будущей профессиональной деятельности содержит ряд приоритетов:

- имеет личностно ориентированную направленность в процессе обучения, так как может гибко адаптироваться к индивидуальным возможностям студента, обеспечивая индивидуальный темп освоения учебного материала и дозированную методическую помощь со стороны педагога;
- способствует активизации творческой и познавательной самостоятельности студентов, воспитывая способность мобилизовать имеющиеся знания, умения и навыки для решения конкретной образовательной или профессиональной проблемы;
- организует новые принципы взаимодействия педагога и студента, способствующие оптимизации дидактического процесса в целом;
- обеспечивает единство содержательной и процессуальной сторон обучения, что связывает в одно целое такие составляющие дирижерско-хоровой подготовки, как музыкально-исполнительские, музыкально-теоретические и методические качества, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов на основе развития их самостоятельной творческой и познавательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Безбородова, Л.А.** Дирижирование / Л.А. Безбородова. – М. : Флинта, 2000. – 213 с.
2. **Лобанов, А.П.** Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2008. – 82 с.
3. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров [и др.]. – Минск, 2008. – 150 с.

4. **Павлова, Л.П.** Личностно ориентированные технологии как эффективное средство интерактивного обучения студентов / Л.П. Павлова // Весник МДУ імя А.А. Кулляшова. – 2004. – № 1(17). – С. 160–170.
5. **Мусин, И.** О воспитании дирижера / И. Мусин. – Л. : Музыка, 1987. – 246 с.

Поступила в редакцию 14.02.2011 г.

УДК 72.8:004

Л.В. БАТАН

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ И СПОСОБАХ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ

В данной статье исследуется проблема преемственности и историчности в преподавании информатики. Автор отмечает два крайних пути в преподавании информатики: прямой (исторический) и инверсный, делая акцент на необходимости ихialectического синтеза при изучении тем курса. В статье приведена программа по информатике для подготовительного отделения вуза.

Введение

В результате социально-экономических преобразований всех сфер общественной жизни и связанной с ними реформы образования возникли серьезные проблемы и противоречия в обучении школьников дисциплинам естественного цикла, в частности информатике. Неоднократные и зачастую кардинальные преобразования школьной информатики не могли не отразиться на качестве знаний по этому учебному предмету.

Проблема непрерывности и преемственности образования всегда была одной из самых насущных и важных. Существует много определений понятия преемственности в философской и психолого-педагогической литературе. Трехкомпонентная целостная педагогическая система в обучении А.В. Батаршева включает: преемственность в становлении личности учащегося (соответствует стимулирующему-мотивационному компоненту процесса обучения); преемственность в содержании обучения (соответствует содержательному компоненту процесса обучения); преемственность в методах, формах и средствах обучения (соответствует процессуально-деятельностному компоненту процесса обучения).

В рамках исследуемой нами проблемы мы анализируем различные аспекты преемственности и цикличности в обучении информатике как в прикладном, так и в общеобразовательном аспекте. Цель данной статьи заключается в теоретическом анализе современного состояния и основных подходов к решению проблемы преемственности в обучении информатике. Требуют рассмотрения, на наш взгляд, такие проблемные вопросы, как понятие, сущность, критерии оценки преемственности и цикличности в образовании по информатике.

Основная часть

Толчком к созданию первых учебных программ по информатике послужило появление в 1960-х гг. школ, предусматривающих подготовку програм-

мистов на базе общего среднего образования [1, с. 9]. За время своего существования курс информатики претерпевал значительные и неоднократные изменения. Развитие содержания этого учебного предмета условно можно разбить на три этапа. В 1985 г. (во многом благодаря инициативе А.П. Ершова) в общеобразовательную школу был введен курс “Основы информатики и вычислительной техники”. В педагогических вузах стал изучаться курс “Научно-методические основы курса информатики”. Это было началом первого этапа, который можно назвать “программистским курсом”.

В 1994 г., в то время как постепенно произошло накопление определенного набора готовых программных средств, начался следующий этап в развитии содержания курса информатики, который ознаменовался введением “курса пользователя” (Ю.А. Быкадоров, А.Т. Кузнецов) [2; 3; 4]. Информатику было предложено перенести в базовую школу, которая должна готовить пользователей (а не программистов), умеющих решать прикладные задачи с помощью компьютера.

Сегодня можно говорить о переходе к третьему этапу развития школьного курса информатики [5; 6], в концепцию которого положено понимание того, что обучение информатике наряду с изучением готовых программных средств и средств коммуникации должно также способствовать развитию логико-алгоритмического и системно-комбинаторного стиля мышления учеников. Акцент делается на развитии мышления, которое определяет способность человека оперативно обрабатывать информацию при помощи компьютера и принимать обоснованные решения. В ряде работ (например, в исследованиях А.П. Сманцера) отмечается важность осуществления сквозной вертикальной интеграции между ступенями образования, обеспечивающей планомерность, целостность и поступательность процесса развития личности, преемственность ее общего и профессионального образования [7]. По мнению Д.Д. Яшина, важнейшим ориентиром при отборе средств информационных технологий для процесса обучения информатике является потенциал различных видов учебной деятельности при использовании средств информационных технологий с точки зрения формирования на их основе принципиально новых образовательных результатов [8]. Новая концепция учебного предмета информатики [5] открыла новые перспективы в решении проблемы преемственности. Смысл модернизации образования по информатике сводится к трем ключевым словам: качество, доступность, компетенция. Таким образом, можно говорить, что происходит переход от квалификационной к компетентностной парадигме в образовании.

На современном этапе изменился также возрастной диапазон изучения предмета информатики в школе: появился пропедевтический уровень обучения информатике в начальной школе (и в детском саду), имеется общий базовый уровень в основной школе, актуальным остается профильное обучение на старшей ступени школы. В ряде исследований рассматриваются вопросы обучения информатике на различных ступенях образования. В исследованиях Т.Н. Куликовой [9] отмечается, что особое значение имеет использование учебных компьютерных программ в начальном обучении информатике, поскольку, как показывают психологические исследования (С. Пейперт, В.В. Рубцов и др.), использование компьютера на начальном

этапе обучения может оказать решающее воздействие на развитие умственных способностей учащихся. Снижение возраста обучаемых привело к частичной **инверсии** исторического порядка изучения тем: то, что в информатике появилось **позже**, теперь осваивается учеником (и обществом) **раньше**. Однако вопрос упорядочения содержания информатики как учебного предмета на основе синтеза исторически сложившегося и интуитивно понятного содержимого курса информатики все еще остается открытым в методике преподавания информатики.

При преподавании информатики можно выделить два крайних пути: исторический и инверсный. Исторически изучение информатики идет от истоков возникновения типов данных, компьютерной техники, программных средств к современным достижениям информатики как науки. Так, изучение типов данных при историческом подходе должно начинаться с изучения двоичных чисел и завершаться изучением звуковой и видеинформации. Инверсный подход предполагает изучение типов данных в том порядке, в котором их осваивает ребенок – растущий человек (и человечество): от звука и графики к десятичным числам. До двоичных чисел дело может не дойти вовсе. Очевидно, что инверсный подход противоположен историческому [10]. Согласно сформулированному В.С. Ледневым принципу “двойного вхождения” базисных компонентов в систему образования А.С. Захаров рассматривает вопросы представления информации в содержании обучения информатике двояко: как в качестве отдельного самостоятельного раздела, так и в качестве “сквозной” линии по отношению ко всему содержанию курса информатики [11]. На основании изученных нами учебных программ по информатике можно сделать вывод: если программные продукты, реализующие информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), рассматривать как объект, **цель** изучения (и как образец для подражания для разработчика), то наиболее адекватным будет исторический подход; если же ИКТ являются **средством, инструментом** для будущего пользователя, то приемлема инверсия.

Чрезмерное углубление, детализация при изучении информатики может вызвать затруднения у школьников в силу их возрастных и интеллектуальных особенностей. Не всегда оправданы с точки зрения оптимального использования учебного времени и глубокие экскурсы в историю. При этом не следует избегать повторения с детьми ранее изученного материала, если это способствует их развитию, обогащению и систематизации знаний. Для информатики характерно многообразие, богатство внутрипредметных связей, поэтому общедидактический принцип последовательности изучения принимает форму **цикличности**, повторного освоения понятий и умений в усложняющемся контексте. Таким образом, возникает дидактическая спираль, пронизывающая содержание курса информатики. Отметим, что в [1; 6] есть несколько таких спиралей, которые как будто свиты, но не вполне взаимодействуют: информация, редакторы, алгоритм.

Выстраивание содержания курса информатики в форме дидактической спирали должно учитывать оптимальный шаг витка спирали. Очевидно, этот шаг не может быть слишком мал, иначе получается хождение по кругу, “вырождение” спирали (по сути, в окружность). Если же шаг слишком велик, то

теряются внутрипредметные связи и возрастает нагрузка на обучаемого, так как в этом случае базы изученного материала для учащихся может оказаться недостаточно: теряется доступность. Такой крутой подъем может привести к “срыву” на нижний уровень и необходимости все начинать “с нуля”.

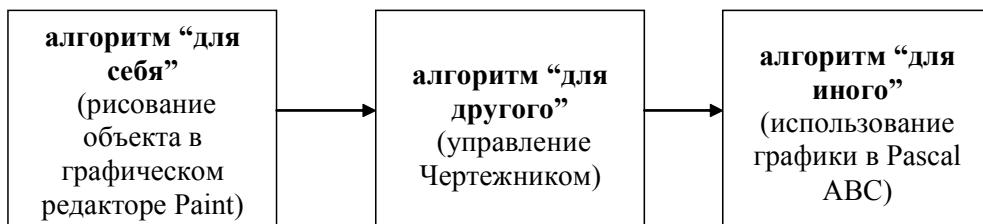
Например, изучение основ алгоритмизации пронизывает весь школьный курс информатики [6]. В шестом классе даются понятия алгоритма и исполнителя, способы записи алгоритмов, разбираются готовые алгоритмы. В седьмом классе школьники знакомятся со средой программирования, далее вводятся понятия “тип”, “переменная”; изучаются: команда присваивания, организация ввода и вывода данных; рассматриваются графические возможности языка программирования, подкрепляемые решением задач. Здесь налицо элемент инверсного подхода, поскольку графика вообще и графика в учебных языках программирования исторически появилась позже. Однако для освоения и закрепления начальных навыков программирования на уровне линейных программ изучение графических возможностей представляется методически целесообразным, поскольку работа с графикой проста для понимания и вызывает интерес у семиклассников. В восьмом классе изучаются основные алгоритмические конструкции, которые в языках программирования появились гораздо раньше графики. Обработка одномерных массивов и строк изучается соответственно в девятом и десятом классах. Т.Н. Суворова рассматривает обученность как готовность к определенной деятельности, в процессе которой учащиеся должны проявить знания и умения, усвоенные ими в процессе обучения [12]. Так, в 11 классе осуществляется решение практических задач на языке программирования с использованием основных алгоритмических конструкций и типов данных.

Аналогично, от простого к сложному, на витках дидактической спирали располагаются логически завершенные блоки по темам “Обработка текстовой информации”, “Компьютерная графика и анимация”, “Компьютерные сети” и др.

Таким образом, под преемственностью будем понимать связь между содержанием, средствами и методами обучения информатике, когда новое, смения старое, сохраняет в себе его элементы на фоне развития компьютерной техники, программного обеспечения, а также средств и методов обучения, созданных на их основе. Преемственность понимается и как преемственность в развитии учащегося. Условием обеспечения преемственности в развитии учащегося является непрерывное образование, которое определяется как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм, организации воспитания и обучения).

При обучении школьников основам алгоритмизации одной из главных общеобразовательных целей, имеющих важное перспективное и практическое значение, является умение формально описать алгоритм управления исполнителем, т.е. “превратить его из алгоритма “для себя” в алгоритм “для другого”, а затем “для иного” (компьютера)” [13, с. 239]. Так, при проведении занятий по информатике со слушателями факультета довузовской подготовки и профориентации нами была апробирована следующая методика. Основываясь на том, что учащиеся уже знакомы с возможностями графических редакторов, в частности редактора Paint, знакомство со средой и изучение алгоритмического языка Pascal ABC были начаты с исполнителем Чертежник. Слушателям пред-

лагалось нарисовать тот же рисунок, который они рисовали в Paint (например, домик), но уже используя систему команд исполнителя Чертежник. Далее, переходя к изучению графических возможностей, от ученика требовалось нарисовать аналогичную картинку, используя соответствующие операторы языка Pascal ABC. Таким образом, была последовательно реализована схема перехода от прямого к опосредованному управлению:



Приведем примерную программу курса информатики, при разработке которой за основу были взяты принципы преемственности и цикличности в упорядочении тематических разделов. Программа была апробирована нами на базе факультета довузовской подготовки и профориентации.

Программа курса	
1.	Введение. Стандартные приложения Windows. Калькулятор. Редактор растровой графики Paint.
2.	Создание текстового документа Word. Проверка правописания. Переносы слов.
3.	Форматирование символов и абзацев. Списки.
4.	Параметры страницы. Создание колонтитулов, вставка номеров страниц. Табуляция.
5.	Файловые менеджеры. Проводник. Управление файлами и папками. Создание ярлыков.
6.	Вставка иллюстраций в документ Word. Векторная графика. Рисование в Word.
7.	Таблицы и диаграммы в документе Word.
8.	Создание таблицы в Excel. Числовые и текстовые данные. Формулы.
9.	Создание диаграмм в Excel.
10.	База данных в Excel. Сортировка. Автофильтр. Форма данных.
11.	Архивация данных. Архиватор WinRar.
12.	Создание презентаций в Power Point.
13.	Дизайн слайда. Применение эффектов анимации.
14.	Создание однотабличной базы данных в Access. Конструирование таблицы. Запрос на выборку. Форма. Отчет.
15.	Создание многотабличной базы данных в Access. Связи между таблицами. Запрос, форма, отчет по данным из нескольких таблиц.
16.	Программирование в среде Pascal ABC. Исполнитель Чертежник. Использование возможностей Чертежника для создания графических объектов.
17.	Программирование в среде Pascal ABC. Графические возможности среды. Решение задач на создание графических объектов.

Окончание табл.

Программа курса
18. Основные алгоритмические конструкции и их реализация в среде Pascal ABC. 19. Строковый тип данных. Обработка строк в среде Pascal ABC. 20. Одномерные массивы и их обработка в среде Pascal ABC. 21. Поиск информации в Internet. 22. Основы создания веб-документов.

Заключение

Совершенствование компьютерной техники и программного обеспечения влечет, с одной стороны, изменение учебных программ по информатике и снижение возраста обучаемых, с другой – скорую утрату актуальности полученных конкретных знаний, умений и навыков. Снижение возраста учащихся, начинающих изучать информатику, привело к частичной инверсии исторического порядка изучения тем: то, что в информатике появилось позже, теперь осваивается учеником раньше. Таким образом, существует проблема оптимального порядка изучения тем курса информатики. Чисто исторически ориентированный порядок изучения информатики требует больших затрат учебного времени и может содержать информацию о тупиковых ветвях эволюции информатики. Это поучительно, но не всем нужно (IBM 360-370, язык PL/1). Инверсный подход в изучении может быть связан с методом погружения в деятельность, требует высокой мотивации и интеллектуальной подготовленности обучаемого. Он более экономичен по времени. При упорядочении тем курса информатики важно учитывать оптимальный шаг (виток) дидактической спирали. При малом шаге возможно топтание на месте. При большом шаге теряются внутрипредметные связи и возрастает нагрузка на обучаемого (мало опоры на изученное).

В последние годы смена поколений средств информационных и коммуникационных технологий происходит столь стремительно, что знания, умения и навыки в области конкретных версий этих технологий, получаемые в средней общеобразовательной школе, достаточно быстро теряют свою актуальность и могут стать невостребованными. Не отрицая необходимости формирования конкретных действий, большее внимание нужно уделять общим способам действий, связанным с использованием фундаментальных знаний, которые носят инвариантный характер. Необходимо выделить такое содержание образования, которое не зависит от программных средств, типа компьютера. Это позволит сделать знания человека мобильными и, как следствие, востребованными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лапчик, М.П.** Методика преподавания информатики : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер ; под общ. ред. М.П. Лапчика. – 3-е изд. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 624 с.
2. **Быкадораў, Ю.А.** Програма базавага курсу “Інфарматыка” (8-9 класы) / Ю.А. Быкадораў, А.Т. Кузняцоў, Л.М. Насенткава // Настаўн. газ. – 1994. – 20 ліп.
3. **Быкадоров, Ю.А.** Информатика : учеб. пособие для 8-го кл. общеобразоват. шк. / Ю.А. Быкадоров, А.Т. Кузнецов, А.П. Павловский. – Минск : Нар. асвета, 1994. – 191 с. : ил.

4. **Быкадоров, Ю.А.** Информатика : учеб. пособие для 9-го кл. общеобразоват. шк. / Ю.А. Быкадоров, А.Т. Кузнецов. – Мин. : Нар. асвета, 1995. – 253 с. : ил.
5. Концепция учебного предмета “Информатика” / утв. приказом Мин. образования РБ от 29.05.2009 № 675.
6. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения: ИНФОРМАТИКА VI–XI классы – Минск : Национальный институт образования, 2008.
7. **Сманцер, А.П.** Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.П. Сманцер : 13.00.01. / Белорусский государственный университет. – Минск, 1992. – 31 с.
8. **Яшин, Д.Д.** Совершенствование методики применения средств информационных технологий в школьном курсе информатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Д. Яшин : 13.00.02 / Институт содержания и методов обучения РАО. – Москва, 2009. – 23 с.
9. **Куликова, Т.Н.** Проектирование учебных компьютерных программ для развития умственных способностей младших школьников на уроках информатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Куликова : 13.00.02 / Московский городской психолого-педагогический университет. – Москва, 2007. – 17 с.
10. **Бочкин, А.И.** О месте оператора GOTO при изучении программирования / А.И. Бочкин, Д.Р. Кузьмичев // Информатика и Образование. – 2008. – № 4.
11. **Захаров, А.С.** Изучение вопросов представления информации в школьном курсе информатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Захаров : 13.00.02 / Институт содержания и методов обучения РАО. – Москва, 2008. – 22 с.
12. **Суворова, Т.Н.** Совершенствование методики изучения информационных технологий в школьном курсе информатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Суворова : 13.00.02 / Институт содержания и методов обучения РАО. – М., 2007. – 22 с.
13. **Бочкин, А.И.** Методика преподавания информатики : учеб. пособие / А.И. Бочкин. – Мин. : Выш. шк., 1998. – 431 с. : ил.

Поступила в редакцию 06.04.2011 г.

УДК 372.851

В.А. АНТОНОВ

УПРАВЛЕНИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статье показана возможность использования управления поисковой деятельностью учащихся при решении математических задач. Выделены основные положения исследования по данной теме и приведена экспериментальная проверка разработанной методики.

Введение

К проблеме управляемой поисковой деятельности учащихся при решении задач относятся, в первую очередь, понятия задачи и процесса ее решения. Данные понятия неоднократно были рассмотрены в работах следующих авторов: Г.А. Балл, Л.Л. Гурова, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, А.М. Матюшкин, Н.М. Рогановский, А.А. Столляр, Е.Н. Турецкий, Л.М. Фридман и др. По сей день не ясно, включать ли в структуру задачи и процесса ее решения

ученика (как субъекта исследования) или не включать. Большинство авторов используют объектный подход при рассмотрении понятий задачи и процесса ее решения.

С точки зрения современной психологии основным средством управления поисковой деятельностью учащихся служит опора на ориентировочную основу действий, а эффективному управлению удовлетворяет теория поэтапного формирования умственных действий, выдвинутая П.Я. Гальпериным.

При обучении поиску решения задач к педагогическому успеху можно отнести перевод учащегося на более высокий уровень познавательной деятельности. Ведь с переходом на следующий уровень непосредственно связано развитие творческого, креативного мышления учащегося, что необходимо при решении задач. Таким образом, акцент необходимо ставить на познавательную деятельность учащегося при решении математических задач, а не на обучающую деятельность учителя. Именно понятие самоуправления связано с развитием познавательной деятельности учащихся. В работах В.П. Беспалько, О.Б. Епишевой, И.А. Новик, М.Н. Скаткина, А.П. Сманцера отражены различные аспекты самообучения и самоуправления, однако к единому мнению исследователи не пришли.

Основная часть

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать способы повышения эффективности обучения поисковой деятельности учащихся общеобразовательной средней школы при решении математических задач. Объектом исследования является процесс обучения учащихся решению задач по арифметике, алгебре и геометрии. В качестве предмета исследования выбрана методика обучения поисковой деятельности учащихся при решении математических задач. Обоснованием выбора объекта и предмета исследования является необходимость совершенствования обучения учащихся решению математических задач, а также необходимость внедрения поисковой деятельности учащихся в процесс решения математических задач.

Для проведения экспериментального исследования мы опирались на следующие положения:

1. Психолого-дидактические основы повышения эффективности обучения поисковой деятельности учащихся в процессе решения математических задач:

- *элементы понятийного аппарата исследования:* определение понятия “управление” в кибернетике, дидактике и психологии, являющегося основным в теории и методике обучения поисковой деятельности; определение функций и структуры управления; определение понятий “задача”, “решение задачи” и “процесс решения задачи”, рассмотрение которых является ключевым в выборе методики обучения поисковой деятельности учащихся при решении математических задач;
- *способы совершенствования управления,* к которым можно отнести понижение структурной и функциональной сложности дидактичес-

ких систем, генерализацию связей и направлений взаимодействия, использование управления, опирающегося на обратную связь, применение математических методов с выведением признаков математических методов;

- *использование субъектно-объектного подхода к определению понятий “задача” и “процесс решения задачи”. Наряду с традиционным, объектным подходом перспективным является субъектно-объектный подход к трактовке понятия “задача”, при котором это понятие существует только вместе с субъектом (нет субъекта – нет задачи). Он предполагает системный учет возможностей ученика в решении задачи и построение процесса поиска на основании данных этого учета;*
- *вывод ученика как субъекта на более высокий уровень познавательной деятельности как необходимое условие для классификации учебных задач по пяти уровням познавательной деятельности учащихся.*

2. Дидактические возможности использования математических методов при решении школьных математических задач: ознакомление учащихся с математическими методами решения школьных математических задач и с основными признаками, присущими каждому математическому методу, включение признаков математических методов в структуру задачи, ознакомление учащихся со схемами и алгоритмами применения математических методов, включение математических методов в эвристические таблицы поиска с вложенным рядом конкретных моделей как отражение основных принципов теории поэтапного формирования умственных действий, нахождение учащимся нескольких способов решения учебной задачи. Эти возможности позволяют учащимся классифицировать учебные математические задачи, что, с одной стороны, облегчает процесс поиска решения задачи, а с другой стороны, развивает их творческое мышление.

3. Способы совершенствования обучения поисковой деятельности учащихся при решении математических задач на уроках математики: ознакомление учащихся с моделями самоуправляемой поисковой деятельности с параллельным введением математических методов и их признаков; решение задач с использованием различных математических методов; решение групп задач, составленных с опорой на уровни познавательной деятельности каждого ученика в классе.

Для экспериментальной проверки разработанной методики были выбраны учащиеся общеобразовательных средних школ №№ 1, 2, 4, 19, 23, 26 Ленинского района г. Могилева. В качестве экспериментальных и контрольных групп мы выбрали учащихся параллели 9-х классов. Всего в эксперименте задействовали 383 учащихся (из них экспериментальная группа состояла из 199 человек, контрольная группа – из 184).

Обработав входную контрольную работу обоих групп методами математической статистики [1], выяснили, что начальные условия педагогического эксперимента оказались одинаковыми с надежностью 0,95 в двух группах (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1
Процентные результаты отметок входной контрольной работы

	“1”	“2”	“3”	“4”	“5”	“6”	“7”	“8”	“9”	“10”
Экспериментальная гр.	0	4,5	7	21,6	28,1	23,1	8,5	5,5	1,5	0
Контрольная гр.	0	6,5	14,1	15,2	20,1	15,2	20,1	7,1	1,6	0

Учащиеся экспериментальной группы знакомились с моделями самоуправляемой поисковой деятельности при решении математических задач с включенными в модель признаками математических методов, знакомились с математическими методами и их признаками. Основным методическим пособием для работы с учащимися были выбраны методические рекомендации [2], где приведены задачи с примерами поиска решений. Количество решений одной задачи доходило до 12. Также задачи решали из традиционных учебных пособий для учащихся общеобразовательных средних школ (учебник Л.А. Латотина, Б.Д. Чеботаревского). В качестве учебных пособий контрольной группы были выбраны традиционные учебные пособия для учащихся общеобразовательных средних школ (учебник Л.А. Латотина, Б.Д. Чеботаревского).

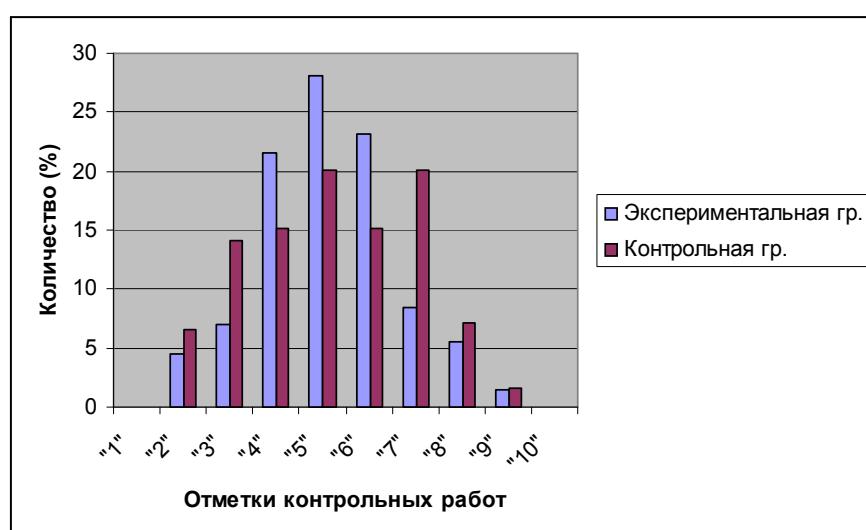


Рис. 1. Результаты входной контрольной работы

При проверке итоговой контрольной работы были получены следующие результаты (табл. 2, рис. 2).

Таблица 2
Процентные результаты отметок итоговой контрольной работы

	“1”	“2”	“3”	“4”	“5”	“6”	“7”	“8”	“9”	“10”
Экспериментальная гр.	0	0	7,5	14,6	25,1	24,6	10,6	8,0	6,0	3,5
Контрольная гр.	0	12,0	12,5	17,4	20,1	19,6	9,2	6,0	2,7	0,5

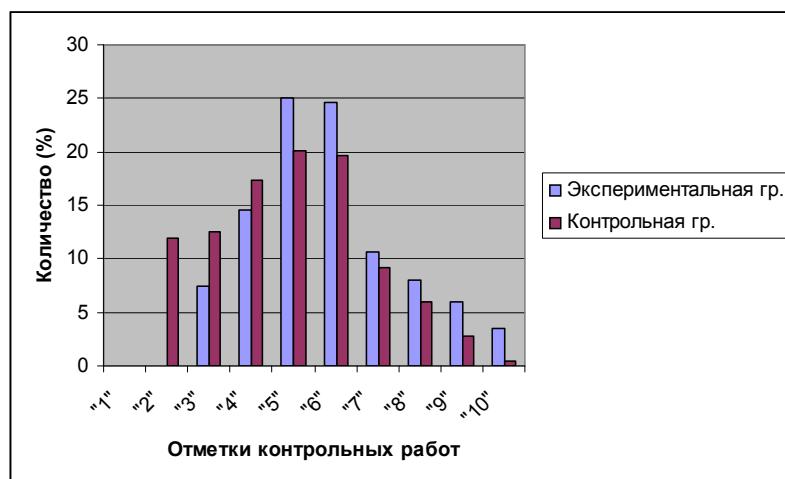


Рис. 2. Результаты итоговой контрольной работы

Мы воспользовались t-критерием Стьюдента для статистической проверки влияния разработанной методики на успеваемость учащихся. Получили то, что гипотеза H_0 (итоговые различия при подготовке учащихся по математике в экспериментальной и контрольной группе несущественны) была отклонена в пользу гипотезы H_1 (итоговая подготовка в экспериментальной группе выше, чем в контрольной), что дает основание утверждать о наличии более высокого среднего уровня подготовленности учащихся в экспериментальных, чем в контрольных группах. При этом количество решенных задач учащимися экспериментальной группы в среднем на 20% больше, чем количество решенных задач в контрольной группе. Из всего следует, что данная методика оказывает положительное влияние не только на сам процесс решения задач учащимися, но и на их математическую подготовку в целом.

В течение этого этапа были разработаны методы и формы контроля для проверки качества математической подготовки учащихся. *Формы контроля:* фронтальный, групповой, индивидуальный, комбинированный и самоконтроль. *Методы и способы контроля:* устный опрос, контрольная работа, уплотненный опрос, самостоятельные работы контролирующего характера, объективный автоматизированный или неавтоматизированный контроль.

Заключение

Таким образом, использование управляемой поисковой деятельности учащихся при решении математических задач, применение ими математических методов и признаков математических методов при решении улучшает качество знаний по математике. Мы рассматриваем понятие задачи и процесс ее решения с позиции субъектно-объектного подхода, что позволяет классифицировать учебные математические задачи по уровням познавательной деятельности в небольшие группы, предусматривающие обязательное включение подводящих задач. Именно по данному принципу и может строиться школьный учебник математики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бородич, С.А.** Эконометрика : учеб. пособие / С.А. Бородич. – Мин. : Новое знание, 2001. – 408 с.
2. **Антонов, В.А.** Поиск решения задач : метод. рекомендации по курсу “Методика преподавания математики” для студ. физ.-мат. ф-та / В.А. Антонов. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2010. – 40 с.

Поступила в редакцию 01.02.2011 г.

ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 37

Е.И. СЕРМЯЖКО

О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ (полемические заметки). (Окончание. Начало в № 1(37), 2011 г.)

Советские ученые-педагоги не только разъясняли и объясняли учителям марксистско-ленинское учение о воспитании и образовании подрастающего поколения, но, кроме того, вели долгие и скучные дискуссии по общим проблемам педагогики. И, разумеется, все они в подтверждение истинности своих теоретических положений, идей и концепций непременно ссылались на труды классиков марксизма-ленинизма, находили в них то, что им было нужно, и бесконечно, там где надо и не надо, цитировали основоположников научного коммунизма и их последователей.

Пример. Известный и авторитетный в советские времена педагог, один из авторов и главный редактор пособия по педагогике для студентов педагогических институтов, проанализировав различные, не совсем научные подходы к классификации методов обучения, “бьет” своих оппонентов “Капиталом” Маркса. Он пишет: “К. Маркс в “Капитале” рассматривает процесс труда как деятельность человека, в которой вычленяются элементы опосредствования, регулирования и контроля. Соответственно и деятельность в процессе обучения должна осуществляться с помощью таких способов (методов), которые в единстве сочетают организацию действий по опосредованию учебной информации, регулирование деятельности личности прежде всего разнообразными способами ее стимулирования, а также оперативный контроль за ходом деятельности” [1, с. 178].

На этой марксистской основе автор выделил три группы методов обучения:
1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
2) методы стимулирования учебной деятельности школьников и 3) методы контроля и самоконтроля в обучении.

Поскольку это была точка зрения известного тогда ученого (академика Ю.К. Бабанского), и, главное, подкрепленная ссылкой на “Капитал” Маркса, дискуссии о классификации методов обучения прекратились: никто из теоретиков педагогики не осмелился спорить с Марксом и академиком. Практическую пользу этой классификации, понятно, никто не объяснял и не изучал.

Следует заметить, что даже при самом тщательном изучении трудов классиков марксизма педагоги-теоретики не всегда находили в них (трудах) ответы на свои специфические, педагогические вопросы: классики не были педагогами. И тогда начиналась креативная педагогика: ученые-педагоги создавали в кабинетной типи (НИИ) нечто свое, правда, похожее на нечто другое, но все-таки чем-то от него отличающееся.

Креативная мысль теоретиков была сосредоточена главным образом на определении педагогических понятий. Дефиниции стали своего рода научной “игрой”, средством самоутверждения, демонстрацией своего педагогического ума и научного бахвальства. Около ста лет длится эта “игра”, и конца ей не видно.

Самыми трудными и занимательными для теоретиков оказались такие вопросы, как что такое педагогика, *каков* ее предмет и *каковы* ее основные задачи.

Советские педагоги единогласно отвергли утверждение Ушинского о том, что педагогика не является наукой в строгом смысле слова, что она – искусство. На этом неприятном суждении Ушинского и заканчивалось их единогласие.

Примирительные, “серединные” теоретики определяли педагогику как науку и искусство. Их оппоненты утверждали, что такого не может быть, что одно и то же не может быть одним и другим. С их точки зрения, педагогика – это наука и только наука, а вот воспитание – это, действительно, искусство. И, следовательно, педагогика – это наука об искусстве воспитания.

Но нашлись противники и этой точки зрения. Искусство, рассуждали они, – дело творческое, не поддающееся никаким законам и закономерностям, наука же – это систематизированные, точные и правильные знания. А поэтому, делали они вывод, лучше будет определить педагогику как науку о воспитании (без всякого искусства). Необходимо при этом, учили они, отличать социалистическую педагогику от буржуазной. Первая базируется на истинно научной, материалистической, марксистско-ленинской философии и поэтому является действительной наукой, вторая же, буржуазная, – на идеалистической и поэтому не может быть отнесена к настоящей науке. “В СССР и других социалистических странах, – пишут авторы “Педагогической энциклопедии”, – педагогика развивается как история коммунистического воспитания нового человека” [2, т. 3, с. 281]. И далее: “Советские педагоги стремятся глубже разработать широкие педагогические проблемы... Ведется разработка таких социально-педагогических проблем, как расширение сферы педагогики, коммунизм и школа, народное хозяйство и народное образование... воспитание коммунистической сознательности” [там же, с. 311].

Большинство советских ученых-педагогов согласилось с последней точкой зрения: без науки, без теории коммунистического воспитания не может быть и ученых. Не было, однако, согласия в определении педагогики.

Педагогика возникла как наука о воспитании детей (слово “педагогика” образовано от греч. *paides* – дети и *ago* – вести, в дословном переводе “пайдагогос” означает детоводитель). В течение веков она и развивалась как наука (или искусство?) о воспитании подрастающего поколения. Все выдающиеся педагоги (Коменский, Песталоцци, Дистервег, Ушинский и др.) были представителями именно этой, классической педагогики.

В 20-е гг. прошлого века появилось предложение расширить сферу научного педагогического познания, сферу действия педагогики. Началась дискуссия, которая длилась около двух десятилетий. Одни педагоги выступили против расширения и доказывали, что педагогика должна изучать то, что всегда изучала, что она должна оставаться наукой о воспитании детей, т.е. были сторонниками классической педагогики. Другие обвиняли первых в консерватизме и говорили, что воспитывает все, вся жизнь и поэтому новая педагогика должна изучать все, т.е. стать наукой о жизни и ее влиянии на человека.

В дискуссию вмешалась Крупская. Новое время, заявила она, требует и новой педагогики. Марксистская педагогика, безусловно, отличается от предшествующих ей педагогик, она должна стать наукой не только о воспитании детей, но и взрослых, наукой о воспитании человека социалистического общества.

Разумеется, победила точка зрения Крупской. Ученые-педагоги обосновали эту точку зрения следующим образом: “... слово “педагогика” в буквальном переводе с греческого означает детовождение.

Но этим не ограничивается сфера действия педагогики. Строительство коммунистического общества – это процесс сознательной творческой деятельности народных масс, это процесс воспитания у всех и каждого самых высоких человеческих качеств... Таким образом, социалистическая педагогика обслуживает все общество, и можно утверждать, что по мере его развития общество все полнее и полнее будет использовать достижения педагогики.

Об этом, в частности, свидетельствует возникновение и развитие педагогики взрослых, возрастание ее роли” [3, с. 17].

Ничего подобного не возникло и не развивалось, но дискуссия продолжалась. Возникло противоречие: название традиционной педагогики не соответствовало расширению ее сферы (или объекта, или области – ученые не знают, как это правильнее назвать). Понятно, у каждого теоретика были свои точки зрения.

Одни предлагали новую педагогику о воспитании человека (уже не детей) назвать андропогоникой (от греч. *andros* – мужчина и *ago* – вести), т.е. наука о воспитании мужчин. Другие возражали и говорили, что нельзя разделять объект воспитания по половому признаку, что необходимо воспитывать не только людей мужского пола, но и женского. Эти другие предлагали назвать науку о воспитании антропогоникой (от греч. *anthropos* – человек и *ago* – вести). Третьи соглашались и с первыми и со вторыми, но предлагали сохранить красивое название науки “педагогика”, но считать эту науку не о воспитании детей, а о воспитании человека. Первые, другие и трети были не против.

Но появились четвертые. Проблемы воспитания человека, утверждали они, это не только проблемы педагогики, но и философии, социологии, психологии, этики и т.д. – это проблемы всех наук о человеке. Они, эти четвертые, захотели выяснить предмет педагогики, т.е. то, что собственно и конкретно она должна изучать и исследовать.

Оказалось, что определение предмета педагогики – дело не простое. Все ученые-педагоги внесли свой вклад в это дело, но оно не закончено и продолжается до сих пор.

Дефиниций предмета педагогики множество. Ниже приводится лишь несколько.

- Предмет педагогики – “общие закономерности воспитания, сущность и закономерности коммунистического воспитания, образования и обучения подрастающего поколения в социалистическом обществе” [4, с. 7].
- “Предмет педагогики – воспитание человека человеком” [5, с. 20].
- “Предмет советской педагогики – коммунистическое воспитание” [1, с. 20].
- “Предметом педагогики является воспитательная деятельность” [6, с. 21].
- “Предметом педагогики является воспитательная деятельность, которая осуществляется в учебно-воспитательных учреждениях лицами, специально уполномоченными для этого обществом” [7, с. 3].
- “Предметом педагогики является исследование сущности и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса” [8, с. 24].
- “Предмет педагогики – воспитательные отношения, возникающие в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека” [9, с. 23].
- “Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания,

или более кратко, это воспитание человека как особая функция общества” [10, с. 3].

- “Предметом педагогики является процесс развития, обучения и воспитания людей в прогрессивных интересах личности и общественной жизни” [11, с. 16] и т.д. и т.д.

Процесс научного поиска предмета педагогики и его определения продолжается.

С увлечением ученые-педагоги занимаются “игрой” в определении основных понятий (категорий) педагогики: воспитание, обучение, образование. Все эти понятия имеют несколько десятков определений. Да что там десятков: каждый ученый-педагог имеет свою точку зрения по всем этим понятиям и свое определение.

Это только кажется, что, например, понятие “воспитание” простое и понятное всем и каждому и что нет необходимости его определять. На самом деле, утверждают теоретики педагогики, это довольно сложное и трудноопределяемое понятие. Далее следуют всего лишь несколько определений этого понятия.

- Еще Ушинскому было известно, что воспитание может быть целенаправленным и стихийным. Поэтому он предложил воспитание понимать в двух смыслах (значениях) этого слова: в узком и широком. Затем это “открытие” было приписано Крупской. “В узком смысле слова, – писала она, – под воспитанием понимается обычно то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков” [12, с. 39]. И далее: «Слово “воспитание” употребляется часто и в другом, более широком смысле слова. Говорят: “жизнь воспитала из него человека... или говорят “дети улицы”, “дети подземелья...” и т.д.» [там же]. Иначе говоря, под воспитанием в широком смысле слова Крупская имела в виду стихийное влияние среды на человека.
- Советские ученые-педагоги развили учение Крупской и внесли свой вклад в определение этого понятия (и в узком, и в широком значении этого слова). И, разумеется, проявили при этом различные точки зрения.

Первая. В широком смысле слова в понятие “воспитание” “включается весь процесс подготовки подрастающего поколения к общественной жизни и деятельности” [4, с. 7]. В узком значении под воспитанием понимается “процесс выработки у учащихся норм и правил коммунистического поведения и развития их физических и умственных сил и познавательных способностей” [там же, с. 8].

Вторая. “Воспитание в широком смысле включает в себя образование и обучение” [3, с. 13]. В узком смысле слова воспитание – это “организованный целенаправленный процесс формирования у детей необходимых взглядов, моральных, эстетических и других качеств” [там же].

Третья. С точки зрения законодателей, депутатов белорусского парламента (и они, не ученые, включились в “игру” в определение понятий), не воспитание включает в себя образование и обучение, а, наоборот, образование вбирает в себя и воспитание, и обучение” [13].

Четвертая. “Воспитание – это процесс передачи опыта одним поколением и усвоение его другим, обеспечивающий развитие человека” [9, с. 7].

Пятая. “Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова – систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира” [10, с. 4].

Шестая. С позиции культуры человечества воспитание – это “процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры...” [14, с. 11].

Седьмая. С этой седьмой точки зрения, воспитание следует рассматривать уже не в двух смыслах этого слова, а в четырех: 1) в широком социальном смысле; 2) в узком социальном смысле; 3) в широком педагогическом смысле и 4) в узком педагогическом смысле. Конечно, даются определения этого понятия во всех четырех смыслах [15, с. 24-26] и т.д. и т.д.

Кажется, читатель начинает уже нервничать, и поэтому из уважения к нему и в целях сохранения его здравого смысла автор заметок прекращает цитировать ученых-педагогов. По этой же причине он (автор) не решается воспроизвести многочисленные определения других основных педагогических понятий – обучение и образование (их, разных и различных, можно найти в бесчисленных пособиях и учебниках по педагогике).

Разумеется, ученые-педагоги не только определяют понятия, но и пишут научные труды. Как правило, тематика их определяется потребностью времени, а точнее, сверху, политикой государства, правящей партии, “которая ставит перед педагогической наукой особые задачи...” [1, с. 18]. В соответствии с партийными задачами в советские времена теоретики педагогики писали научные труды (монографии, диссертации) на такие темы, как: воспитание советского патриотизма, пролетарского интернационализма, воспитание на примере жизни и деятельности В.И. Ленина, формирование коммунистического мировоззрения, воспитание коммунистического отношения к труду, атеистическое воспитание, роль и место пионерской и комсомольской организаций в воспитании подрастающих поколений и т.д.

После распада СССР и кризиса коммунистической идеологии никаких существенных перемен в педагогической науке не произошло. Ученые-педагоги приспособились к новым условиям и, вместо того чтобы выявлять педагогические законы и закономерности и на их основе прогнозировать дальнейшее развитие педагогического процесса, разрабатывать научные рекомендации о воспитании человека для учителей, законодателей и правительства, по-прежнему “научно” обосновывают указания сверху.

В девяностые годы они в своих трудах доказали необходимость демократизации, гуманизации, гуманитаризации образования, дифференциации обучения; сейчас все их усилия сосредоточены на обоснование новых педагогических технологий. И, как всегда, у каждого из них есть своя точка зрения по всем этим проблемам, свои определения новых понятий. Следует заметить, что новое поколение теоретиков педагогики превзошло в этом деле своих предшественников: и гуманизация, и гуманитаризация образования, и дифференциация обучения, и педагогические технологии имеют несколько десятков определений.

Терминологическая путаница – первый признак слабости науки. Она дезориентирует практических работников, приводит к потере интереса к ней, к отрицанию профессиональной деятельности на научной основе и отнесению ее к искусству.

В одном из писем к А.М. Горькому Макаренко писал: “Я боюсь личной известности, страшно боюсь... Я потому и отдался колонии, что захотелось потонуть в здоровом человеческом коллективе... Я теперь убедился, что такой коллектив в России создать можно...

А я не педагог и терпеть не могу педагогов” [16, с. 480].

Это удивительное признание: великий педагог не признает себя педагогом и, более того, он терпеть не может педагогов. Что это?

Сам Макаренко не объясняет свой эпизод.

Разумеется, это заявление не относится к рядовым учителям, воспитателям, скромным, по выражению Макаренко, работникам-практикам. Видимо, и скорее всего, он имел в виду педагогов-теоретиков, “педагогических мудрецов” (это его выражение), от которых он в своей практике много страдал и против которых он вел постоянную борьбу [17, с. 115]. Он терпеть не мог “педагогических мудрецов” за их общие рассуждения, “дедуктивные высказывания”, “дедуктивную логику”, схемы, модели, диаграммы, “книжные формулы”, которые невозможно применить на практике, “привязать к делу” и которые поэтому никому не нужны. “Нет более диалектической науки, чем педагогика, – писал он, – и поэтому ни в какой другой области показания опыта не имеют такого большого значения”. И далее: “При настоящем положении науки о человеке и о человечестве он (педагогический закон. – Е.С.) ни в коем случае не может полностью дедуктироваться ни от какого общего положения” [там же, с. 480-481].

* * *

Как уже отмечалось, до середины XIX в. ни в России, ни в Беларуси педагогической науки не существовало. Учителя-практики в своей деятельности руководствовались здравым смыслом, идеями народной педагогики, мыслями, выведенными из собственного опыта и опыта своих коллег, идеями и мыслями известных просветителей, писателей, публицистов, но, главным образом, *указаниями чиновников от образования*.

Ушинский попытался найти научные основы педагогической деятельности, кое-что он и нашел, но в конечном счете “заблудился” и вынужден был признать педагогику искусством, а не наукой.

Крупнейший представитель русской педагогической мысли второй половины XIX – начала XX ст. П.Ф. Каптерев не разделял взглядов Ушинского на педагогику как искусство. Он не считал правильным разделять педагогику (как теорию) на науку и искусство. С его точки зрения, педагогика – самостоятельная наука, имеющая прикладной характер. “Мы находим, – писал Каптерев, – что те различия между наукой и искусством, на которые указывают, между прочим, Миль и за ним Ушинский, в значительной степени неправильны, что на основании этих различий нельзя признавать два рода умственной деятельности – науку и искусство, а следует допустить два вида – чистую науку и прикладную науку и что педагогика, собственно теория воспитания, есть прикладная наука” [18, с. 55]. Наука о воспитании, писал Каптерев, не противостоит практике, опыту, она “концентрированный, обобщенный и систематизированный опыт” [там же, с. 656]. Без такой науки о воспитании, утверждал он, невозможна успешная педагогическая деятельность, правильная организация народной школы. Каптерев указал главные пути формирования педагогики как науки, подчеркнув, что она складывается из опытов и теоретических рассуждений по поводу этих опытов “с целью уловить их общие правила и законы” [там же]. В отличие от Ушинского Каптерев считал, что педагогический опыт нужен не для того, чтобы мысли из него выводить, а для выявления законов и закономерностей, правил педагогической деятельности. Он, а вслед за ним и Макаренко, были убеждены в том, что педагогическая наука должна формироваться снизу, что педагогические знания, законы, закономерности и правила должны выявляться и добываться из опыта, практики, а не путем общих рассуждений и мыслей, рожденных наверху и соответствующих определенной политической линии.

К сожалению, советская педагогическая наука пошла по другому пути. Ставновление и развитие ее, пишут ныне уже забытые, но известные в 60 – 80-е гг. теоретики педагогики, “проходило и проходит под непосредственным руковод-

ством Коммунистической партии Советского Союза” [1, с. 18]. Она связана, продолжают они, “с самой прогрессивной общественно-исторической формацией и призвана решать особые задачи... и может быть названа наукой о коммунистическом воспитании” [там же].

Особые задачи определялись не потребностями педагогической практики, не учеными-педагогами, а решениями партийных съездов, специальными постановлениями и другими директивными документами партии и правительства по вопросам образования и воспитания.

Коммунистическая партия зорко следила за учреждениями образования, строго контролировала их деятельность. Почти ежегодно она своими постановлениями и директивами направляла деятельность педагогов, указывала, что им необходимо делать на данном этапе развития социалистического общества и обязывала их строго соблюдать ее указания. К числу наиболее известных и значимых для советской школы постановлений и деклараций партии и советского правительства следует отнести:

- Декларацию о Единой трудовой школе (1918 г.).

Постановления и законы:

- О начальной и средней школе (1931 г.).
- О работе пионерских организаций (1932 г.).
- Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе (1932 г.).
- Об учебниках для начальной и средней школы (1933 г.).
- О педагогических извращениях в системе наркомпросов (1936 г.).
- О структуре начальной и средней школы в СССР (1934 г.).
- Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной и средней школе (1935 г.).
- Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958 г.).
- Об организации школ с продленным днем (1960 г.).
- О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы (1966 г.).
- О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду (1977 г.) и т.д. и т.д.

Педагогическая активность коммунистической партии имела всего лишь один перерыв: период 1945 – 1958 гг. В послевоенные годы и в течение всех пятидесятих годов не было издано ни одного постановления о школе: партия и правительство были заняты восстановлением разрушенного в ходе войны народного хозяйства. Это были лучшие годы советской школы, она занималась своим непосредственным делом – обучением подрастающего поколения и делала это весьма успешно. Именно из этой школы, советской школы этого периода, вышли известные ученые: физики, математики, биологи, нобелевский лауреат Н. Алферов. После перерыва партийная педагогическая мысль, а вслед за ней и мысль советских ученых-педагогов значительно активизировалась. В 1958 г. издается закон “Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР”. Закон обязывал советских педагогов готовить учащихся к жизни, к общественно полезному труду, повышать уровень общего, но прежде всего политехнического образования, воспитывать учащихся в духе идей коммунизма. Ведущим началом обучения и воспитания в средней школе, объяснялось непросвещенным учителям, должна стать тесная связь обучения с трудом, с практикой коммунистического строительства. Закон обязывал принимать в высшие учебные заведения на основе характеристик, выдаваемых партийными, профсоюзными, комсомольскими и другими общественными организациями.

ями, организовать подготовку учителей по агрономии, животноводству, технике и другим специальным дисциплинам.

И пошло-поехало. Ученые педагоги прежде всего провели организационные работы в своем главном штабе: преобразовали Академию педагогических наук РСФСР в АПН СССР, создали в ней новые научно-исследовательские институты (НИИ общего и политехнического образования, НИИ производственного обучения). Академики и сотрудники преобразованной Академии активно включились в работу по подготовке новых положений о производственном обучении, об ученических производственных бригадах (УПБ), об учебно-производственных комбинатах (УПК), новых программ по предметам политехнического и производственного циклов и др. Приоритетными, диссертационными стали темы, связанные с трудовым обучением и воспитанием, как уже отмечалось, с политехническим образованием. К середине 70-х гг. по этой проблематике, как уже отмечалось, было написано и защищено более трехсот кандидатских и докторских диссертаций и столько же, если не больше, на темы о воспитании учащихся “в духе идеи коммунизма”. Эти диссертационные работы и созданные на их основе “научные” труды учителя-практики не читали, потому что, во-первых, диссертации не публиковались, во-вторых, опубликованные “научные” труды таковыми на самом деле не являлись и не представляли для практика интереса. Сейчас большая часть этих трудов не имеет особого теоретического и практического значения и может интересовать лишь историков педагогики.

Вскоре, к началу 70-х гг., обнаруживается, что связь школы с жизнью, обучения с трудом, производственное обучение отрицательно повлияли на общеобразовательную подготовку учащихся, на их отношение к учению, к знаниям, на их умственное развитие, успеваемость. И тогда партия принимает другие постановления, как правило, начинающиеся со слов “о дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания...” и т.д.

Постановления ЦК КПСС 70-х гг. ориентируют школу уже не на производственное обучение, а на необходимость развития мышления учащихся, их творческих способностей, на воспитание у школьников высоких идеино-нравственных качеств.

Как всегда, педагогическая наука быстро откликнулась на этот призыв партии. К концу 70-х гг. было защищено несколько десятков диссертаций, написано столько же “научных” трудов о развивающем обучении, о проблемном обучении, об идеино-политическом воспитании, формировании коммунистического мировоззрения и т.д. Учителям по-прежнему диссертационные работы были недоступны, “научные” труды по-прежнему были переполнены общими рассуждениями, ссылками на классиков марксизма-ленинизма, на последние постановления партии и правительства и вызывали у них склероз: они не видели в них практической пользы. Кроме того, в силу своей занятости (10-часовой рабочий день) и здорового консерватизма они, за редким исключением, не смогли быстро переориентироваться с политехнического и производственного на развивающее, проблемное обучение.

По этой или по какой-то другой причине в начале 80-х гг. проявилось большое количество негативных явлений в обучении и воспитании подрастающего поколения. Главнейшее из этих явлений выражалось одним словом – формализм: учителя-воспитатели соблюдали и выполняли постановления партии, указания чиновников от образования, рекомендации ученых-педагогов, а качество обучения и воспитания не улучшалось, а, наоборот, ухудшалось.

Для преодоления формализма Коммунистическая партия и советское правительство решают реформировать школу, предоставить учителям-практикам некоторую свободу. В документах о реформе школы (1984 г.) записано: “Народный

учитель – ваятель духовного мира юной личности, доверенное лицо общества, которому оно вверяет самое дорогое, самое ценное – детей, свою надежду, свое будущее. Это благороднейшая и труднейшая профессия требует от человека, посвятившего ей жизнь, постоянного творчества, неустанной работы мысли, огромной душевной щедрости, любви к детям, безграничной верности делу” [19, с. 56]. Партия, наконец-то, позволяла “расширять возможности учителей в выборе оптимальных методов, форм и средств обучения” [там же, с. 70].

Официальная советская педагогическая наука не смогла уже отреагировать на эти партийные указания, подвести под них “научную” базу: началась горбачевская перестройка и сама она (педнаука), ее методологическая основа – марксистско-ленинская философия – оказались в тяжелом, кризисном положении, подверглись резкой критике со стороны новой педагогики сотрудничества. Распад СССР и последовавший за ним насильтственный самороспуск компартии усугубили положение советской педагогической науки: она оказалась наедине с собой, беспомощной без партийных указаний и постановлений, и стали очевидными ее услужливость, холуйство и ее практическая бесполезность в новых социально-экономических условиях.

К сожалению, современная педагогическая наука не извлекла уроков из прошлого: она, как и в старые советские времена, ничего не исследует, а разъясняет и объясняет указания, идущие сверху, но уже не коммунистической партии, а министерских и даже нижестоящих (местных) чиновников от образования.

Окидывая беглым взглядом пятидесятилетнее педагогическое поле (1958 – 2008 гг.), невольно думаешь о тяжелой доле его пахаря-селятеля – учителя-воспитателя. Ни днем ни ночью не давали ему покоя “педагогические мудрецы”, педагоги-теоретики: педагоги-аграрники, производственники, политехники, программисты, проблемники, оптималисты, дифференциалисты, гуманисты, демократы, а в настоящее время – педагогические технологии.

Скучно жить без мыслей и идей, трудно жить с ними, но труднее всего жить и работать, не зная законов и закономерностей своей деятельности, в результатах которой не уверен, потому что нет научной основы этой деятельности. К такой деятельности относится деятельность педагогическая. И такое состояние учителя-практика, т.е. состояние постоянной трудности, тяжести, тревожности, неудовлетворенности, неуверенности будет продолжаться до тех пор, пока педагогика не станет истинной, точной наукой. А станет она таковой, когда перестанет выполнять определенный политический заказ, тогда, как писал В.А. Сухомлинский, когда “исследует и объясняет тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений” [20, с. 212]. Случится это, видимо, не скоро.

Заключение

Возникновение педагогической науки связано с именем чешского педагога Я.А. Коменского (XVII в.). Однако до середины XIX в. такой науки в строгом смысле этого слова не было (была философская, описательная, художественная и публицистическая педагогическая литература).

Основы отечественной (русско-белорусской) педагогической науки заложили К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев. После революции 1917 г. эти основы были подорваны: советская педагогическая наука не исследовала педагогический процесс, а в основном и главным образом выполняла партийный заказ, объясняла указания, директивы и постановления коммунистической партии и советского правительства в области образования и воспитания нового, советского человека.

Особого практического значения советская педагогика не имела. Учителя-воспитатели не проявляли к ней особого интереса, поскольку она не давала ответы на их конкретные вопросы: что и как нужно делать для того, чтобы успешно учить и воспитывать молодое поколение; существуют ли какие-либо законы и закономерности педагогической деятельности, выполнение и строгое соблюдение которых гарантируют ее успех и высокие результаты.

Проблема взаимодействия педагогической науки и практики остается актуальной: должна ли педагогическая теория “вытекать” сверху и изменять практику или, наоборот, основываясь на ней, “вытекая” из нее, обобщая все лучшее и передовое в ней и выводя все лучшее из нее, возвращать в практику это лучшее и передовое в виде законов, закономерностей и правил, гарантирующих успех педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
2. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И.А. Каиров. – М. : Советская энциклопедия, 1964 – 1968.
3. Педагогика : курс лекций / под общ. ред. Г.И. Щукиной – М. : Просвещение, 1966. – 618 с.
4. **Шимбірев, П.Н.** Педагогика / П.Н. Шимбірев, И.Т. Огородников. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 432 с.
5. Педагогика / С.П. Баранов [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 212 с.
6. **Краевский, В.В.** Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 152 с.
7. **Ильина, Т.А.** Педагогика : курс лекций / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
8. **Харламаў, І.Ф.** Педагогіка / І.Ф. Харламаў. – Мн. : Універсітэтскае, 1996. – 511 с.
9. **Безрукова, В.С.** Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
10. **Орехова, В.А.** Педагогика в вопросах и ответах / В.А. Орехова. – М. : КНОРУС, 2006. – 200 с.
11. **Сидоров, А.А.** Педагогика / А.А. Сидоров, М.В. Прохорова, Б.Д. Синюхин. – М. : Терра-спорт, 2000. – 272 с.
12. **Крупская, Н.К.** Педагогические сочинения : в 10 т. / Н.К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1968. – Т. 2. – 735 с.
13. Закон Республики Беларусь от 19 марта 2002 г. № 95-З “О внесении изменений в Закон Республики Беларусь “Об образовании в Республике Беларусь”.
14. **Щуркова, Н.Е.** Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
15. **Подласый, И.П.** Педагогика. Новый курс : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
16. **Макаренко, А.С.** Собр. соч. : в 4 т. / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1987. – Т. 4. – 575 с.
17. **Макаренко, А.С.** Соч. : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.
18. **Каптерев, П.Ф.** Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
19. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. документов и материалов. – М. : Просвещение, 1984. – 68 с.
20. **Сухомлинский, В.А.** Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1972. – 244 с.

Поступила в редакцию 27.04.2011 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

КАПАРОВІЧ Юлія Яўгенаўна	– старшы выкладчык кафедры германа-раманскаі філалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
ДЗЯМІДАВА Наталля Іванаўна	асістэнт кафедры гуманітарных дысцыплін Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта харчавання
КУХТОВА Наталля Валянцінаўна	– кандыдат псіхалагічных навук, загадчык кафедры сацыяльна-еканамічных і гуманітарных дысцыплін ІПК і ПК ВДУ імя П.М. Машэрава
КІБАК Іван Аляксееўіч	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі і педагогікі Акадэміі МУС РБ
ПАРХОМЕНКА Алена Мікалаеўна	– старшы выкладчык кафедры фізікі і тэхнічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
КАРПЯКОВА Таццяна Анатольеўна	– старшы выкладчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
ДОЎГАЯ Юлія Леанідаўна	– аспірант кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
КАМАРОВА Іна Аляксандраўна	– аспірант кафедры прыкладной псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
МАКАРЭВІЧ Алесь Мікалаеўіч	– доктар філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры беларускай літаратуры МДУ імя А.А. Куляшова
БАДЗІШЭЎСКАЯ Наталля Мікалаеўна	– старшы выкладчык кафедры фартэпіяна і вакальна-харавых дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
БАТАН Ларыса Валер'еўна	– аспірант кафедры інфарматыкі і інфармацыйных тэхналогій ВДУ імя П.М. Машэрава
АНТОНАЎ Вадзім Аляксандравіч	– аспірант кафедры методыкі выкладання матэматыкі МДУ імя А.А. Куляшова
СЯРМЯЖКА Яўген Іванавіч	– кандыдат педагогічных навук, прафесар МДУ імя А.А. Куляшова

SUMMARIES

Antonov V.A. CONTROLLED SEARCHING ACTIVITIES IN MATHEMATICS.

The article demonstrates the opportunities of controlled searching activities while students cope with mathematical tasks. The main points of the investigation are highlighted and an experimental test of the developed method is presented.

Batan L.V. SUCCESSIVE TEACHING AND REGULATION IN COMPUTER SCIENCE.

The author investigates the problem of continuity in teaching Computer Science. He takes into account two extreme ways in teaching this subject: direct (historical) and inverse, emphasizing the necessity of their dialectical synthesis. The university curriculum in Computer Science for preparatory department is presented in the given article.

Bodishevskaya N.N. MODULAR EDUCATION APPROACH IN THE CONTEXT OF THE SUBJECT "CONDUCTING".

The article deals with the challenge of introducing innovation technologies into the teaching process of the university subject "Conducting". The author describes the experience of applying the modular approach within the scope of the subject mentioned above. The article points out priorities of the modular system of teaching as personality oriented and most effective for the realization of the modern educational aims while training a highly qualified teacher of music ready for the independent research as well as for creative work.

Demidova N.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL TRAINING.

The most important objective of professional training is the perfection of the traits a specialist needs in different domains of his activities. The basic role in the conscious development of these traits is played by the creation of a specially designed environment as a system of beneficial conditions and factors determining students' professional and personal development as well as their self-perfection. The article focuses on the description of the pedagogical conditions necessary for one's professional growth: integrity of the professional environment; social variety; existence of personal freedom and self-perfection zones; contextual approach to the organization of the pedagogical process; foundation of creative societies; psychological-pedagogical guidance.

Dovgaya Y.L. PSYCHOLOGICAL BASES OF COMMUNICATIVE-INTELLECTUAL STRATEGIES DESIGNED FOR TEENAGERS.

In the article the theoretical bases of communicative-intellectual strategies aimed at the development of teenagers are stated. In detail the author presents forms of the intellect organization: common sense, reason, mind. The results of the empirical research display the dynamics of intelligence and communicative strategies employed by children from 11 till 14 years old. The author points out three groups of the communicative-intellectual tasks arising in relations with teachers, parents and peers, and reveals certain peculiarities of the goals set for teenagers.

Kaporovich Y.Y. INFLUENCE OF THE ANTIQUITY ANTHROPOLOGICAL VIEWS ON THE AIMS AND GOALS IN UPBRINGING.

The anthropological bases of the antiquity pedagogic conceptions are examined. Special attention is devoted to the conceptions of Socrates, Plato, Aristotle who proved the necessity of the anthropological basis in education. In spite of the differences these conceptions supplement each other and reveal a complex many-sided image of a man modern pedagogy takes into account.

Karpekova T.A. DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SELF-RESPECT AND SELF-ESTEEM.

The article deals with the study of children's self-respect and self-esteem. It brings out the level of self-worth and popularity among their peers 6-7 year-old children of different social background demonstrate. The article analyses various approaches to the phenomenon of self-

concept and sums up the factors which determine the formation of children's positive self-concept. The article considers two basic approaches to one's self taking into account peculiarities of certain cultures.

Kibak I.A. SPECIFICITY OF MP THINKING IN PARLIAMENTARY ACTIVITY.

In the article the peculiarities of MP thinking in parliamentary (legislative) activity is revealed. Special attention is given to the psychological methods of making laws and passing bills by the Members of Parliament: the method of psychologically determined speech composition; observance of formal logic norms in legislative activity; psychotechnics of MP's speech; dialogic character of parliamentary speech; the method of the parliamentary thinking organization; the method of parliamentary thinking psychologisation; the reconstruction of the bill mental picture; the method of overcoming intellectual deadlocks in law-making; realization of constant self-checking in legislative activity; the method of group parliamentary thinking; the method of reflective thinking in legislative activity.

Komarova I.A. EMPATHY AS THE GENERATIVE COMPONENT OF SOCIALLY-DEPRIVED TEENAGERS' SPIRITUAL SPHERE.

The article features empathy formation of socially deprived teenagers. The basic components of socially deprived teenagers' upbringing, personal development and the formation of their morals and values are revealed. The guidance aimed at the preservation of socially deprived teenagers' psychological and spiritual health is developed. This guidance can urge the design of relevant recommendations in methodology and serve as a helpful means for tutors, teachers, social pedagogues as well as practising psychologists.

Kukhtova N.V. EMPATHY DISPLAYS OF HOSPITAL NURSES.

The article is devoted to the study of hospital nurses' empathy display in their professional work. The theoretical analysis considers two aspects of this problem: phenomenological and etiological. The research has allowed to reveal some empathy peculiarities displayed by the hospital staff. Due to the empirical research it has been established that the empathy of nurses is closely interconnected with such personal features as neurotism, shyness, aesthetic impressionability and introversion. The empathy of the interrogated medical college students is related only to the introversion by the negative correlation.

Makarevich A.M. "PARADA" BY K.KAGANETS: STYLISTIC FEATURES (STYLISTIC ANALYSIS IN THE UNIVERSITY COURSE OF BELARUSIAN LITERATURE – METHODOLOGICAL AND THEORETICAL ASPECTS).

The article considers the stages and forms of teachers' and students' activities while analyzing "Parada" ("Advice") by K. Kaganets within the university course of the Belarusian Literature of the 1900 – 1930-s. It describes the methodological aspect of the activities. Special attention is paid to its interdisciplinary relations, perspectives to apply the results of the research at school. The article gives detailed theoretical conclusions and illustrations in reference to the literary analysis of K. Kaganets' "Parada".

Parkhomenko Y.N. DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN MIDDLE SCHOOL.

In the article the structure and process of logical thinking characteristic of middle school children and the ideas how to improve the formation of formal-logical and dialectic-logical skills are presented. The results of the research can be used in the educational process at average comprehensive schools, in teaching students of pedagogical departments, in raising the level of teachers' proficiency.

Sermjazhko E.I. ON ADVANTAGE OF PEDAGOGICAL SCIENCE (POLEMIC NOTES).